

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 16 - NÚMERO 4 - OUT./DEZ. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto
VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Sandra Quarezemin
SUB-CHEFE | Mauri Furlan

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Atilio Butturi Junior
VICE-COORDENADORA | Cristine Gorski Severo

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.
<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. 4 (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 1984-84121. 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 I C O

VOLUME 16 | NÚMERO 4 | OUT./ DEZ. 2019

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 16 | n.4 | p. 4011-4327 | out./dez.2019

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

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

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

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 Rauén** . 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 Geraldi** . 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 Rebolledo 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 Pennsylvania, 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, ' Free at Leisure No. 11 ' (2011), 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 CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / Presentación / Presentation

4024

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

**A PROPOSAL FOR A UNIFIED THEORY OF NOMINAL AND VERBAL FACTORS
CONDITIONING THE DIFFERENTIAL OBJECT MARKING | *Uma proposta de
teoria unificada de fatores nominais e verbais na marcação diferencial do objeto* |
Una propuesta de teoría unificada de factores nominales y verbales en la marcación
diferencial del objeto**

4028

HERONIDES MOURA

INTENÇÃO, POLIDEZ E RELEVÂNCIA ENUNCIATIVA: GRAMATICALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO QUERER+INFINITIVO EM LÍNGUA ESPANHOLA | *Intención, cortesía y relevancia enunciativa: gramaticalización de la construcción querer+infinitivo en lengua española* | Intention, politeness and enunciative relevance: grammaticalization of the construction *querer+infinitive* in spanish language 4042

ANDRÉ SILVA OLIVEIRA E NADJA PAULINO PESSOA PRATA

A CATEGORIA TEMPO NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 POR SURDOS | *La categoría tiempo en la adquisición del portugués escrito como L2 por sordos* | the tense category in the acquisition of the Portuguese written as L2 by deaf people 4057

ADRIANA STELLA CARDOSO LESSA-DE-OLIVEIRA E MARCELO MEIRA ALVES

O PAPEL DA CHILD-DIRECTED SPEECH NO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO: A EMERGÊNCIA DE TEMPLATES | *El papel del child-directed speech en el desarrollo fonológico: la emergencia de los templates* | The role of child-directed speech on fonological development: the emergence of templates 4076

MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA, VERA PACHECO E GLÁUCIA DANIELE DO PRADO FERREIRA

UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO FALAR DOS MORADORES DO MUNICÍPIO DE FONTE BOA (AMAZONAS) | *Un enfoque sociolingüístico de la concordancia nominal de número en el hablar de los habitantes del municipio de Fonte Boa (Amazonas)* | A Sociolinguistic approach to noun agreement in number in the oral speech of inhabitants of the municipality of Fonte Boa (State of Amazonas) 4097

FLÁVIA SANTOS MARTINS E IZETE LEHMKUHL COELHO

ABORDAGEM DADA AO CONTEÚDO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOVAS PALAVRAS | 4118
Enfoque dado al contenido de la variación lingüística en la colección de libros de texto de lengua portuguesa Novas Palavras | The approach to the content of linguistic variation in the collection of Portuguese language textbooks Novas Palavras

PRISCILLA LACERDA JÚNIOR E MARIA DE LURDES NAZÁRIO

PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL EM DOSSIÊ DA REVISTA CULT: TRAÇOS DE MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA E DE DIFERENTES INSTÂNCIAS DE SENTIDO VINCULADAS ÀS CATEGORIAS ETHOS, PATHOS E LOGOS DA RETÓRICA | 4135
Primera persona del plural en dossier de la revista Cult: trazos de modalización epistémica y de diferentes instancias de sentido vinculadas a las categorías ethos, pathos y logos de la Retórica | Some analyses of the first person plural in the portuguese language in Cult Magazine dossier: epistemic modalization features and different meanings associated with ethos, pathos and logos categories of Rhetoric

RENAN PAULO BINI E APARECIDA FEOLA SELLA

STEREOTYPING SAVES TIME: TURNING LUSOPHONE CULTURE REPRESENTATIONS AND PORTUGUESE LANGUAGE BEST PRACTICES INTO HIGH-LEVERAGE TEACHING PRACTICES | 4152
Estereotipar economiza tempo: transformando representações culturais lusófonas e melhores práticas de língua portuguesa em práticas para alavancagem de ensino | Estereotipar ahorra tiempo: transformando las representaciones culturales lusofónicas y las mejores prácticas de la lengua portuguesa en prácticas para apalacamiento de la enseñanza

SILVIA RAMOS-SOLLAI

-
- “SOU POMBAGIRA DE UMBANDA, NÃO ME CONHECE QUEM NÃO QUER...”:** 4169
IMAGENS DE POMBAGIRA NA MPB | *“Soy Pombagira de umbanda, no me conoce quien no tiene ganas ...”*: imágenes de Pombagira en la Música Popular Brasileña | “I’m an umbanda Pombagira; only those who don’t want to don’t know me”: Pombagira images in Brazilian Popular Music

ALEKSANDRA STAMBOWISKY DE CARVALHO, MARIA CRISTINA GIORGI E POLIANA COELI COSTA ARANTES

-
- ESFERA JURÍDICA EM DESTAQUE: UM OLHAR SOBRE O GÊNERO PETIÇÃO INICIAL** | *Esfera jurídica em destaque: una mirada al género demanda inicial* | Judicial sphere in focus: a look on initial petition as a genre 4169

JOKASTA NEVES PIRES E MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

-
- A LEITURA COMO ENCONTRO DA OUTRA PALAVRA E DA PALAVRA OUTRA: PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA** | *La lectura como encontrarse da outra palavra y otras palabras: propuestas de trabajo teórico-metodológicas para los docentes de lengua portuguesa* | Reading as the encounter between the other word and the word of the other: theoretical-methodological propositions for teacher’s work in Portuguese language 4169

JOSA COELHO IRIGOITE E MARIÉLLY AGATHA MACHADO

-
- APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O HUMOR E SEUS RECURSOS** | *Apuntes teóricos sobre el humor y sus características* | Theoretical notes on humor and its features 4169

RENATO PINCELLI E MARCOS AMÉRICO

ENSAIO / ENSAYO / ESSAY

DIDÁTICA DA LÍNGUA E LINGÜÍSTICA APLICADA: DUAS PERSPECTIVAS DE CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO | *Didática de la lengua y Lingüística Aplicada: dos perspectivas de construcción de objetos de enseñanza* | Didactics of Language and Applied Linguistics: two perspectives of construction of teaching objects | 4232

MARCOS BISPO DOS SANTOS

RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção/hiperatividade. São Paulo: Plexus, 2016. 208p. 4250

SANDRA POTTMEIER, LAIS OLIVA DONIDA E ALINE OLIN GOULART DARDE

DOSSIÊ / *DOSIER* / DOSSIER

APRESENTAÇÃO / *PRESENTACIÓN* / PRESENTATION

4254

ROBERTO LEISER BARONAS E MARIA INÊS PAGLIATINI COX

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

LINGÜÍSTICA POPULAR – A LINGÜÍSTICA ‘FORA DO TEMPLO’ : DEFINIÇÃO, GEOGRAFIA E DIMENSÕES | *Lingüística Popular - lingüística ‘fuera del templo’: definición, geografía y dimensiones* | Popular Linguistics - a linguistics 'out of the temple': definition, geography and dimensions 4257

GUY ACHARD-BAYLE E MARIE-ANNE PAVEAU

MÁRIO DE ANDRADE: UM (SOCIO)LINGUISTA FOLK | Mário de Andrade: un (socio) lingüista *folk* | Mário de Andrade: a folk (socio)linguist 4271

NEILA BARBOSA DE OLIVEIRA BORNEMANN E MARIA INÊS PAGLIATINI COX

NOTAS SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM TRABALHO NO CARREFOUR EPISTEMOLÓGICO ENTRE A LINGÜÍSTICA POPULAR E OS ESTUDOS DO DISCURSO | *Notas sobre la posibilidad de un trabajo en carrefour epistemológico entre Lingüística Popular y Estudios del Discurso* | Notes about the possibility of a work in epistemological *carrefour* between the Folk Linguistics and Discourse Studies 4285

ROBERTO LEISER BARONAS E TAMIRES BONANI CONTI

AS LIÇÕES INOVADORAS DE RUBENS DO AMARAL NO TEXTO “O ENSINO DO PORTUGUÊS” | Lecciones innovadoras de Rubens Amaral en el texto “La Enseñanza del Portugués” | Rubens do Amaral’s innovative lessons in the text “Portuguese teaching”

4295

CRISEIDA ROWENA ZAMBOTTO DE LIMA E MARIA INÊS PAGLIATINI COX

CRENÇAS LINGÜÍSTICAS DE FALANTES DO DIALETO CAIPIRA: EM TORNO DAS DIMENSÕES PRÁTICA E REPRESENTACIONAL DA LINGÜÍSTICA POPULAR | *Creencias lingüísticas de los hablantes del dialecto caipira: alrededor de las dimensiones prácticas y representacionales de la Lingüística Popular* | Linguistic beliefs from the Caipira speakers’ dialect: concerning the practical and representational dimensions of Popular Linguistics

4306

JOYCE ELAINE DE ALMEIDA BARONAS E LIGIANE APARECIDA BONACIN

ESTEREÓTIPOS BÁSICOS E ESTEREÓTIPOS OPOSTOS: REPRESENTAÇÕES DO DIALETO CAIPIRA EM DISCURSOS INSTITUCIONAIS E CIENTÍFICOS | *Estereotipos básicos y estereotipos opuestos: representaciones de dialectos de caipira en discurso institucional y científico* | Basic stereotypes and opposing stereotypes: representations of the Caipira dialect in institutional and scientific speech

4316

LÍGIA MARA BOIN MENOSSI DE ARAUJO E MARCO ANTONIO ALMEIDA RUIZ

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

A P R E S E N T A Ç Ã O

VOLUME 16, NÚMERO 4, OUT./DEZ. 2019

O último número da *Fórum Linguístico* (FL, v. 16, n. 4, out./dez. 2019), periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, que ora apresento, conta com vinte textos e está dividido em duas partes. A primeira delas é reservada aos textos de temática livre e nela constam doze artigos, um ensaio e uma resenha. A segunda é o *Dossiê Linguística Popular | Folk Linguistics*, organizado pelos pesquisadores **Roberto Leiser Baronas** e **Maria Inês Pagliatini Cox**, publicado nesta edição com seis textos.

Nesta apresentação, dedico-me a descrever sucintamente os textos da primeira parte, visto que o *Dossiê* tem apresentação particular – entre as páginas 4254 e 4327 – de seus organizadores. Início, pois, com o primeiro dos artigos, escrito por **Heronides Moura**, pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina. A **proposal for a unified theory of nominal and verbal factors conditioning the differential object marking**, propõe uma semântica unificada para a marcação diferencial do objeto direto (DOM), tendo em vista fatores nominais e verbais. A hipótese de Moura é que o DOM marca porções individuadas e tempo, com implicações semânticas e pragmáticas relevantes.

Intenção, polidez e relevância enunciativa: gramaticalização na construção *querer+infinitivo* em língua espanhola, escrito por **André Silva Oliveira e Nadja Paulino Pessoa Prata**, pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, é o segundo artigo da presente edição da *FL* (v. 16, n. 4., out./dez. 2019). A fim de investigar a gramaticalização do *querer+infinitivo*, tendo em vista o Componente Gramatical (nos níveis Representacional e Interpessoal), as autoras voltam-se a um *corpus* composto pelos discursos de Rodríguez Zapatero e de Pedro Sánchez (candidatos a cargos eletivos na Espanha até 2016), justamente porque neles está em atuação um elemento-chave, a saber, a volitividade – fundamental para a hipótese defendida no escrito.

O terceiro dos artigos da presente *Fórum* intitula-se **A categoria tempo na aquisição do português escrito como L2 por surdos**. De autoria de **Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira e Marcelo Meira Alves**, pesquisadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o escrito está ancorado na tradição inatista-gerativista e descreve a aquisição da L2 (o Português Brasileiro) em ambiente escolar, segundo a ordem da interlíngua, caracterizada pelos autores com a ocorrência de operadores de tempo (futuro e passado) e aspecto.

No campo dos estudos sobre o desenvolvimento fonológico infantil, o quarto artigo desta *FL* é intitulado **O papel da *child-directed speech* no desenvolvimento fonológico: a emergência de *templates***. Escrito por três pesquisadoras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – **Maria de Fátima de Almeida Baia, Vera Pacheco e Gláucia Daniele do Prado Ferreira** –, analisa a manifestação do *child-direct-speech* na aquisição do PB por meio de um acompanhamento longitudinal de uma criança, entre o primeiro e o segundo ano de vida, materializado em gravações mensais na interação espontânea. Para as autoras, interessa pensar a relação entre os *templates* e aquilo que observaram como a auto-organização infantil, que possibilita a emergência de novos padrões.

Flávia Santos Martins, pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas, e **Izete Lehmkuhl Coelho**, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, contribuem para este quarto número de 2019 da *Fórum Linguístico* com o seu **Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número no falar dos moradores do município de Fonte Boa (Amazonas)**. O artigo parte da Sociolinguística Variacionista e de dois problemas da Teoria da Variação e Mudança (*encaixamento e transição*) para descrever as condicionantes externas e internas da variação da concordância nominal em Fonte Boa, Amazonas, a partir de um *corpus* de dez informantes que caracterizam, segundo elas, aquela comunidade de fala.

O sexto artigo deste número 4 de 2019 da *Fórum Linguístico* também se ancora na teoria variacionista, pensando na relação entre Sociolinguística e Ensino. **Abordagem dada ao conteúdo variação linguística na coleção de livros didáticos de língua portuguesa *Novas Palavras***, escrito por **Priscilla Lacerda Júnior e Maria de Lurdes Nazário**, pesquisadoras da Universidade Estadual de Goiás, parte das discussões sobre a variação linguística e a interação propostas por documentos oficiais e presentes na problematização sobre a linguagem e o ensino e, ao analisar a coleção *Novas Palavras*, aponta que, não obstante a presença do tema variação, a maior parte do material didático permanece sustentando uma abordagem normativista.

Por sua vez, o sétimo dos textos da presente edição, publicado aqui em português e em inglês, intitula-se **Primeira pessoa do plural em dossiê da revista *Cult*: traços de modalização epistêmica e de diferentes instâncias de sentido vinculadas às categorias *ethos*, *pathos* e *logos* da retórica**. De autoria de **Renan Paulo Bini e Aparecida Feola Sella**, pesquisadores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, o artigo analisa textos jornalísticos cuja temática é a luta das mulheres, a fim de descrever como se materializa a relação entre *ethos*, *logos* e *pathos* na produção da modalização – que aparece na primeira pessoa do plural nos escritos da revista *Cult*.

Indo adiante, o oitavo texto presente na edição da *Fórum* que aqui vem a lume, **Stereotyping saves time: turning Lusophone culture representations and Portuguese language best practices into high-leverage teaching practices**, é da pesquisadora **Sílvia Ramos-Sollai**, da Florida State University. No texto, Ramos-Sollai investiga a estereotipagem no processo de ensino e aprendizagem, notadamente nos materiais de Português como Segunda Língua e de Língua Estrangeira. Ela questiona seu objeto de acordo com os temas da identidade e das práticas sociais, no esforço de pensar aquilo que descreve como “melhores práticas” teórico-metodológicas.

Nono dos artigos do n.4 de 2019 da *Fórum Linguístico*, **“Sou Pombagira de umbanda, não me conhece quem não quer...”: imagens de Pombagira na MPB**, escrito pelas pesquisadoras **Aleksandra Stambowisky de Carvalho** (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), **Maria Cristina Giorgi** (CEFET | Rio de Janeiro) e **Poliana Coeli Costa Arantes** (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) faz uma análise, desde a perspectiva enunciativa e polifônica, dos discursos presentes em três músicas da MPB sobre a Pombagira. Para as autoras, a imagem da entidade, por híbrida e sincrética, materializa-se ainda segundo um regime etnocêntrico e estereotipado, que relaciona preconceito religioso, racismo e heteronormatividade.

O décimo artigo desta *FL* também parte dos estudos dialógicos em sua relação com estudos jurídicos, dessa vez para analisar o gênero *petição inicial* de um *corpus* disponível no site oficial do Tribunal de Justiça de Bahia. Intitulado **Esfera jurídica em destaque: um olhar sobre o gênero petição inicial**, o artigo escrito pelas pesquisadoras **Jokasta Neves Pires** e **Márcia Helena de Melo Pereira**, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ocupa-se em descrever o tema, a composição e o estilo nos textos sobre os quais se debruça, atentando para as redes ideológicas que conformam o jurídico.

Josa Coelho Irigoite, pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina, e **Mariélly Agatha Machado**, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, são as autoras de **A leitura como encontro da outra palavra e da palavra outra: proposições teórico-metodológicas para o trabalho docente em língua portuguesa**, décimo-primeiro artigo a compor o presente volume da *Fórum Linguístico*. Irigoite e Machado tomam como objeto a leitura; partem dos estudos dos gêneros discursivos e do que consideram as dimensões inter e intrasubjetiva para caracterizar sua abordagem, voltada à análise de documento parametrizadores da educação no Brasil e no estado de Santa Catarina.

A seção de artigos da quarta *Fórum* de 2019 é encerrada por **Apontamentos teóricos sobre o humor e seus recursos**, de autoria de **Renato Pincelli** e **Marcos Américo**, pesquisadores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Bauru. O texto percorre, ao modo de uma retrospectiva, as teorias do humor, da comédia e do riso e algumas de suas formas linguísticas mais estudadas. Para eles, trata-se de pensar modos de descrição do fenômeno que possam ser úteis à linguística ou as áreas afins.

Indo adiante, a edição quatro de 2019 da *FL* apresenta, na seção *Ensaio*, o escrito de **Marcos Bispo dos Santos** – pesquisador da Universidade do Estado da Bahia –, cujo título é **Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino**. O ensaio de Bispo dos Santos, que aqui figura em português e inglês, ocupa-se do papel que os estudos gramaticais têm tido nos debates sobre o ensino de língua na escola. Para o autor, o embate se dá entre uma aplicação da linguística tomada como científica (a que ele chama de linguística aplicada *lato sensu*), por um lado, e uma linguística aplicada (a que ele chama de aplicada *stricto sensu*), voltada para a transdisciplinaridade e para os problemas complexos da linguagem em uso, por outro. É justamente a primeira, por seu idealismo cientificista, que é debatida por Santos mais detidamente, no esforço de pensar alternativas didáticas para a questão.

A primeira parte da *Fórum* é encerrada com a seção *Resenha*, que conta com o texto **TDAH e medicalização: Implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção/hiperatividade**. Escrito por três pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina, **Sandra Pottmeier, Lais Oliva Donida e Aline Olin Goulart Darde**, a resenha descreve e avalia o livro homônimo de Rita Signor e Ana Paula Santana, fazendo notar as reverberações sociais e pedagógicas importantes da publicação.

Depois de apresentar os textos, gostaria de, ainda uma vez, destacar a presença do *Dossiê*, organizado por Baronas e Cox, que segue nesta edição. Por fim, cabem os agradecimentos: às autoras e aos autores dos vinte e um textos, aos organizadores do *Dossiê*, ao grupo de pareceristas *ad hoc* da edição, aos revisores e revisoras da revista, aos editores e ao Conselho Editorial, aos diagramadores e aos artistas gráficos. Além dessas colaborações, a *Fórum* não seria possível sem o apoio do Setor de Periódicos da Biblioteca Universitária da UFSC e sem o Programa de Pós-Graduação em Linguística e o PROEX-CAPEs.

Espero, mais uma vez, que nosso esforço possa diagramar o que de mais profícuo se pesquisa no campo da linguagem. Boa leitura!

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor-chefe

A PROPOSAL FOR A UNIFIED THEORY OF NOMINAL AND VERBAL FACTORS CONDITIONING THE DIFFERENTIAL OBJECT MARKING

UMA PROPOSTA DE TEORIA UNIFICADA DE FATORES NOMINAIS E VERBAIS NA
MARCAÇÃO DIFERENCIAL DO OBJETO

UNA PROPUESTA DE TEORÍA UNIFICADA DE FACTORES NOMINALES Y VERBALES EN LA
MARCACIÓN DIFERENCIAL DEL OBJETO

Heronides Moura*

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: My main question is: from a typological point of view, what is the most significant semantic generalization associated with the differential marking of the object (DOM)? My proposal is that DOM is motivated by the presence of highly individuated portions of matter and of time in transitive sentences. It is used here a larger concept of *individuated portions*, encompassing both the notion of complete events and the individuation of referents. Just as in the domain of matter there are bounded objects, in the domain of time we find bounded events (PINKER, 2008). This larger concept of *individuated portions* allows a better explanation of DOM. There is no alternative trying to unify the different semantic motivations for the use of DOM. The relation between the semantics of the verbs and the semantics of the nouns remains unknown. My proposal is that these different factors can be unified in a single theory.

KEYWORDS: Typology. Differential object marking. Definiteness. Telicity.

RESUMO: A questão principal deste artigo é a seguinte: de um ponto de vista tipológico, qual é generalização semântica mais significativa subjacente à marcação diferencial do objeto (DOM)? Minha proposta é que o DOM é motivado pela presença, em sentenças transitivas, de porções altamente individuadas de matéria e de tempo. Faço uso de um conceito mais amplo de *porções individuadas*, abrangendo tanto a noção de eventos completos quanto a individuação de referentes. Tal como no domínio da matéria existem objetos delimitados, no domínio do tempo existem eventos delimitados (PINKER, 2008). Este conceito mais amplo de *porções individuadas* possibilita uma explicação mais satisfatória do DOM. Não existe uma teoria que tente unificar as diferentes

motivações do DOM. Não há uma explicação para a relação entre a semântica do verbo e a semântica do sintagma nominal no DOM. Nossa proposta é que estes diferentes fatores podem ser unificados em uma única teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Tipologia. Marcação diferencial do objeto. Definitude. Telicidade.

RESUMEN: La pregunta principal de este artículo es la siguiente: desde un punto de vista tipológico, ¿cuál es la generalización semántica más significativa subyacente a la marcación diferencial del objeto (DOM)? Nuestra propuesta es que el DOM se motiva por la presencia, en frases transitivas, de porciones bastante individuadas de materia y de tiempo. Utilizamos un concepto más amplio de *porciones individuadas*, abarcando tanto la noción de eventos completos como la individuación de referentes. Tal como existen objetos delimitados en el dominio de la materia, existen eventos delimitados en el dominio del tiempo (PINKER, 2007). Este concepto más amplio de *porciones individuadas* permite una explicación más satisfactoria del DOM. No hay una teoría que busque unificar las distintas motivaciones del DOM. Tampoco hay una explicación para la relación entre la semántica del verbo y la semántica del sintagma nominal en el DOM. Nuestra propuesta es que estos diferentes factores se pueden unificar en una sola teoría.

PALABRAS CLAVE: Tipología; Marcación diferencial del Objeto; Definitud; Telicidad

1 INTRODUCTION

In this article, I intend to propose a theory that provides a unified semantic treatment for both nominal and verbal factors, which motivate the differentiated marking of the direct object. The direct object differential marking is a syntactic phenomenon known as the acronym DOM¹, which I will use in this article. DOM is a structure that appears in non-related languages as diverse as Russian, Finish, Persian, Hindi, Bantu languages, Spanish, Sardinian language and many others (COMRIE, 1981; BOSSONG, 1983; CROFT, 1990; AIKHENVALD *et al.*, 2001; WITZLACK-MAKAREVICH; SERŽANT; 2018).

In the literature about the topic, there are two types of different non-related semantic factors that lead to DOM. This first is of nominal nature, and includes traits such as definiteness and animacy, attributed to the argument that occupies the position of direct object. In several languages, these nominal properties lead to the use of DOM (COMRIE, 1981; BOSSONG, 1983; HASPELMATH, to be published).

The second factor is verb-related properties that define the nature of the event. Among these properties, I highlight telicity and affectedness (HOPPER; THOMPSON, 1980; NÆSS, 2004; WITZLACK-MAKAREVICH; SERŽANT, 2018).

Such nominal and verbal factors are typically treated as independent and not interconnected. Hence, DOM seems to be the effect of discrepant and disconnected factors. I will try to show that these two types of factors (nominal and verbal) are in fact interconnected in one single semantic content: individuated portions of matter and time (BACH, 1986; PINKER, 2008). Individuated portions of matter are entities with a high degree of definiteness and individuated portions of time are telic events.

The presence of these individuated portions in a given predication is the semantic element that motivates DOM. These individuated portions compose the element that unifies the apparently independent traits of definiteness (of nominal nature) and telicity (of verbal nature).

My hypothesis is that DOM serves to mark the presence of these individuated portions of matter and time in a given predication. This marking happens because such individuated portions are relevant from the cognitive and pragmatic point of views, implying a high degree of transitivity of the predications in which they appear.

This hypothesis is independent from the frequency of use of the traits of definiteness and telicity in transitive sentences in general. It only establishes that the factor that triggers the use of DOM is the presence of individuated portions of matter and time in a

¹ *Differential Object Marking.*

predication. DOM is not necessarily linked to the frequency of use of arguments with high referential prominence, as assumed by some authors (COMRIE, 1981; HASPELMAT, to be published). The marking of DOM has the function of highlighting the presence, in the predication, of relevant individuated portions from a cognitive and pragmatic point of view.

This hypothesis is compatible and serves as the theoretical foundation for the idea that there is a prototypical transitive sentence, with a high degree of transitivity (HOPPER; THOMPSON, 1980). The presence of individuated portions indicates that a sentence is strongly transitive, becoming a candidate for DOM marking.

The article is organized as follows: in section 2, I introduce what I call the DOM referential theory. According to this theory, DOM is strictly conditioned by referential properties of the argument that occupies the position of direct object. This theory does not look so much at the semantic nature of the transitive verb, but rather to the semantic/pragmatic traits of the direct object (COMRIE, 1981; CROFT, 1990; AISSIN, 2003; HASPELMATH, to be published). In section 3, I discuss different concepts of prototype and try to show that the most appropriate notion of a prototype of a transitive sentence is the one adopted by HOPPER; THOMPSON (1980) and that DOM serves to mark the degrees of transitivity. In section 4, I quote studies in Spanish and Finnish that show that the verbal factors (especially telicity) will determine the use of DOM. In section 5, I introduce the concept of individuated portions of matter and time and show how this concept will apply to both nominal and verbal factors that condition DOM. In section 6, I present some final considerations.

2 THE DOM REFERENTIAL THEORY

I call 'referential theory' the theoretical perspective according to which referential properties of the direct object will determine the use of DOM. The relevant referential properties are animacy and definiteness. Animacy may be considered an inherent trait, in the sense that the nominal root establishes, if the referent is more or less animated: *woman, man, dog, demon x house, rock, wood, ear*. On the other hand, the trait of definiteness depends on syntagmatic elements (*the dog x a dog*) (BOSSONG, 1983, p. 8). According to the referential theory, the inheriting and non-inheriting traits condition DOM, in an independent or joint fashion, in different languages (BOSSONG, 1983).

Another important point is that animacy and definiteness are traits distributed in two different scales, according to a hierarchy. First, there is the Animacy Hierarchy (CROFT, 1990, p. 112):

Animacy Hierarchy: *first/second person pronouns < third person pronoun < proper names < human common noun < nonhuman animate common noun < inanimate common noun*

The trait of definiteness, in turn, is distributed according to the following hierarchy (CROFT, 1990, p. 115):

Definiteness Hierarchy: *definite < indefinite referential noun² < indefinite non-referential*

The referential theory, therefore, uses a scale approach to establish DOM usage conditions. The proposal is that the higher the direct object is in this scale, the more likely it will be marked. To be more accurate, the element that is measured in these scales is the noun phrase (for example, *the man, a man*), with its specific referential properties. The theory predicts that, if a noun phrase that ranks high in the scales occupies the syntactic position of direct object, this direct object should be marked.

To account for this regularity, Croft (1990, p. 138) formulates the following typological rule, of implicative nature: "If a language has a non-zero case marking for a P argument on the animacy/definiteness hierarchies, then it uses a non-zero case marking for P arguments higher on the hierarchies". This rule predicts, for example, that if a given *x* language presents the differential marking of

² An indefinite referential is a specific, individual referent whose identity is not defined (for example, "He saw *a student*"). Non-specific referents are linked to types and not to specific beings (for example, "*Elephants are intelligent*").

the object whenever the noun phrase refers to a *nonhuman animate common noun*, so the differential marking should also occur, in this *x* language, with the noun phrase that is a *human common noun*".

The DOM referential theory is based on a correlation between grammatical marking and frequency of use (COMRIE, 1981; BOSSONG, 1983; HASPELMATH, to be published). The idea is that DOM occurs to mark less frequent types of noun phrase in the direct object position. The most frequent type of direct object, according to this perspective, would be a noun phrase with a low level of individuation, that is, with low animacy/definiteness.

Comrie (1981, p. 121) expresses this correlation between markedness and low frequency, in the case of DOM, as follows: "The most natural kind of transitive construction is one where the A is high in animacy and definiteness, and the P is lower in animacy and definiteness; and any deviation from this pattern leads to a more marked construction"³.

Therefore, the referential theory presupposes an informative flow, from a more animate and more definite *A* referent (the subject of transitive sentences) to a less animate and less definite *P* referent (the direct object of transitive sentences). Therefore, the prototypical transitive sentence, from this perspective, would be the one where *P* is occupied by a referent that ranks low in the definiteness and animacy scales.

Haspelmath (to be published) calls *referential prominence* the semantic-pragmatic characteristic of noun phrases that present a high degree of individuation, that is, that are more definite and more animate. In addition to the animacy and definiteness scales, Haspelmath (to be published) incorporates in the concept of *referential prominence* the opposition between given referent *x* new referent. Given referents have more *referential prominence* than new referents (HASPELMATH, to be published, p. 5).

A high degree of referential prominence is associated to determined thematic roles, such as *A* (for agent) and *R* (for recipient/beneficiary) while, according to Comrie (1981), it is assumed that the role of *P* (for patient) has low referential prominence.

Haspelmath (to be published, p. 4) uses the concept of higher thematic roles (such as *A* and *R*) and lower thematic roles (such as *P* and *T*⁴). This ranking of thematic roles is not clearly explained in Haspelmath's theory (to be published), and the author himself recognizes that he does not present a clear foundation for such ranking.

A possibility that has not been addressed by Haspelmath (to be published) would be to consider that the ranking of thematic roles is linked to the structure of the event in which the roles take place. This is the solution presented by Croft (2012), to whom the highest-ranking of *A* over *P* has to do with the causal chain that organizes a transitive event. According to Croft (2012, p. 205), a transitive sentence "[...] represents the construal of participants in an event as constituting a causal chain defined by the force-dynamics relationship among their participants. Our hypothesis is that the ranking of roles in events is determined by their order in the causal chain."

This hypothesis has the advantage to be based on an iconic principle (the syntactic order mirrors the semantic causal chain). However, Haspelmath (to be published) does not establish any connection between his referential theory and the structure of events. It all happens as if DOM was only linked to the referential properties of thematic roles, and not to the structure of the event as a whole. Once again, the referential theory presupposes that the governing fact behind the use of DOM is the frequency of use. It is based on the frequency that Haspelmath (to be published, p. 4) proposes the following rule: "Arguments with higher-ranked roles tend to be more referentially prominent, and vice versa".

³ *A* is for Agent (the subject of transitive sentences) and *P* for Patient (the direct object of transitive sentences).

⁴ *T* is for theme.

Consequently, according to this theory, the use of DOM emerges whenever there is a deviation from the norm (based on frequency of use) that rules the relation between thematic roles and referential prominence. If a lower-ranked thematic role such as *P* appears as more referentially prominent (a first-person pronoun or a human common noun, for example), then this unusual occurrence should be marked. The most common marking is the use of morpho-syntactic segments longer than usual. This additional segment may be indicative of a grammatical case or of an additional verbal encoding (HASPELMATH, to be published, p. 1).

According to this logic, both the passive voice and DOM would be cases of marking the less frequent relation between thematic role and referential prominence. Below, there are some examples of passive voice and DOM. First, an example of passive voice in Brazilian Portuguese:

- (1) O livro foi escrito pelo professor.
 [The book was written by the professor].

Sentence (1) above, in the passive voice, was built with the use of a structure that is more complex than the correspondent transitive sentence, illustrating the marking of a highly referential *P*. This high degree is due to the characterization of the noun phrase *o livro* (*the book*) as old information. As we saw, old information is one of the factors to increment the referential prominence. On the other hand, the noun phrase *o professor* (*the professor*), in spite of its inherent human trait, presents a lower referential prominence because it is new information.

In summary, the marked encoding of the passive voice points out both to the demotion of *A* (*o professor, the professor*) to a lower position in the sentence and the promotion of *P* (*o livro, the book*) to a higher position.⁵

The same principle behind this marking, according to Haspelmath (to be published), would also be present in the uses of DOM. These are examples from the Sardinian language⁶:

- (2) a mortu a Serbadore
 has killed ACC⁷ Salvatore
 'He killed Salvatore.'
- (3) a mortu su lupu
 has killed the wolf
 'He killed the wolf.'⁸

In the Sardinian language, the human trait of *P* leads to DOM, that is, to the occurrence of the preposition *a* in front of the direct object. This preposition does not happen when *P* is animate but not human, as in *lupu* (*wolf*). This difference in the marking pattern (some direct objects are marked, others are not) is exactly what characterizes DOM.

In Haspelmath's theory (to be published), the higher referential prominence of *Serbadore* (a proper name), in comparison to the animate common noun *lupu*, is what causes DOM, as a *P* should present, as we have seen, a lower referential prominence. In

⁵ Haspelmath (to be published) does not fully define what would be a higher syntactic position. I am using the terms *promotion* and *demotion* from Palmer (1994, p.16), who proposes a hierarchy of syntactic relations.

⁶ DOM occurs in several Romance languages (BOSSONG, 1998).

⁷ ACC means accusative case, marked by the preposition.

⁸ Examples from Haspelmath (to be published, p.10).

summary, it is assumed that the occurrence of proper names with high referential prominence is not very common in the position of *P* arguments. In this case, some languages, as the Sardinian language, mark such occurrences through DOM.

The Brazilian Portuguese language also presents DOM, although in a less systematic way (CYRINO, 2017; SCHWENTER; NUNES, 2018):

- (4) Perdoa, Senhor, a este pecador!⁹
 [Forgive, o Lord, this sinner!]

In sentence (4), the preposition *a* marks the human and definite trait of *P* (*este pecador, this sinner*), that possesses high referential prominence.

An example of DOM not associated to the human animate, but rather to definiteness is found in the Punjabi language, spoken in India and Pakistan:

- (5) *Kataab vekho.*
 livro olhar.IMP.2PL
 [See a book].
- (6) *Kataab nūū vekho.*
 livro ACC olhar.IMP.2PL¹⁰
 [See the book].

In this pair of examples from Punjabi, it can be seen the contrast between a sentence where the direct object is not marked (sentence 5) and a sentence (6) where there is such marking (the presence of the morpheme *nūū*, indicating the accusative case). The referential theory would explain this contrast by the higher degree of referential prominence of the object direct in (6).

Now, I would like to point out two difficulties of the referential theory. First of all, the theory depends strongly on data providing the frequency of use, as the only justification given to the association between *P* and low referential prominence is of statistical nature: the thematic role *P* would tend to be inanimate, indefinite and to constitute new information.

However, the data offered is not very robust. About the animacy of *A* and *P*, for example, Haspelmath (to be published) mentions only two studies, in Swedish and Movima – a language spoken in Bolivia. Even these data sets, restricted to only two languages, are not very consistent. It would be necessary to obtain much more data to confirm the hypothesis that *P* tends to be inanimate/indefinite in the dozens of languages that present DOM. If the statistical differences are not significant, the very idea that DOM marks what occurs less becomes irrelevant.

A second problem of the referential theory involves the concept of what would be a prototypical transitive sentence. In the referential theory, DOM would serve to mark a statistically less significant occurrence in the transitive sentence. From the point of view of this theory, the prototypical transitive sentence would be the one in which *A* has high referential prominence and *P* has low referential prominence. However, it is necessary to have a better understanding of what a prototype is. The next section aims at that.

⁹ Example found in the Brazilian Portuguese translation *A dama do cachorrinho*, by A. P. Tchekhov, São Paulo, Ed. 34, p. 19. Translation by Boris Schnaiderman.

¹⁰ ACC indicates accusative case. The accusative case is used differentially to mark definiteness.

3 PROTOTYPES AND TRANSITIVITY

A prototypical case could be interpreted as something that has a greater frequency. However, as we have just seen, there is no robust data to safely confirm which would be the most frequent transitive sentence in different languages.

Another possibility is to define a prototype as the central example of a category, that is, the example most accessible to memory and perception (ROSCH; MERVIS, 1975). The central example of a category is the one that presents the most relevant traits of this category, therefore becoming more accessible. When this concept of prototype is transposed to grammar, the result is that the prototype of a given linguistic category is then interpreted as the one that presents a combination of the most relevant traits of this category. Hence, the prototype is no longer interpreted in terms of frequency, but in terms of traits or properties.

A good example of the application of this concept of prototype in grammar is the proto-role theory (DOWTY, 1991). A PROTO-PATIENT (DOWTY, 1991) is a central example of *P* defined by a set of *P* relevant traits. The occurrence of a specific thematic role in a given predication may be more or less close to this PROTO-PATIENT, depending on the traits presented by the occurrence¹¹. It is worth noting that this concept of trait-dependent prototype does not anticipate the frequency of prototypical examples; not necessarily will the central examples of a category occur more frequently. It is only required that such examples present a high number of traits typical of the category.

If we interpret the transitive sentence prototype along these lines, we need to define which would be the most relevant traits for the definition of transitivity. This was Hopper's and Thompson's (1980) goal when they proposed a set of ten properties that would define transitivity. Specific examples of predications are more or less close to this transitivity prototype (cf. CROFT, 1990). Notice that, according to this approach, all predications are transitive at some degree, but only a subset of predications may be considered a prototypical transitive sentence. Hopper's and Thompson's (1980) approach does not predict the frequency of predications with high transitivity. This approach only implies that there is a set of predications with a higher degree of transitivity and another one with a lower degree of transitivity.

Hopper's and Thompson's (1980) prototypical transitive sentence is defined by a set of ten traits: a. two or more participants; b. action; c. telic aspect; d. punctual aspect; e. volitionality; f. affirmative mode; g. realis mode; h. agency; i. totally affected patient; j. highly individuated patient.

This list encompasses traits that have to do both with the event (action and affectedness, telic and punctual aspects, affirmative and realis mode) and with the referential properties of the thematic roles (volitionality, agency and individuation). Hence, this is a proposal that combines nominal and verbal properties.

It is also interesting to observe that the referential properties of *P* in Hopper's and Thompson's (1980) prototypical transitive sentence are opposed to the referential properties of Haspelmath's (to be published) *P*. In Hopper and Thompson (1980), the *P* of a prototypical transitive sentence is highly individuated. In Haspelmath (to be published), as we have seen, the prototypical *P* has low referential prominence or is less individuated. This distinction leads to very different considerations about the nature of DOM. In the referential theory, DOM has the essential function of calling attention to what is considered less typically transitive. Hence, it serves to mark the unexpected predications and avoid ambiguities (COMRIE, 1981; NÆSS, 2004).

On the other hand, according to Hopper and Thompson (1980), DOM marks not what is less transitive, but rather what is more. This can be seen more clearly in the case of a specific language.

The Russian language offers two cases (accusative and genitive) to represent the direct object. This differential marking of the direct object is defined by the degree of transitivity: high transitivity (with highly individuated *P*) is differentially marked with the accusative case and low transitivity (with less individuated *P*) receives the genitive case (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 279).

¹¹ Dowty (1991) argues that the traits are entailments from the sentences.

In conclusion, it is assumed here that DOM marks a determined point in the transitivity scale. DOM is a form of distinguishing different degrees of transitivity (WITZLACK-MAKAREVICH; SERŽANT, 2018, p. 14). One of the semantic traits to characterize high transitivity is the highly individuated *P*, because “an action can be more effectively transferred to a patient which is individuated” (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 253).

4 TELICITY AS A DOM DETERMINANT FACTOR: EXAMPLES FROM FINNISH AND SPANISH

One of the problems of the referential theory is that there are cases where a DOM determinant factor is not connected to the referential properties of the direct object, but rather to the aspectual structure of the event. In this section, I will examine studies in Spanish and Finnish, which illustrate this point.

The sentences below show how telicity triggers the use of DOM in Spanish (the examples and the analysis are by Torrego Salcedo (1999):

- (7a) Encarcelaron a un narcotraficante.
[They arrested a drug dealer].
- (7b) *Encarcelaron un narcotraficante.
[They arrested a drug dealer].

In (7a), DOM makes mandatory the use of the preposition *a*; in (7b), the absence of the preposition makes the sentence ungrammatical. In Spanish, the conditions for DOM are: i. when the subject is not an agent, DOM is ungrammatical; ii. When the direct object is human and indefinite, DOM is optional; iii. When the direct object is inanimate and indefinite, DOM is ungrammatical (cf. TORREGO SALCEDO, 1999).

Notice that these three conditions are linked to referential properties of noun phrases: condition i. is linked to the grammatical subject; conditions ii. and iii. are linked to the direct object.

However, as Torrego Salcedo (1999) observes, these nominal conditions cannot explain the ungrammatical nature of (7b), above. In (7b), conditions i. and ii. are satisfied, that is, the (implicit) subject is agentive and the direct object is an indefinite human common noun. According to the above-mentioned conditions, DOM should be optional in (7b), but in reality, it is not.

The reason for that is that there is another condition, independent of referential properties, which turns the DOM mandatory: telicity. Sentence (7a) indicates a telic event, a well-defined culmination, and this aspectual factor triggers DOM.

Torrego Salcedo (1999, p. 1788) shows that DOM is associated to the telic character of the event so that the mark of DOM (the preposition *a*) leads to a change in the aspectual class of the verb:

- (8a) Besaron un niño.
[They kissed a boy].
- (8b) Besaron a un niño.
[They kissed a boy].

In (8a), the event is atelic, and the direct object refers to an unspecified boy (*niño*). In (8b), with the presence of DOM, the event is telic, and the boy is identifiable in a specific situation, although implicit.

The difference of aspectual class in the two sentences above is corroborated by the examples below:

- (9a) *Besaron un niño en un segundo.
[They kissed a boy in a second].
- (9b) Besaron a un niño en un segundo.
[They kissed a boy in a second].

The adverb clause “*en un segundo*” bounds the event and is compatible with telic events and not with atelic events. Therefore, (9a) is an atelic event and (9b) is a telic event. The conclusion is that DOM, in Spanish, may lead to the indication of telicity, regardless of the referential properties of the noun phrases.

Now, let us move to Finnish. Several studies show that, in Finnish, DOM is sensitive to aspectual differences, especially the opposition between telic and atelic aspects (COMRIE, 1976; HOPPER; THOMPSON, 1980; WITZLACK-MAKAREVICH; SERŽANT; 2018).

Comrie (1976, p. 8) observes that the distinction between a telic and an atelic event can be marked, in Finnish, through the differential marking of the direct object, using different cases for the two types of events. The accusative case marks telic events while the partitive case is used when the event is atelic (the examples below are from Comrie, 1976, p. 8):

- (10a) Hän luki kirjaa.
[He was reading the book].
- (10b) Hän luki kirjan.
[He read the book].

The partitive case (example 10a) indicates that the action is incomplete and the accusative case (example 10b) marks a complete action with a higher degree of transitivity (HOPPER; THOMPSON, 1980).

According to Comrie (1976), the differential marking of the object, with the opposition between accusative and partitive cases, does not serve only to represent aspectual differences. The main function of this opposition, according to Comrie (1976), would be to distinguish the holistic effect (total affectation of the direct object) from the partial affectation of the object.

Therefore, the main function of the partitive case, in Finnish, would be to mark that only part of the direct object is affected by the action; the accusative case, in turn, indicates that the direct object is fully affected by the action. As such, the partitive case may occur in a telic predication, as long as the object is partially affected, as we can see in the example below (COMRIE, 1976, p. 8, footnote):

- (11a) Hän otti ruokaa
[He got a part of the food].

Sentence (11a) contrasts with sentence (11b), which appears in the accusative, indicating the full affectedness of the object, although there is no aspectual difference in the two sentences:

- (11b) Hän otti ruoan
[He got all the food].

In summary, the use of an atelic aspect is necessarily linked to the incomplete affectedness, while the telic aspect may or may not be linked to the incomplete affectedness.

Anyway, the partitive case, in Finnish, has the ability to lead to an aspectual change, giving an atelic interpretation to a telic verb, as we can see in the examples below (the examples and different interpretations are from Witzlack-Makarevich; Seržant, 2018, p. 16):

- (12a) *Hän avasi ikkunan*
 He open.3sg.pas. window.acc.sg
[He opened the window].
- (12b) *Hän avasi ikkunaa*
 He open.3sg.pas window.part.sg
i. [He was opening the window].
ii. [He opened part of the window].
iii. [He opened the window for a moment].
iv. [He opened the window several times].

All four interpretations of (12b) imply an event structure without defined culmination.

Even if the use of the partitive case may be associated to telic events (cf. ex. 11^a), factors linked to the event structure (such as telicity and affectedness) seem to condition the use of DOM in Finnish sentences, excluding the possibility of an explanation based solely on referential properties.

Iemmolo (2013) analyzes a series of languages (Finnish, ancient Greek, Hungarian, Russian, Georgian and others) that feature DOM conditioned by factors connected to event structure (such as telicity, affectedness, negative polarity) and not by factors connected to referential properties.

Therefore, there is robust typological evidence that the referential theory does not cover all DOM cases. In this context, two theoretical alternatives to deal with DOM remain. The first is to consider nominal and verbal factors independently of each other; the second is to consider that these two types of factors are linked to a common subjacent content. In the following section, I advocate for the second alternative.

5 INDIVIDUATED PORTIONS OF MATTER AND TIME: THE DOM CONDITIONING FACTOR

Different authors (BACH, 1981; 1986; JACKENDOFF, 1991; KRIFKA, 1998; PINKER, 2008) have observed that the aspectual classes work in the same way as the noun classes. More specifically, the division between telic and atelic events correspond to the division between count and mass nouns. About this relation, Pinker (2008, p. 238) states the following: “[...] just as in the realm of matter we beheld bounded objects (*cup*) and unbounded substances (*plastic*), in the realm of time we see bounded accomplishments (*draw a circle*) and unbounded activities (*jog*).”

Bach (1986) finds the same symmetry in the conceptual division that speakers apply to time and matter. To Bach (1986, p. 64) the bounded portions of time (telic events) are analogous to the bounded portions of matter that compose count nouns.

Bach (1981, 1986) presents two tests (indivisibility and additivity) to identify the opposition between individuated and non-individuated portions. Indivisibility defines that no p-part¹² of an individuated portion corresponds to this portion.

Indivisibility applies both to count nouns and telic events. For example, no p-part of a horse is a horse (a horse's tail, obviously, does not constitute the whole horse). The same is true for a telic event: no p-part of the event *killing an enemy* is a *killing an enemy* (killing an enemy represents a complete event with a clear culmination; no part that does not correspond to the whole event may satisfy this completeness). Therefore, an imperfective, atelic event such as *John was killing an enemy* does not constitute the perfective, telic event, *John killed the enemy*. In other words, a telic event may not be divided into a part that does not correspond to the whole event.

Now let us apply the indivisibility test to a mass noun. In this case, any p-part of the noun corresponds to this noun. For example, any p-part of water is water. That is, mass nouns are not indivisible. The same happens to atelic events. Any p-part of walking is walking. Walking is an unbounded temporal portion, just like water is an unbounded portion of matter. Any time interval of walking still means walking.

The second test indicated by Bach (1981, 1986) is additivity. Additivity occurs when the sum of two portions of a determined substance results in the same substance. Therefore, a portion of water added to another portion of water results in the same substance (water). But when you add a bounded portion of matter (such as a horse) to other bounded portion of matter (another horse), the result is not the same type of portion, but two distinct individuals. As such, mass nouns present additivity and count nouns do not present this property.

The same conceptual distinction applies to events. A time interval of the atelic event of *being tense* added to another time interval of *being tense* results in the same unbounded event of *being tense*. But when we add up two telic events, such as *dying*, we have two distinct events of *dying*, and not the same one.

These two tests indicate that individuated portions of matter and time work in the same way, from the conceptual point of view. Count nouns and telic events are indivisible and non-additive. On the other hand, mass nouns and atelic events are divisible and additive.

From a conceptual point of view, time and matter are divided into two major ontological types: individuated portions x non-individuated portions. Individuated portions are indivisible and non-additive. Non-individuated portions are divisible and additive.

Now, I go back to DOM conditioning factors. First, in terms of nominal factors, it can be observed that the highest degrees in the animacy and definiteness hierarchies are first/second person-pronouns, proper names and definite nouns. That is, the highest terms in these hierarchies are expressions such as *I, you, Maria and the boy*. All of these terms are highly individuated. Therefore, DOM tends to mark portions of matter that are perceived as highly individuated.

In terms of the verbal factors that condition DOM, telic events are also highly individuated. I repeat below the Finnish examples:

- (12a). *Hän avasi ikkunan*
 He open.3sg.pas. window.acc.sg
 [He opened the window].
- (12b). *Hän avasi ikkunaa*
 He open.3sg.pas window.part.sg
 i. [He was opening the window].
 ii. [He opened part of the window].

¹² A p-part (proper part) of an object cannot be equal to the whole object.

- iii. [He opened the window for a moment].
 iv. [He opened the window several times].

The event described in (12^a) corresponds to an individuated portion of time and is presented as a discreet, complete and unique event, with a well-defined temporal interval. This case is differentially marked as an accusative case.

But the event in (12b) has no completeness and no well-defined time interval. That is why it is marked as a partitive case.

6 CONCLUSION

In summary, my hypothesis is that DOM marks material or temporal individuated portions. These individuated portions characterize highly transitive predications.

This proposal sheds new light on the question: what is the semantic generalization associated with transitivity? A consequence of my proposal is that prototypical transitivity is, to a great extent, coextensive with individuated portions of time and matter. If the hypothesis is correct, it implies an enormous simplification of the theory of transitivity. The conclusion is that just one property is necessary to characterize prototypical transitivity, instead of ten properties (HOPPER; THOMPSON, 1980).

The use of DOM is only part of the story: it appears when a grammar marks different degrees of transitivity. But the governing factor behind transitivity and DOM is the same: the presence of individuated portions of matter and time. Unfortunately, my proposal does not predict why or when DOM emerges in a grammar. It only establishes that the factor behind the use of DOM is the presence of individuated portions of matter and time in a predication.

Individuated portions are relevant from a pragmatic and cognitive point of view. The formal completeness of individuated portions is clear from the perceptual point of view (LISSNER, 2007, p. 35) and it is natural that it is linguistically marked.

Naess (2004) argues that affectedness is the fundamental property of DOM and that there is a correlation between affectedness and individuation. According to my hypothesis, even if affectedness may be a relevant property of prototypical transitivity, it is not the most fundamental one. Consider, for instance, the Punjabi sentences, cited above and repeated here:

- (5) *Kataab vekho.*
 livro olhar.IMP.2PL
 [See a book].
- (6) *Kataab nūū vekho.*
 *livro ACC olhar.IMP.2PL*¹³
 [See the book].

In those sentences, the most relevant property of DOM is individuation, not affectedness. It is not clear at all that a definite book is more affected by the act of seeing. The markedness of (6) is based solely on individuation. Affectedness is a hazy concept.

Entities with clear contours and defined forms are necessary to trigger DOM. Individuals, especially humans, and bounded events are the strongest candidates to be such entities.

¹³ ACC indicates accusative case. The accusative case is used differentially to mark definiteness.

REFERENCES

- AIKHENVALD, A.; DIXON, R; ONISHI, M. *Non-canonical markings of subjects and objects*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- AISSEN, J. Differential object marking: Iconicity vs. Economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 21, n. 3, p. 435-483, 2003.
- BACH, E. On Time, Tense, and Aspect: An Essay in English Metaphysics, in Peter Cole (ed.). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981, p. 62–81.
- BACH, E. The algebra of events. *Linguistics and Philosophy*, v. 9, p. 5-16, 1986.
- BOSSONG, G. Animacy and markedness in universal grammar. *Glossologia*, v. 2, p. 7-20, 1983.
- BOSSONG, G. Le marquage différentiel de l'objet dans les langues d'Europe. In: FEUILLET, J. *Actance et valence dans les langues de l'Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998. p. 193-258.
- COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- COMRIE, B. *Language universals and Linguistic Typology*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- CROFT, W. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- CROFT, W. *Verbs: aspect and causal structure*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- CYRINO, S. Reflexões sobre a marcação morfológica do objeto direto por a em português brasileiro. *Estudos linguísticos e literários*, v. 58, p. 83-103, 2017.
- HASPELMATH, M. Role-reference associations and the explanation of argument coding splits. lingbuzz/004047, to be published.
- HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.
- JACKENDOFF, R. Parts and boundaries. *Cognition*, v. 41, p. 9-45, 1991.
- IEMMOLO, G. Symmetric and asymmetric alternations in direct object encoding. *STUF – Language Typology and Universals*, v. 66, p. 378–403, 2013.
- LISSNER, P. *Chi-thinking: chiasmus and cognition*. 2007; Doctoral Dissertation - University of Maryland, College Park, 2007.
- KRIFKA, M. The origins of telicity. In: ROTHSTEIN, S. (ed.). *Events and grammar*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 197–235.
- NÆSS, A. What markedness marks: the markedness problem with direct objects. *Lingua*, v. 114, p. 1186–1212, 2004.
- PALMER, F. *Grammatical roles and relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- PINKER, S. *The stuff of Thought: language as a window into human nature*. New York: Penguin Books, 2008.

ROSCH, E. & MERVIS, C.B. Family resemblances: studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, v. 8, p. 383-439, 1975.

SCHWENTER, S.; NUNES, L. L. Uma entrevista com Scott Schwenter. *ReVEL*, v. 16, n. 30, 2018.

TORREGO SALCEDO, E. El complemento directo preposicional. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (ed.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aceptuales y modales*. v.2. Madrid: Espasa Calpe, 1999; p. 1779–1805.

WITZLACK-MAKAREVICH, A.; SERŽANT, I. Differential argument marking: Patterns of variation. In: SERŽANT, I.; WITZLACK-MAKAREVICH, A. *The diachronic typology of differential argument marking*. Berlin: Language Science Press, 2018.



Received in March 6, 2019. Approved in November 11, 2019.

INTENÇÃO, POLIDEZ E RELEVÂNCIA ENUNCIATIVA: GRAMATICALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO *QUERER+INFINITIVO* EM LÍNGUA ESPANHOLA

INTENCIÓN, CORTESÍA Y RELEVANCIA ENUNCIATIVA: GRAMATICALIZACIÓN DE LA
CONSTRUCCIÓN *QUERER+INFINITIVO* EN LENGUA ESPAÑOLA

INTENTION, POLITENESS AND ENUNCIATIVE RELEVANCE: GRAMMATICALIZATION OF
THE CONSTRUCTION *QUERER+INFINITIVE* IN SPANISH LANGUAGE

André Silva Oliveira*

Nadja Paulino Pessoa Prata**

Universidade Federal do Ceará

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo a descrição e análise da construção *querer+infinitivo*, tendo por base o processo de gramaticalização no Componente Gramatical (HENGEVELD, 2017). Para isso, constituímos um cópuz com base nos discursos de investidura de dois candidatos a primeiro ministro do governo espanhol. Em termos gerais, verificamos que a construção *querer+infinitivo* opera tanto na camada da Propriedade Configuracional (Nível Representacional), funcionando como um modalizador volitivo, sendo empregada para manifestar as intenções do falante; quanto na camada do Ato Discursivo (Nível Interpessoal), em que atua como um elemento discursivo ao expressar polidez e cortesia ou na manifestação da relevância enunciativa daquilo que a construção escopa a partir do contexto de interação.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização. Volição. Polidez e Cortesia. *Querer+infinitivo*.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo hacer un análisis de la construcción *querer+infinitivo*, teniendo como base el proceso de gramaticalización en el Componente Gramatical (HENGEVELD, 2017). Para ello, constituimos un *corpus* a partir de los discursos de investidura de dos candidatos a primer ministro del gobierno español. En términos generales, verificamos que la construcción *querer+infinitivo* opera tanto en la camada de la Propiedad Configuracional (Nivel Representativo), funcionando

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Integra o Grupo de Pesquisa em Funcionalismo (GEF), atuando na linha de descrição e análise da língua espanhola sob o viés da perspectiva funcionalista. E-mail: andrethtzn@gmail.com.

** Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (DLE/UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFC). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Funcionalismo (GEF/UFC). E-mail: nadja.prata@gmail.com.

como un modalizador volitivo para la expresión de las intenciones del hablante; como en la camada del Acto Discursivo (Nivel Interpersonal), en que actúa como un elemento discursivo, pasando a expresar cortesía o para actuar en la manifestación de la relevancia enunciativa de aquello que la construcción escopa a partir del contexto de interacción.

PALABRAS CLAVE: Gramaticalización. Volición. Cortesía. *Querer+infinitivo*.

ABSTRACT: The present work aims to make an analysis of the construction *querer+ infinitive* based on the grammaticalization process in the Grammatical Component (HENGEVELD, 2017). For this purpose, we constituted a corpus based on the investiture speeches of two candidates for prime minister of the Spanish government. In general terms, we verify that the *querer+infinitive* construct operates on both the Configurational Property layer (Representational Level)-, functioning as a volitive modalizer for the expression of the intentions of the speaker, and on the layer of the Discursive Act (Interpersonal Level), in which it acts as a discursive element by expressing politeness or to act in the manifestation of the enunciative relevance of what the construction takes as the scope from of the interaction context.

KEYWORDS: Grammaticalization. Volition. Politeness. *Querer+infinitive*.

1 INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma reflexão sobre os diferentes usos da construção *querer+infinitivo*, é perceptível que essa construção esteja se gramaticalizando na língua espanhola, tendo em vista o tipo de verbo no infinitivo (performativo, cognitivo ou *dicendi*) que é utilizado pelos usuários da língua para essa construção morfossintática. Tradicionalmente, o verbo *querer*, segundo Gómez Torrego (2009), é visto como um verbo de volição, quando empregado apenas como verbo de significação plena. Quando empregado juntamente com outro verbo no infinitivo (formando uma construção perifrástica), poderia apresentar tanto seu valor semântico volitivo, como no exemplo:¹ *Juan no quiso trabajar* [João não quis trabalhar] (GÓMEZ TORREGO, 2009, p. 98); quanto um valor volitivo debilitado ou mais afastado (aspectualidade), como no exemplo: *Hoy quiere llover* [Hoje quer chover] (GÓMEZ TORREGO, 2009, p. 99).

De acordo com Gramática da Real Academia Espanhola - GRAE (2010), a forma perifrástica *querer+infinitivo* assimila, parcialmente, as perífrases verbais, já que não integra todos os aspectos das estruturas perifrásticas já gramaticalizadas em língua espanhola, como: (i) a anteposição de pronome átono, como no exemplo: *Quiero intentarlo* [Quero tentá-lo] (GRAE, 2010, p. 534); (ii) a impossibilidade de passivização com o verbo ser “como sujeito de coisa”, por exemplo: **Soluciones que no quisieron ser adoptadas* [*Soluções não quiseram ser adotadas] (GRAE, 2010, p. 534); e (iii) o fato de o grupo do infinitivo alternar com subordinadas substantivas do verbo na forma pessoal e com grupos nominais, podendo coordenar com ambas as estruturas, como nos exemplos seguintes: *Quiero [ir a su casa y que ustedes vengan a la mía]/Quiere [trabajar en el hospital y la licencia necesaria para hacerlo]* [Quero (ir a sua casa e que vocês venham a minha casa)]/[Quer (trabalhar no hospital e a licença necessária para isso)] (GRAE, 2010, p. 534).

Para a GRAE (2010), apenas os casos de imanência é que podem ser considerados como perifrásticos em relação ao verbo *querer*, como nos exemplos: *Quiere llover/Te quieres enfermar* [Quer chover/Você quer ficar doente] (GRAE, 2010, p. 534). Excetuando os casos de imanência (com os quais não pretendemos trabalhar, pois já se constituem casos de completa gramaticalização), optamos por analisar o emprego da forma perifrástica com o verbo *querer* apenas para os casos em que esse verbo estivesse acompanhado de verbos performativos, o que é um caso de modalidade volitiva com valor semântico de intenção, conforme Oliveira (2017); ou os casos em que o verbo *querer* venha acompanhado de algum verbo cognitivo e/ou *dicendi*, que seria uma marca de polidez e cortesía e não um caso de modalidade. Em termos específicos, a proposta deste artigo consiste em verificar aquilo que a construção *querer+infinitivo* toma como escopo, verificando a sua atuação nas camadas e nos níveis do Componente Gramatical, particularmente, nos Níveis Representacional e Interpessoal, de modo a analisar um possível processo de gramaticalização desta construção em língua espanhola, tendo em vista Hengeveld (2017).

¹ Ressaltamos que todas as traduções são livres e de total responsabilidade dos autores.

Para a composição do nosso universo de investigação, selecionamos os discursos de investidura de Rodríguez Zapatero (candidato a primeiro ministro do governo espanhol nos anos de 2004 e 2008) e de Pedro Sánchez (candidato a primeiro ministro do governo espanhol no ano de 2016), em virtude da construção discursiva e da articulação da volitividade (elemento do desejo) no momento de interação com seus ouvintes (membros do Parlamento Espanhol) ao proferirem seus discursos de investidura. Em relação à análise quantitativo-qualitativa, utilizamos o Programa SPSS (*Statistical Package for Social Science*) para a rodagem dos dados, após a análise dos casos encontrados no corpúsculo selecionado.

Para cumprir os objetivos pautados para este artigo, organizamo-lo da seguinte forma: (i) discorreremos acerca do processo de gramaticalização com base em Hengeveld (2017); (ii) dissertamos sobre o emprego da construção *querer+infinitivo* em língua espanhola; (iii) apresentamos a descrição e a análise da construção *querer+infinitivo* nos discursos de investidura selecionados; e (iv) concluímos, o nosso artigo com base no que foi analisado acerca da construção *querer+infinitivo*.

2 O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO NO QUADRO TEÓRICO DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

O processo de gramaticalização está relacionado a mudanças que ocorrem nas línguas naturais, em que formas lexicais passam a funcionar como elementos gramaticais dentro do sistema linguístico ou elementos já gramaticalizados passam a exercer novas funções gramaticais. Para Furtado da Cunha (2009, p. 173), a gramaticalização constitui um processo em que “itens lexicais ou construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir novas funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções”. Dessa forma, segundo Barreto e Souza (2016), entende-se que, nos processos de gramaticalização, há uma integração dos componentes da linguagem, ou seja, há uma inter-relação entre a pragmática, a semântica e a sintaxe que, em conjunto, permitem que o falante engendre as sentenças da língua em conformidade com as suas necessidades comunicativas. Essa mesma posição também é assumida na Gramática Discursivo-Funcional (GDF), de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 2), em que os autores dizem “a GDF oferece uma descrição autônoma e equilibrada dos aspectos pragmáticos, semânticos e morfossintáticos para a forma linguística”.

Para a teoria da GDF, temos que a pragmática governa a semântica, ambas regem a morfossintaxe, e as três agenciam a fonologia. Para a GDF, a pragmática, a semântica, a morfossintaxe e a fonologia dispõem-se, no Componente Gramatical, de forma hierárquica, distribuídas em níveis de análise linguística, em um modelo de gramática que é entendido como *top-down*, em que os elementos dos níveis e camadas superiores influenciam os níveis e as camadas inferiores. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), a interação entre os componentes pragmáticos, semânticos e morfossintáticos podem influenciar nos processos de mudança linguística, provocando alterações semânticas, morfossintáticas e fonológicas. Essas alterações podem conduzir os elementos linguísticos, que ainda se encontram a nível lexical ou que já estejam gramaticalizados, a se gramaticalizarem (ou se gramaticalizarem ainda mais) na língua, ampliando seu escopo de atuação dentro da gramática.

De acordo com Souza (2009) e Casseb-Galvão (2011), a GDF não explicita mecanismos mais específicos para o fenômeno da gramaticalização, restringindo-se apenas a expor alguns mecanismos que antes apresentavam alguma função linguística e que, com o uso, passam a desempenhar outras funções como elementos reportativos, modais ou evidenciais. Resumidamente, temos que o modelo da GDF, ao diferenciar níveis e camadas, prevê a possibilidade de categorias conceituais e níveis para os quais se possam prever categorias gramaticais e discursivas relevantes. Segundo os autores, a teoria da GDF tem-se mostrado, nesse aspecto, favorável à descrição e análise dos processos de gramaticalização, que se caracterizam, de acordo com Casseb-Galvão (2011, p. 318), como “desenvolvimento de itens ou construções conceituais ou mais ou menos conceituais (mais concretos) em itens ou construções gramaticais, mais gramaticais ou em elementos de valor discursivo (mais abstratos)”.

Para Casseb-Galvão (2011, p. 318-319), há alguns pontos no aparato teórico da GDF que contribuem para o entendimento do processo de gramaticalização, tais como: (i) a existência de níveis de representação relevantes para a construção de enunciados que serão usados na produção desses mesmos enunciados. Dessa forma, é possível que as línguas naturais apresentem conexões diretas de um nível a outro do Componente Gramatical; (ii) o reconhecimento de que há uma inter-relação dinâmica entre os níveis que compõem o Componente Gramatical e no que se refere às operações de Formulação e de Codificação, em que o dinamismo

linguístico pressupõe que haja alterações a nível pragmático e semântico, levando também a alterações no Nível Morfossintático e no Nível Fonológico; (iii) a previsão de uma ordenação hierárquica unidirecional interníveis e intraníveis de organização, já que a estrutura *top-down* aplica-se as camadas constitutivas desses níveis. O reconhecimento da unidirecionalidade é um recurso fundamental na análise dos dados retirados do uso de um dado item linguístico em processo de gramaticalização, haja vista que a partir dos dados analisados que se pode comprovar se o item lexical está ou não em processo de gramaticalização; e (iv) o reconhecimento de uma categorização em contínuo, isto é, não se trabalha, na GDF, com categorias discretas. Para isso, a GDF recorre à noção de protótipo² para que se diferenciem os elementos que modificam e elementos que especificam as variáveis nas camadas, respectivamente, modificadores (de natureza lexical) e operadores (de natureza gramatical).

Segundo Souza (2009), os processos de gramaticalização começam no Nível Representacional, passando pelas camadas que compõem esse nível (com suas categorias semânticas), indo em direção das camadas que compõem o Nível Interpessoal (com suas categorias pragmáticas). Complementando o que foi dito por Souza (2009) e Casseb-Galvão (2011), Barreto e Souza (2016) diz que a gramaticalização, dentro do aparato teórico da GDF, é vista como um processo em que as formas linguísticas expandem-se, funcionalmente, entre as camadas e os níveis do Componente Gramatical (em que se encontram o Nível Interpessoal, o Nível Representacional, o Nível Morfossintático e o Nível Fonológico), obedecendo, no entanto, a organização hierárquica da linguagem. Dessa forma, o autor acrescenta que, uma vez iniciado o processo de gramaticalização de algum item lexical ou de um item já gramaticalizado, este item percorre primeiro as camadas mais baixas, indo em direção às camadas mais altas do Nível Representacional (que está relacionado aos aspectos semânticos da linguagem). Depois de percorridas as camadas do Nível Representacional, espera-se que esse mesmo item percorra as camadas mais baixas até chegar às camadas mais altas do Nível Interpessoal (que está relacionado com os aspectos pragmáticos). O autor ainda acrescenta que, uma vez que esse item (em processo de gramaticalização) tenha alcançado as camadas mais altas do Componente Gramatical, é impossível que ele retorne às camadas e aos níveis mais baixos desse mesmo componente.

Segundo Hengeveld (2017), nos processos de gramaticalização, tanto o significado quanto a forma de um dado elemento linguístico podem sofrer mudança, ainda que essa mudança não se produza de forma simultânea. O autor entende que, no processo de gramaticalização, que começa quando um elemento lexical entra no sistema gramatical, as mudanças levam a um aumento do escopo semântico-pragmático de atuação do elemento linguístico que se gramaticaliza, em que o aumento desse escopo pode ser aplicado a partir de três formas diferentes: (i) apenas dentro do Nível Representacional; (ii) apenas dentro do Nível Interpessoal; e (iii) do Nível Representacional para o Nível Interpessoal. Segundo o autor, as unidades semânticas se desenvolvem, diacronicamente, das camadas mais baixas para as camadas mais altas dentro do Nível Representacional.

Dessa forma, a gramaticalização de um dado elemento que entra no sistema gramatical da língua, ao considerarmos apenas os aspectos semânticos (Nível Representacional), ocorre ao longo da seguinte via, como vemos no Quadro 1:

Proposição ← Episódio ← Estado-de-Coisas ← Propriedade Configuracional ← Propriedade Lexical

Quadro 1: Processo de gramaticalização dentro do Nível Representacional da GDF

Fonte: Traduzido de Hengeveld (2017, p. 5)

Segundo Hengeveld (2017), a GDF prevê também gramaticalização ocorrendo apenas dentro do Nível Interpessoal (considerando apenas os aspectos pragmáticos). Dessa forma, têm-se que as unidades pragmáticas, desenvolvendo-se diacronicamente, percorrem as camadas mais baixas, indo em direção às camadas mais altas. Em termos das camadas que compõem o Nível Interpessoal, o processo de gramaticalização ocorre ao longo da seguinte via, como vemos no Quadro 2:

Ato Discursivo ← Ilocução ← Conteúdo Comunicado ← Subato de Referência ← Subato de Atribuição

Quadro 2: Processo de gramaticalização dentro do Nível Interpessoal da GDF

Fonte: Traduzido de Hengeveld (2017, p. 7)

² Em Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 134), o conceito de protótipo é entendido como *nominalização*, referindo-se “à designação de classes sistemáticas que são tratadas no sistema morfológico de uma língua”. Dentro da perspectiva funcionalista, Givón (2001, p. 32) define o *protótipo* como a “[...] categoria que exhibe o maior número de propriedades ou características dessa categoria”.

Para Hengeveld (2017), as unidades semânticas podem se desenvolver, diacronicamente, em unidades pragmáticas (fenômeno apenas unidirecional, ou seja, dá-se apenas dos níveis e camadas inferiores para os níveis e camadas superiores). Nesse caso, há um aumento do escopo semântico-pragmático no sentido vertical, isto é, no sentido de que os elementos pertencentes às camadas mais baixas do Nível Representacional desenvolvam-se em direção às camadas mais altas do Nível Interpessoal, como ilustrado no Quadro 3:



Quadro 3: Processo de Gramaticalização entre os Níveis Interpessoal e Representacional

Fonte: Traduzido de Hengeveld (2017, p. 9)

Hengeveld (2017) argumenta que um dado item linguístico, em processo de gramaticalização, não precisa percorrer todas as camadas do Nível Representacional para chegar às camadas do Nível Interpessoal e, ao chegar a este nível, que percorra, necessariamente, todas as camadas que o compõem, já que esse item linguístico pode percorrer os níveis a partir de qualquer posição intermediária.

Como pretendemos analisar os possíveis casos de gramaticalização da construção *querer+infinitivo*, apresentamos, na seção seguinte, como essa forma perifrástica se comporta em língua espanhola, já que, geralmente, é empregada para modalizar enunciados relacionados ao que é desejável ao falante (modalidade volitiva), em que o falante expressa a intencionalidade de potencializar um dado evento (prospectivo), ou seja, o valor semântico da volição está relacionado a um evento volitivo, cuja realização se dará em um momento posterior ao momento de fala³.

3 O EMPREGO DA CONSTRUÇÃO QUERER+INFINITIVO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Existe, em língua espanhola, a possibilidade de fazermos referência a um momento posterior ao da enunciação por meio de diferentes formas, tais como o futuro simples, o emprego da forma perifrástica *ir+a+infinitivo* ou pela utilização do presente do indicativo, especificamente, por meio de alguma forma modal. Nessas formas, estão inclusos também alguns verbos (modalizadores), como *pretender*, *desejar*, *intentar*, *pensar*, *apetecer* e *querer*. Segundo Martínez, Manzano e Barriendedos (2004), para a expressão de futuridade, geralmente, as formas modais costumam vir acompanhadas de verbos no infinitivo, estando algumas dessas formas ainda pouco gramaticalizadas na língua espanhola, como *pensar+infinitivo*, *pretender+infinitivo*, *desejar+infinitivo* e *querer+infinitivo*, pois ainda funcionam como verbos léxicos, mas de caráter modal; enquanto outras formas já se encontram mais gramaticalizadas, como *ir+a+infinitivo*, em que há um esvaziamento semântico do verbo auxiliar, que designa em sua origem, deslocamento, e que, ao se gramaticalizar, passa a designar alguma intenção ou prospecção futura. Especificamente, em relação à construção *querer+infinitivo*, não se pode falar ainda em completa gramaticalização, tendo em vista que, em língua espanhola, o verbo *querer*, conforme Hidalgo (2012), ainda acarreta ao enunciado modalizado seu sentido de volição, apresentando, pois, apenas um efeito prospectivo esporádico, já que não incorpora, completamente, um valor modal e outro temporal para a expressão da futuridade.

De acordo com Alconchel (2004), a construção *querer+infinitivo* pode apresentar o valor de disposição (intenção) ou o valor de possibilidade. Para o valor semântico de intenção, o falante descreve as suas intencionalidades em relação a um evento prospectivo. Conforme Topor (2011), a língua espanhola apresenta uma série de perífrases verbais, já gramaticalizadas, para a expressão das

³ Dentro do aparato teórico da GDF, a modalidade volitiva está relacionada ao que é desejável (domínio semântico), podendo estar, conforme a orientação modal, a saber: (i) *orientada-para-o-participante*, que descreve o desejo do participante expresso no predicado em realizar aquilo que lhe é desejável; (ii) *orientada-para-o-evento*, que caracteriza um dado evento como algo desejável, mas sem que haja um comprometimento por parte do falante em relação ao estado-de-coisas apresentado; e (iii) *orientada-para-a-proposição*, está relacionada com a afirmação dos desejos pessoais do falante em relação ao estado-de-coisas apresentado, sendo apenas localizado na mente do falante e realizável apenas no ponto de vista não-factual.

intenções do falante, tais como: *pensar+infinitivo*, *ir+a+infinitivo*, *estar+por+infinitivo*, *tratar+de+infinitivo*, *venir+a+infinitivo*, *haber+de+infinitivo*, etc., como nos exemplos respectivamente: *Pienso comprar terrenos/Voy a denunciar a los ladrones/Mira lo que te digo, estoy por irme y no volver más/Trató de ayudarnos/¿Qué vienes a hacer aquí?/Cuando vuelvas por la tienda, he de darte los catálogos* [Estou pensando em comprar terrenos/Vou denunciar os ladrões/Escuta o que te digo, estou indo para não mais voltar/Tratou de nos ajudar/O que você veio fazer aqui?/Quando você voltar da loja, eu vou dar a você os catálogos] (TOPOR, 2011, p. 179).

Para Hidalgo (2012), o emprego da construção *querer+infinitivo* permite que o falante estabeleça um vínculo inferencial com o evento futuro, especificamente, de posterioridade (futuro prospectivo esporádico) por meio do prisma de uma modalidade atual, referindo-se a um estado de volição. Para esse autor, o uso da construção *querer+infinitivo* está relacionado, na maioria das ocorrências em língua espanhola, com a intenção do sujeito em realizar uma atividade expressa por meio do verbo no infinitivo na posição de complemento, ou seja, aquilo que o verbo *querer* toma como escopo, refere-se a uma desejabilidade de potencialização do estado-de-coisas expresso na proposição. Por isso, para ele, não se pode falar que, em forma perifrástica, o verbo *querer* funcione como um verbo auxiliar, como ocorre com perífrases já gramaticalizadas na língua espanhola, tais como *ir+a+infinitivo*, *estar+gerúndio*, *tener+que+infinitivo*, etc., mas como um verbo pleno, como no exemplo: *Los jueces quieren detener a los delincuentes* [Os juízes querem prender os delinquentes] (HIDALGO, 2012, p. 149). Por isso, preferimos denominar *construção perifrástica*, por se apresentar em forma de perífrase (TOPOR, 2011; HIDALGO, 2012), a definir o *querer+infinitivo* como perífrase no sentido *stricto sensu*. No entanto, ainda conforme Hidalgo (2012), alguns quesitos poderiam contribuir para que essa construção perifrástica pudesse ser considerada como uma perífrase.

De acordo com Hidalgo (2012), a combinação dos pronomes clíticos com a construção *querer+infinitivo* poderia ser um indicativo de gramaticalização na língua espanhola, passando a funcionar como uma perífrase para expressar intencionalidade, como nos exemplos: *Juan quiere leer ese libro/Juan quiere leerlo/Juan lo quiere leer* [João quer ler esse livro/João quer lê-lo/João o quer ler] (HIDALGO, 2012, p. 150). A possibilidade de combinação com os pronomes clíticos tratar-se-ia de um indicativo de gramaticalização do *querer*, que deixaria de funcionar como um verbo pleno (verbo léxico) e passaria a se tornar um verbo *auxiliar*, gramaticalizando-se na língua espanhola para sinalar as intenções do falante.

Conforme Hidalgo (2012), outro aspecto relevante para que se possa considerar a construção *querer+infinitivo* como uma perífrase, deve-se ao fato de que um auxiliar modal admite o apagamento do sintagma verbal que toma como complemento, diferentemente, dos verbos principais. De acordo com esse critério, a construção *querer+infinitivo*, ao ser empregada para manifestar as intenções do falante, seguiria o padrão de um verbo auxiliar, como no exemplo: *Juan quiere bailar, pero María (no quiere/*no lo quiere)* [João quer dançar, mas Maria (não quer/* não o quer)] (HIDALGO, 2012, p. 150). Nesse sentido, poderíamos inferir para esses casos, que o *querer*, quando acompanhado de verbo no infinitivo, poderia ser classificado como um verbo auxiliar e a construção em seu conjunto, *querer+infinitivo*, como uma perífrase verbal.

Ainda segundo o autor, um dos indícios de gramaticalização da construção *querer+infinitivo* seria o emprego dela para manifestar valores de iminência, como no exemplo: *El sol quiere apuntar* [O sol quer nascer] (HIDALGO, 2012, p. 150). Nesse exemplo, temos um caso de aspectualidade, e não de modalidade, em que o falante expressa apenas a ideia de que “o nascer do sol se aproxima”. Para os casos de modalidade, o emprego da construção *querer+infinitivo* faz referência a estado-de-coisas futuros mediante a ancoragem modal em algum tempo no presente, em que a utilização do *querer+infinitivo* expresse a intencionalidade do falante (localizada no momento da enunciação) em relação a um evento que tenha lugar em um momento posterior ao da enunciação.

Com base em Hidalgo (2012), a forma perifrástica *querer+infinitivo* estaria em processo de gramaticalização, mas ainda guardaria seu sentido de volição, quando se pretende marcar alguma intencionalidade ou a pretensão de realização de um dado estado-de-coisas.

De acordo com Sousa (2017), o percurso de gramaticalização de um verbo dá-se da seguinte forma: primeiramente, o verbo é empregado pelo falante com toda a sua carga semântica, ou seja, funciona como um verbo *pleno*; posteriormente, o verbo começa a combinar-se, no uso, a outros verbos, fazendo com que ele atue como um verbo *semiauxiliar*; para, em seguida, funcionar apenas

como um verbo *auxiliar*, em que ocorre um esvaziamento do valor semântico do verbo agora já gramaticalizado, passando a forma uma única unidade com o verbo principal. Isso pode ser sintetizado no Quadro 4:

Verbo pleno > Verbo semiauxiliar > Verbo auxiliar

Quadro 4: Percurso hipotetizado de gramaticalização de um verbo

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Souza (2017)

De acordo com Topor (2011), o conceito de verbo *semiauxiliar* aplica-se aos casos em que um dado verbo, dependendo do contexto em que apareça, funcione como um auxiliar perifrástico ou como verbo léxico, em que os verbos *semiauxiliares* apresentam um comportamento mediano entre os verbos léxicos e os auxiliares, haja vista que cumprem as características próprias de ambas as classes de verbos. Por isso, os verbos *semiauxiliares* podem aparecer sozinhos, sem o segundo verbo que os acompanha (os casos de omissão do segundo verbo, aproximando-os dos verbos léxicos) ou podem aparecer seguidos de outros verbos, mas sem que haja a possibilidade de comutação do verbo que o segue por outro elemento equivalente (o que os aproxima dos verbos auxiliares).

De acordo com Hidalgo (2012, p. 120), o verbo *querer* apresenta ambas as características, a depender do contexto, como nos exemplos (1) e (2):

(1) *Juan quiere cantar una canción*

(2) *El sol quiere apuntar*

Em (1), aquilo que o verbo *querer* toma como escopo pode ser comutado, por exemplo, por um pronome demonstrativo, no caso, *eso* [isso]: *Juan quiere eso*; o que não seria agramatical na língua espanhola; enquanto, em (2), aquilo que o verbo *querer* escopa, não poderia ser comutado, por exemplo, por esse pronome demonstrativo, pois a oração tornar-se-ia agramatical: **El sol quiere eso*. Em (1), temos um caso de modalização volitiva, em que há uma relação entre o participante expresso no predicado e o estado-de-coisas apresentado. Em (2), temos apenas um caso de aspectualidade, em que o verbo *querer* perde o seu valor volitivo, ainda que se empregue a construção perifrástica *querer+infinitivo*. Isso se deve em razão do tipo de sujeito ao qual o verbo *querer* está relacionado, sendo, no primeiro exemplo, um sujeito animado [+ humano] e capaz de volição; e, no segundo exemplo, um sujeito não animado [- humano] e, portanto, incapaz de volição, fazendo com que o *querer* perca as suas propriedades semânticas de volição e se enquadre nos casos de aspectualidade.

De acordo com Souza (2017), o desenvolvimento no campo modal em relação ao processo de gramaticalização de um dado modalizador, como, por exemplo, o modal *querer*, dá-se do mais concreto para o mais abstrato, havendo, portanto, um aumento gradual de subjetividade. Em outras palavras, seguindo a teoria da GDF, ao atuar em camadas mais baixas, o modalizador incide sobre algo mais objetivo, mais concreto, podendo ser localizado no tempo e no espaço; e, ao atuar em camadas mais altas, o modalizador incide sobre significados mais abstratos, mais subjetivos, pautados nas crenças e opiniões do falante. Vejamos o Quadro 5:

| | | |
|--|---|--|
| (f) → <i>Propriedades Configuracionais</i> (modalidade orientada-para-o- falante) | (e) → <i>Estados-de-coisas</i> (modalidade orientada-para-o- evento) | (p) <i>Conteúdo Proposicional</i> (modalidade orientada-para-a- proposição) |
|--|---|--|

Quadro 5: Gramaticalização na GDF para a categoria Modalidade

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Hengeveld (2017)

Em relação ao emprego da construção *querer+infinitivo* nos discursos de investitura, passemos agora a sua descrição e análise com base no Componente Gramatical, especificamente, em relação aos Níveis Interpessoal e Representacional na seção seguinte.

4 METODOLOGIA

Para a descrição e análise da construção *querer+infinitivo* em língua espanhola, optamos pelos discursos de investidura⁴ de dois candidatos a primeiro ministro do governo espanhol. Os discursos de investidura foram retirados de *websites* on-line e foram analisados em sua totalidade no intuito de averiguar as ocorrências da construção *querer+infinitivo* no *córpus* elaborado para esta pesquisa. Após a análise do *córpus*, recorremos ao arcabouço teórico da GDF de Hengeveld e Mackenzie (2008) e ao trabalho de Hengeveld (2017) sobre o processo de gramaticalização dentro da GDF. Para a análise quantitativo-qualitativa, utilizamos o SPSS (*Statistical Package for Social Science*) para a rotação da frequência dos dados.

Vejamos o Quadro 6:

| Discursos de Investidura | Data | Quantidade de Palavras |
|--------------------------|----------------------|------------------------|
| Rodríguez Zapatero (D1) | 15 de abril de 2004 | 7.700 |
| Rodríguez Zapatero (D2) | 08 de abril de 2008 | 9.360 |
| Pedro Sánchez (D3) | 01 de março de 2016 | 12.820 |
| Pedro Sánchez (D4) | 04 de março de 2016 | 2.250 |
| Pedro Sánchez (D5) | 31 de agosto de 2016 | 5.790 |
| Total de Palavras | | 37.920 |

Quadro 6: Constituição do *córpus* em língua espanhola

Fonte: Elaborado pelos autores

Os discursos de investidura, segundo Esteban (2011), são proferidos pelo candidato a primeiro ministro do governo espanhol. O candidato, buscando obter o apoio dos membros que compõem o parlamento espanhol, discursa acerca das suas pretensões políticas, não apenas daquilo que está obrigado a realizar em virtude de seu mandato, mas em relação ao que lhe parece bom, agradável e desejável para o país. Isso se dá, pois, segundo Álvarez e Chumaceiro (2009), os discursos de investidura pertencem ao gênero da comunicação política, correspondendo ao conjunto de textos oralizados, mas, previamente, escritos pelo candidato para serem articulados antes da realização das eleições. Com base em Oliveira, Nogueira e Prata (2017), escolhemos os discursos de investidura, tendo em vista que os candidatos a primeiro ministro discorrem a respeito do que lhe parece (in)desejável em termos de ações políticas previstas para o seu mandato, levando-a o fazer uso do verbo *querer*, como veremos na seção seguinte.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO PERIFRÁSTICA QUERER+INFINITIVO

Para a descrição e análise da construção *querer+infinitivo*, pautamos algumas categorias de análise, a saber: (i) o tipo de sujeito sintático/semântico que emprega a construção, ou seja, aquele que instaura a volição, podendo ser aquele que discursa (o candidato a primeiro ministro) ou um terceiro-reportado (indivíduo constituído no discurso pelo candidato a primeiro ministro); e (ii) o tipo de verbo no infinitivo que integra a construção.

No que diz respeito ao tipo de sujeito que emprega a construção, deve tratar-se de um ser capaz de volição e animado [+ humano], podendo ser: (i) o próprio candidato ou algum grupo no qual ele está inserido (primeira pessoa, *yo* e *nosotros*); (ii) a pessoa com quem o candidato dialoga (segunda pessoa, *tú* ou *vosotros*); ou (iii) um indivíduo em particular de quem o candidato reporta a volição (terceira pessoa, *él*, *ella*, *usted*, *ellos*, *ellas*, e *ustedes*).

Em relação ao tipo de verbo no infinitivo que integra a construção, temos: (i) verbos *performativos*, que conduzem a realização de uma ação de forma ativa sempre e quando se emite o enunciado (ROSSOWOWÁ, 2016); (ii) verbos *dicendi*, que introduzem um

⁴Os discursos de investidura foram retirados de páginas *online* da internet. Disponibilizamos os links de onde foram retirados os discursos de: Rodríguez Zapatero (15 de abril de 2004): <<https://bit.ly/2CrGAjE>>; Rodríguez Zapatero (08 de abril de 2008): <<https://bit.ly/2lydpfT>>; Pedro Sánchez (01 de março 2016): <<https://bit.ly/2GytNxQ>>; Pedro Sánchez (04 de março 2016): <<https://bit.ly/2q8RtPn>>; Pedro Sánchez (31 de agosto 2016): <<https://bit.ly/2nkvcl8>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ato expositivo para manifestar o modo em que um dado argumento se encaixa naquilo de que se fala (FRÍAS LEBRON, 2012); e (iii) verbos *cognitivos*, que são relativos aos pensamentos, às crenças, às inferências, aos desejos, aos gostos, etc. (ALZATE, 2016).

Especificamente, para a construção *querer+infinitivo*, constatamos, em nosso cópuz, que: (i) houve o emprego tanto da primeira pessoa do singular (*yo*) quanto da primeira pessoa do plural (*nosotros*); e (ii) houve escopo de verbos *performativos*, *cognitivos* e *dicendi*.

Em relação ao o tipo de sujeito sintático/semântico que emprega a construção, vejamos a Tabela 1:

Tabela 1: Frequência do tipo de sujeito sintático/semântico que emprega a construção

| Tipo de sujeito | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------------|------------|---------------|
| Primeira pessoa do singular | 33 | 61,1% |
| Primeira pessoa do plural | 17 | 31,5% |
| Terceira pessoa do plural | 04 | 7,4% |
| Total | 54 | 100,0% |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do SPSS

Como vemos na Tabela 1, houve uma preferência pelo uso da primeira pessoa do singular, o que já era esperado, tendo em mente que o discurso de investidura, ao ser proferido pelo candidato a primeiro ministro, há uma maior probabilidade de que ele manifeste aquilo que lhe parece desejável (primeira pessoa do singular) ou aquilo que é desejável por parte de seu partido (primeira pessoa do plural), marcando, dessa forma, a subjetividade no discurso e destacando o seu *eu* em relação aos demais candidatos. Vejamos (1) e (2):

(1) *Quiero lograr un amplio acuerdo*, porque creo que la educación requiere proyectos de largo plazo, estabilidad suficiente para evaluar sus resultados y un amplio consenso social que respalde la actividad de los docentes (D1)

[Quero conseguir um amplo acordo, porque acredito que a educação requer projetos de longo prazo, estabilidade suficiente para que sejam avaliados os resultados e um amplo consenso social que resguarde a atividade dos docentes]

(2) Por eso, *queremos ofrecer a todas las fuerzas políticas un consenso básico* para afrontar una reforma concreta y limitada de la Constitución que aborde esos problemas (D1)

[Por isso, queremos oferecer a todas as forças políticas um consenso básico para que se projete uma reforma concreta e limitada da Constituição que aborde esses problemas]

Em (1), vemos que o candidato instaura a volição por meio da construção *querer+infinitivo* para manifestar ao Parlamento Espanhol um desejo seu de “conseguir amplo acordo no que concerne à educação espanhola”, levando-nos a inferir que o emprego da primeira pessoa (*quiero*), para a instauração da modalidade volitiva, refira-se a um estado-de-coisas controlado [+ controle] pelo candidato em relação à formulação de acordos para melhorar a educação, haja vista que “educação” e “saúde” são, à priori, atividades fim de um estado de direito. Em (2), temos que o candidato a primeiro ministro emprega a primeira pessoa do plural (*queremos*), também por meio da construção *querer+infinitivo*, para instaurar a modalidade volitiva em relação à “reforma da Constituição Espanhola”, o que poderia ser um indício de que o candidato fale em nome de seu partido, haja vista que uma reforma na Constituição Espanhola requer um amplo apoio, não apenas dos demais membros de seu partido, como dos membros que compõem o Parlamento Espanhol.

Em relação ao tipo de verbo no infinitivo que acompanha o verbo *querer*, pudemos constatar, não apenas a presença de verbos *performativos*, mas também verbos *cognitivos* e *dicendi*. Vejamos a Tabela 2:

Tabela 2: Frequência do tipo de verbo no infinitivo para a construção *querer+infinitivo*

| Tipo de verbo no infinitivo | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------------|------------|---------------|
| Verbo performativo | 29 | 53,7% |
| Verbo cognitivo | 19 | 35,2% |
| Verbo <i>dicendi</i> | 6 | 11,1% |
| Total | 54 | 100,0% |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do SPSS

Como podemos verificar na Tabela 2, há uma maior incidência de verbos performativos, o que é um indicativo de que o falante expressa a intencionalidade de potencializar alguma ação política em seu futuro mandato, caso venha a ser eleito. Vemos também que há uma significativa presença de verbos cognitivos. Vejamos os verbos performativos que acompanham o verbo *querer* de (3) a (5):

(3) Con la misma voluntad, quiero instituir una Conferencia de Presidentes (D1)

[Com essa mesma vontade, quero instituir uma Conferência de Presidentes]

(4) [...] queremos aprobar una programación presupuestaria plurianual y reformar la jurisdicción militar para su homologación con el resto de órdenes jurisdiccionales. (D3)

[Queremos aprovar uma programação orçamentária plurianual e reformar a jurisdição militar para a sua homologação com o resto das ordens jurisdicionais]

Em (3), temos o emprego da construção *querer+infinitivo*, empregado na primeira pessoa do singular, em que o falante (candidato a primeiro ministro) manifesta em seu discurso a deseabilidade de “instituir uma Conferência de Presidentes” e “fazer um pronunciamento prévio”. Em (4), vemos que o mesmo verbo, empregado na primeira pessoa do plural, é utilizado pelo falante para fazer referência às intenções de seu partido (implicatura de futuridade), o PSOE (Partido Socialista Obreiro Espanhol), em “aprovar uma programação orçamentária plurianual” e “reformar a jurisdição militar”. Em (3) e (4), constatamos que a construção *querer+infinitivo* atua na camada da *Propriedade Configuracional*, haja vista que está relacionado às intencionalidades (deseabilidade) de um *Individuo* (um ser que deseja ou um grupo de pessoas que deseja), um *Tempo* (no caso, um tempo relativo, pois está relacionado a algo, que é desejado no momento da enunciação, mas que se potencializará em um dado momento futuro) e algumas *Propriedades Lexicais* que podem ser apenas avaliadas em termos de sua aplicabilidade a outros tipos de entidade. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), a Propriedade Configuracional não se caracteriza em termos de espaço e tempo, podendo ser apenas avaliada em termos de sua aplicabilidade a outros tipos de entidades ou a situação que ela descreve, dessa forma, não apresenta existência independente.

Com base em Oliveira (2017), verificamos, em (3) e (4), um caso de modalização volitiva com valor semântico de intenção, haja vista que, aquilo que é desejado pelo participante expresso no predicado, refere-se a algo por ele controlado [+ controle], de caráter mais subjetivo [+ subjetivo] por ainda encontrar-se no plano do pensamento, mas possível de vir a ser realizado [+ diretivo]. Para Hengeveld e Mackenzie (2008), tratar-se-ia de modalidade volitiva orientada-para-o-participante, haja vista que há a descrição do desejo do participante (candidato a primeiro ministro ou o partido que ele representa) de se engajar no evento que é descrito no predicado; em que o verbo *querer+infinitivo* funciona como um modalizador volitivo que atua na camada da Propriedade Configuracional (Nível Representacional).

Nesses casos citados anteriormente, temos que o verbo *querer* atua como um verbo *léxico* e não como um verbo *auxiliar* propriamente dito, o que seria um indicio de baixa gramaticalização conforme Hidalgo (2012), pois aquilo que o verbo *querer* escopa poderia, facilmente, ser comutado pelo emprego de algum pronomine complemento direto:

(3) Con la misma voluntad, *lo quiero*.

(4) *La queremos* para su homologación con el resto de órdenes jurisdiccionales.

Passemos agora aos casos de verbos *cognitivos* que acompanham o verbo *querer*, vejamos de (5) a (8):

(5) *Quiero*, en este momento solemne, agradecer la entrega y dedicación de Jueces, fiscales, policías y guardias civiles. (D2)

[Quero, neste momento solene, agradecer a entrega e a dedicação de Juízes, fiscais, policiais e guardas civis]

(6) *Quiero en primer lugar mostrar mi satisfacción personal y también la de mi Grupo Parlamentario* por la celebración de este pleno y por lo que ello significa. Las instituciones democráticas de nuestro país vuelven a funcionar. (D4)

[Quero em primeiro lugar mostrar minha satisfação pessoal e também a satisfação do meu Grupo Parlamentar pela celebração desta seção plenária e pelo que isso significa. As instituições democráticas do nosso país voltam a funcionar]

(7) En cuanto a nuestra política de Defensa, queremos asegurar el compromiso de España en misiones de paz avaladas siempre por los organismos internacionales (D3)

[Em relação à nossa política de defesa, queremos garantir o compromisso da Espanha em missões de paz sempre aprovadas por organizações internacionais]

(8) *Quiero comprometerme* ante esta Cámara con algunas de aquellas peticiones de la Generalitat, que por otra parte, coinciden con peticiones de otras CCAA: financiación suficiente de la Ley de Dependencia, incremento del presupuesto para políticas activas de empleo, derogación de la Reforma Local, paralización de la LOMCE y recuperación de los fondos para el Programa de Desarrollo Rural. (D3)

[Quero comprometer-me ante esta Câmara com algumas daquelas petições da Generalitat (Governo da Catalunha), que por outra parte, coincidem com as petições de outras Comunidades Autônomas: financiamento suficiente da Lei de Dependência, incremento do pressuposto para políticas ativas de emprego, revogação da Reforma Local, paralização da LOMCE e recuperação dos recursos para o Programa de Desenvolvimento Rural]

De (5) a (8), temos que o verbo no infinitivo que integra a construção *querer+infinitivo* tratam-se de cognitivos: *agradecer*, *mostrar*, *asegurar* e *comprometerse* respectivamente. Nesses casos, não há, conforme Oliveira (2017), modalização volitiva, mas apenas marcas de polidez e cortesia, o que nos leva a entender que a construção *querer+infinitivo* não está atuando nas camadas do Nível Representacional, mas nas camadas de um nível mais acima do Componente Gramatical, isto é, nas camadas do Nível Interpessoal. Em relação à teoria da GDF, averiguamos que a construção *querer+infinitivo*, no que diz respeito aos casos de (5) a (8), integra *Atos Discursivos*, o que é possível, sabendo-se que um elemento lexical (no caso, o verbo *querer* que integra a construção perifrástica), com base em Hengeveld (2017), pode deslocar-se das camadas mais baixas para as camadas mais altas, sem seguir um fluxo contínuo.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 04), o Ato Discursivo é “a menor unidade identificável de comportamento discursivo”,⁵ apresentando algum valor discursivo dentro de uma dada situação de interação entre Falante e Ouvinte. Em (5) e (6), verificamos que a construção *querer+infinitivo* integra Atos Discursivos de tipo *Expressivos*, que, segundo os autores, referem-se à expressão dos sentimentos do falante; e que poderiam ser ditos da seguinte forma: “Agradeço a entrega e a dedicação de Juízes, fiscais, policiais e guardas civis” e “Revelo a minha satisfação pessoal e também a satisfação do meu Grupo Parlamentar”. Por sua vez, em (7) e (8), constatamos que a construção *querer+infinitivo* integra Atos Discursivos do tipo *Ilocutivos*, que envolvem um Conteúdo Comunicado e uma ilocução lexical ou abstrata; e que poderiam ser proferidos da seguinte maneira: “Asseguro o compromisso da

⁵ Tradução nossa. O original diz: “the smallest identifiable unit of communicative behavior” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 04).

Espanha em missões de paz” e “Comprometo-me ante esta Câmara com algumas daquelas petições da Generalitat: financiamento suficiente da Lei de Dependência, incremento do pressuposto para políticas ativas de emprego, revogação da Reforma Local, paralisação da LOMCE e recuperação dos recursos para o Programa de Desenvolvimento Rural”.

Nos casos de (5) a (8), com base em Hidalgo (2012), podemos inferir que há um completo “esvaziamento semântico” do caráter volitivo da construção *querer+infinitivo*, como ocorre nos casos de imanência em língua espanhola,⁶ haja vista que a construção *querer+infinitivo* passa a funcionar como um elemento discursivo ao ser empregado pelo falante para manifestar polidez e cortesia. Ainda com base no autor, isso poderia ser um indício de gramaticalização desta construção, ainda que aquilo que o verbo *querer* escopa, possa ser comutado por um pronome, no caso, *ello* (isso), o que define, segundo Topor (2011), o verbo *querer* como um verbo *semiauxiliar*, a saber:

(5) *quiero ello*, en este momento solemne;

(6) *quiero ello* en primer lugar por la celebración de este pleno y por lo que ello significa;

(7) En cuanto a nuestra política de Defensa, *queremos ello* en misiones de paz avaladas siempre por los organismos internacionales;

(8) *quiero ello* ante esta Cámara con algunas de aquellas peticiones de la Generalitat, que por otra parte, coinciden con peticiones de otras CCAA.

No que diz respeito aos verbos *dicendi*, vejamos (9) e (10):

(9) Señorías, *quiero decirlo* claramente: para el gobierno de España la cultura no merece ser tratada como una mercancía más (D1) [Senhorias, quero dizer isso claramente: para o governo da Espanha a cultura não merece ser tratada como mais uma mercadoria]

(10) Sea cual sea ese resultado, *quiero resaltar hoy* en esta tribuna que el PSOE se siente orgulloso de haber conseguido los objetivos que nos proponíamos al llegar hasta aquí. (D3)

[Seja qual for esse resultado, quero ressaltar hoje nesta tribuna que o PSOE se sente orgulhoso de haver conseguido os objetivos que nós havíamos proposto ao chegar até aqui]

Em (9) e (10), constatamos que a construção *querer+infinitivo* integra Atos Discursivos de tipo *Ilocutivos*, acompanhados de operadores e modificadores, no caso, *hoy* e *claramente*, respectivamente. O modificador *claramente* indica um estilo do Ato Discursivo e o operador *hoy* se refere a um tempo absoluto. Podemos dizer que esses Atos Discursivos dos quais a construção *querer+infinitivo* integra, estão diretamente relacionados às atitudes do falante com relação ao contexto em que os discursos de investidura são proferidos e na relação entre Falante (candidato a primeiro ministro) e Ouvinte (os demais membros do Parlamento Espanhol), em que a relevância enunciativa da construção *querer+infinitivo* (com os verbos cognitivos e os verbos *dicendi*) se constrói a partir do próprio contexto de interação. Nestes casos, há a impossibilidade de comutação daquilo que o verbo *querer* escopa por um pronome, no caso, *ello* (isso), sem que o enunciado adquirisse outro tipo de significado, sendo apenas possível a manutenção do significado original para a construção *querer+infinitivo*, como podemos averiguar:

(9) Señorías, *quiero ello* claramente: para el gobierno de España/Señorías, *quiero decir* ello claramente: para el gobierno de España;

(10) Sea cual sea ese resultado, *quiero ello* hoy en esta tribuna/ Sea cual sea ese resultado, *quiero resaltar* ello hoy en esta tribuna.

Com base em Topor (2011) e Hidalgo (2012), podemos inferir que o verbo *querer* quando acompanhado de verbos *dicendi* no infinitivo, estaria funcionando como um verbo auxiliar, sendo a construção *querer+infinitivo* uma perífrase. Dessa forma, para os discursos de investidura analisados, comprovamos que a construção *querer+infinitivo* atua tanto em camadas mais baixas do Nível

⁶ Nos casos de imanência, há um completo esvaziamento do valor semântico de volição da construção *querer+infinitivo*, por isso o verbo *querer* passa a ser entendido como um verbo auxiliar, o que, nas palavras de Hengeveld (2017), já que a perda das suas propriedades semânticas originais (expressão de volição) e passa a exercer funções discursivas, dependendo do contexto em que esta construção é utilizada pelo falante. Isso pode ser explicado, tendo em vista que o verbo *querer* passa a atuar em camadas mais altas dentro do Componente Gramatical.

Representacional (Propriedade Configuracional) quanto em camadas mais altas do Nível Interpessoal (Ato Discursivo) em decorrência do uso. Vejamos o Quadro 7:

| |
|--|
| Nível Interpessoal [M ← [A ← [F ← [C ← [R ← (T)]]]]] |
| ↑ |
| Nível Representacional [p ← [ep ← [e ← (f)]]] |

Quadro 7: Gramaticalização da construção *querer+infinitivo* no Componente Gramatical da GDF

Fonte: Elaborado com base em Hengeveld (2017)

Sabendo-se que a construção *querer+infinitivo*, nos discursos de investidura analisados, incidiu sobre a camada da Propriedade Configuracional (Nível Representacional) e na camada do Ato Discurso (Nível Interpessoal), poderíamos apontar uma possível grau gramaticalização dessa construção, considerando que ela poderia atuar como uma marca de futuridade (quando o *querer* escopa verbos performativos), ou um elemento discursivo para a marcação de polidez e cortesia (quando o *querer* escopa verbos cognitivos), ou como um sinalizador da relevância enunciativa construída a partir do próprio contexto de interação (quando o *querer* escopa verbos *dicendi*).

No Quadro 8, apresentamos uma síntese dos resultados encontrados:

Construção *querer+infinitivo*

| <i>Querer+performativo</i> | <i>Querer+cognitivo</i> | <i>Querer+dicendi</i> |
|---|--|--|
| Atua como um modalizador volitivo, para a manifestação das intencionalidades do falante | Atua como um elemento discursivo para a manifestação de polidez e cortesia | Atua na manifestação da relevância enunciativa daquilo que a construção escopa, construída a partir do próprio contexto de interação |
| O verbo <i>querer</i> atua como um verbo léxico | O verbo <i>querer</i> atua como um verbo semiauxiliar | O verbo <i>querer</i> atua como um verbo auxiliar |
| Aquilo que o verbo <i>querer</i> escopa pode ser comutado por um pronome | Aquilo que o verbo <i>querer</i> escopa pode ser comutado por um pronome | Aquilo que o verbo <i>querer</i> escopa só pode ser comutado por um pronome desde que se mantenha o verbo no infinitivo |
| Mantém-se o valor semântico de volição | Há um esvaziamento do valor semântico de volição | Há um esvaziamento do valor semântico de volição |

Quadro 8: Síntese da análise da construção *querer+infinitivo*

Fonte: Elaborado com base na análise dos autores

Em suma, temos que a construção *querer+infinitivo* quando composta de verbos *performativos*, faz com que esta construção atue como um modalizador volitivo, incidindo sobre a camada da Propriedade Configuracional (Nível Representacional), e estando a modalidade orientada-para-o-participante, em que o verbo *querer* comporta-se como um verbo *léxico*. Por sua vez, ao compor-se por verbos *cognitivos* e *dicendi*, a construção passa a incidir sobre as camadas mais altas dentro do Componente Gramatical (Nível Interpessoal), passando a atuar como um elemento discursivo, e o verbo *querer*, comportando-se, respectivamente, como um verbo *semiauxiliar* e *auxiliar*.

6 CONCLUSÃO

Como vimos, os dados analisados da construção *querer+infinitivo* mostram que nos deparamos com um possível índice de gramaticalização em curso desta construção, na medida em que temos observado que esta construção pode atuar tanto em camadas mais baixas do Nível Representacional, no caso, na camada da Propriedade Configuracional, atuando como um modalizador volitivo, com orientação para o Participante; quanto em camadas mais altas do Nível Interpessoal, no caso, na camada do Ato Discursivo, em que esta construção atua como um elemento discursivo, em que a relevância enunciativa desta construção se constrói a partir do contexto de interação entre os participantes (Falante e Ouvinte).

Constatamos que, segundo Barreto e Souza (2016), Hengeveld (2017) e Souza (2017), ao se iniciar o processo de gramaticalização de um dado elemento linguístico, há a expansão do seu escopo funcional em relação às outras dimensões de organização da gramática, na medida em que esse dado elemento linguístico vai adentrando as camadas e os níveis de organização da gramática (Componente Gramatical). Dessa forma, o elemento linguístico torna-se mais gramatical, pois apresenta tanto mudanças de natureza formal quanto de conteúdo. No caso do verbo *querer*, que integra a construção *querer+infinitivo*, este pode atuar tanto como um verbo *léxico* (quando acompanhado de verbos performativos), quanto como um verbo *semiauxiliar* (quando acompanhado de verbos *cognitivos*) ou um verbo *auxiliar* (quando acompanhado de verbos *dicendi*).

REFERÊNCIAS

- ALCONCHEL, J. L. G. La expresión de la modalidad en Apelación final de Cristóbal Colón al rey Fernando: código español I de la biblioteca John Carter de la universidad de Brown. In: MARTIN, G (org.). *Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévales*, Paris, 2004. p. 55-69. Disponível em: <http://bit.ly/2CKs7Lf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- ÁLVAREZ, A.; CHUMACEIRO, I. El discurso de investidura en la reelección de Uribe y de Chávez. *Revista Forma y Función*, v. 22, n. 2, p. 13-42, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2GmqmLh>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- ALZATE, R. G. Los verbos de actitud proposicional como estrategias evidenciales en el español de Medellín. *Revista Lingüística y Literatura*, v. 13, n. 69, 2016, p. 339-361. Disponível em: <https://bit.ly/2q8goCr>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- BARRETO, K. E. S.; SOUZA, E. R. F. A gramaticalização de *no caso de* no português brasileiro: um enfoque discursivo-funcional. *Guavira Letras Três Lagoas*, v. 1, n. 22, p. 80-104, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2m24fNc>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- CASSEB-GALVÃO, V. Gramática discursivo-funcional e teoria da gramaticalização: revisitando os usos de [diski] no português brasileiro. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 13, n. 2, p. 305-335, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2usfPbL>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- ESTEBAN, R. A. El discurso de investidura como instrumento de comunicación política en España (1979-2008). *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, n. 4, 2011. Disponível em: <http://zip.net/brtsCc>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- FARÍAS LEBRÓN, M. T. Sobre las formas de reproducción del discurso ajeno en algunos textos periodísticos de la prensa italiana y española. *Revista Philologia Hispalensis*, v. 26, n.3, 2012, p. 121-153. Disponível em: <https://bit.ly/2q839BB>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 157-176.
- GIVON, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. New York: Academic Press, 2001.

GÓMEZ TORREGO, L. *Perífrasis verbales con infinitivo: valores y usos en la lengua hablada*. Madrid: Arco Libros, 2009.

GRAMÁTICA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Madrid: Espasa Libros, 2010.

HENGEVELD, K. A hierarchical approach to grammaticalization. In: HENGEVELD, K., NARROG, H., OLBERTZ, H. *The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective*. Berlin: Gruyter Mouton, 2017. p. 1-22.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure*. Oxford: Oxford Linguistics, 2008.

HIDALGO, M. J. *Tiempo y lenguaje: restricciones cognitivo-fenomenológicas en la evolución de las formas de futuro*. Santiago do Chile. 2012. 240f. Tese (Doutorado em Estudos Cognitivos) – Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade do Chile, Santiago, 2012. Disponível em: <http://zip.net/bgtG3h>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MARTÍNEZ, F. P.; MANZANO, P. G.; BARRIENDOS, M. S. Presente, ir+a+infinitivo y futuro: ¿expresan lo mismo cuando se habla del futuro. *Centro Virtual Cervantes*, v. 25, n. 1, p. 668-674, 2004. Disponível em: <http://bit.ly/2EbDkFE>. Acesso em: 05 jan. 2018.

OLIVEIRA, A. S. *Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica*. 2017. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2odUwqY>. Acesso em: 14 dez. 2017.

OLIVEIRA, A. S.; NOGUEIRA, M. T.; PRATA, N. P. P. A modalidade volitiva em língua espanhola: uma análise funcionalista em discursos de investidura. In: PRATA, N. P. P. et al. *Espanhol em Pauta: perspectivas teórico-analíticas*. Curitiba: Editora Appris, 2017. p.59-71.

ROSSOWOWÁ, L. *Cortesía verbal en el español del siglo XIX*. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade da Tchecoslováquia, Tchecoslováquia, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2qdru8G>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SOUZA, C. N. Gramática Discursivo-Funcional, gramaticalização e Modalização. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 4, p. 2095-2126, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2Cyp3TC>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SOUZA, E. R. F. *Gramaticalização dos itens lingüísticos assim, já e aí no português brasileiro: um estudo sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional*. 2009. 260f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2qzFwVB>. Acesso em: 05 jan. 2018.

TOPOR, M. *Perífrasis verbales del español y rumano un estudio contrastivo*. 2011. 722f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Lleida, Lleida, 2011. Disponível em: <http://zip.net/bktsjX>. Acesso em: 18 mar. 2016.



Recebido em 08/10/2018. Aceito em 11/12/2018

A CATEGORIA TEMPO NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 POR SURDOS

LA CATEGORÍA TIEMPO EN LA ADQUISICIÓN DEL PORTUGUÉS ESCRITO COMO L2 POR
SORDOS

THE TENSE CATEGORY IN THE ACQUISITION OF THE PORTUGUESE WRITTEN AS L2 BY
DEAF PEOPLE

Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira*

Marcelo Meira Alves**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: O presente estudo tem como objeto a categoria Tempo na aquisição do Português Brasileiro escrito por surdos. Para esta investigação, fundamentamo-nos no gerativismo, admitindo a teoria inatista de aquisição da linguagem. No âmbito da aquisição de L2, assumimos a hipótese de acesso indireto à Gramática Universal (GU). Nosso *corpus* se constitui de amostras naturalísticas – textos produzidos em ambiente escolar. Os resultados indicam ocorrência, na interlíngua estudada, de operadores temporais específicos da Libras – os itens lexicais *passado* e *futuro* e advérbios. Marcando Tempo passado, observou-se ocorrência de operador lexical em casos de verbos com Aspecto não pontual e a dispensa desse em casos de verbos com Aspecto perfectivo, como ocorre na Libras, conforme estudo de Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), o que caracteriza acesso indireto à GU no processo de aquisição da L2. As produções escritas também apresentaram flexão temporal conforme o Português Brasileiro e a realização de verbos auxiliares marcando Tempo futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem. Categoria tempo. Gramática gerativa.

RESUMEN: El objeto de este estudio es la categoría Tiempo en la adquisición del Portugués Brasileño escrito por personas sordas. Para la investigación, nos basamos en la teoría generativa, admitiendo la hipótesis innatista de la adquisición del lenguaje. En el ámbito de la adquisición de la L2, asumimos la hipótesis de acceso indirecto a la Gramática Universal (GU). Nuestro corpus está constituido por algunas muestras naturalistas – son textos producidos en un ambiente escolar. Los resultados indican que, en la interlengua que se estudió, aparecen elementos temporales específicos de la lengua de señas Libras (Lengua de Señas Brasileña) -

* Doutora em Linguística pela Unicamp; Professora Titular do Departamento de Estudos e Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB. E-mail: adriana.lessa.de.oliveira@gmail.com.

** Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Especialista em Educação Especial: ensino do aluno com deficiência auditiva pelo Centro Universitário Claretiano. E-mail: marcelofilo13@gmail.com.

los elementos léxicos *pasado* y *futuro* y adverbios. En el Tiempo pasado, se observó el uso de operador léxico en casos de Aspecto verbal no puntual y su dispensa en el caso de los verbos con Aspecto perfectivo, como ocurre en Libras, según un estudio de Silva (2015) y Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), lo que constituye acceso indirecto a la GU en el proceso de la adquisición de la L2. Las producciones escritas también presentaron la flexión temporal de acuerdo a la del Portugués Brasileño y recurrieron al uso de verbos auxiliares para referirse al Tiempo futuro.

PALABRAS CLAVE: Adquisición del Lenguaje. Categoría Tiempo. Gramática Generativa.

ABSTRACT: The present study has as object the category Tense in the acquisition of written Brazilian Portuguese by deaf people. The analysis of the phenomenon of acquisition of the Tense category investigated here was based on the generative theory, assuming the innatist proposition of language acquisition. In the context of the acquisition of L2, we assumed the hypothesis of indirect access to Universal Grammar (UG). Our corpus consists of naturalistic samples - texts produced in a school environment. Results indicate the occurrence of specific temporal operators of Libras (Brazilian sign language) in the interlanguage - the *past* and *future* lexical items and certain adverbs. We observed the occurrence of lexical operator for past Tense marking in verbs with non-punctual Aspect and the dispensation of this mark in cases of verbs with perfective Aspect, as occurs in Libras according to a study by Silva (2015) and Silva and Lessa-de-Oliveira (2016). This finding characterizes indirect access to the UG in the process of acquisition of L2. The written productions also displayed temporal flexion according to the parameters of Brazilian Portuguese and the use of auxiliary verbs to mark the future tense.

KEYWORDS: Generative Grammar. Language Acquisition. Tense Category.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa assume, para os surdos, o papel de segunda língua (L2), a qual deve ser utilizada pela comunidade surda não como uma língua alternativa, mas em contextos em que não há como substituí-la pela língua de sinais, como, por exemplo, para acessar material escrito em Português Brasileiro (PB), que guarda uma gama enorme de conhecimento. Sendo assim, é desejável que o bilinguismo seja adotado pela comunidade surda, já que essa não prescinde do uso nem de uma língua gesto-visual (ou de sinais), em modalidade falada, nem da língua oral-auditiva oficial do país, em modalidade escrita.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objeto a análise da categoria Tempo na interlíngua (IL) Português-Libras adquirida em modalidade escrita por alunos surdos nas classes regulares de ensino.¹ A pesquisa surgiu da necessidade de observar implicações presentes no processo de aquisição da categoria temporal, considerando a limitação de pessoas surdas frente a um sistema de escrita fonêmico de representação de uma língua oral, cuja gramática de sua modalidade falada o aprendiz surdo não adquiriu.

Ao tipo de língua resultante do processo de aquisição de L2, Selinker (1994) tem chamado de IL, considerando esta um sistema intermediário entre a língua alvo e a língua materna. O *corpus* de nossa pesquisa se constituiu, portanto, do que podemos tratar como IL Português-Libras, isto é, um sistema intermediário entre a língua alvo, o PB, e a língua nativa, a Libras.

¹ Os dados foram produzidos por sete sujeitos-informantes, fluentes na Libras, alunos surdos das séries do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e um sujeito-informante com Ensino Médio concluído, todos alunos do Colégio Estadual Abdias Menezes, no Município de Vitória da Conquista – BA, o que caracteriza esta como metodologia transversal, pelo corte realizado, e naturalística, pelo tipo de amostra. Sobre a coleta dos dados, esta se deu da seguinte maneira:

- Coleta de amostras naturalísticas da Libras, por meio de gravação em vídeo, realizadas mediante pedido feito aos informantes para que contassem um pouco de sua vida. As amostras naturalísticas da Libras foram posteriormente transcritas em SEL (Sistema de Escrita para Língua de Sinais), objetivando tornar acessível a forma articulada dos dados em Libras. Também foi feita uma versão em glosa e tradução para Língua Portuguesa de forma a tornar os dados acessíveis aos não falantes da Libras.

- Coleta de amostras naturalísticas da IL, ou seja, textos escritos em IL Português-Libras. Para tal foi pedido aos informantes surdos que escrevessem em Português a mesma história sinalizada em Libras no momento anterior. Posteriormente, foi feita uma versão em Português para os dados da IL, a fim de possibilitar a comparação entre os dados em IL com a estrutura do Português e da Libras.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com número CAAE 57046216.5.0000.0055.

O fenômeno de aquisição da categoria Tempo², identificado via IL Português-Libras, que foi estudado, baseou-se no quadro teórico gerativista, dentro do qual se admite a existência de uma Gramática Universal (GU) e assume-se a hipótese inatista de aquisição da linguagem. Já as discussões sobre aquisição de L2 dentro da perspectiva inatista passam necessariamente pela consideração do papel da GU nesse processo.

Sobre a marcação temporal em Libras, Finau (2004) defende que, nessa língua, o futuro tem uma estrutura estereotipada, precisando sempre de um operador temporal para ser denotado; o passado pode ter operador ou ser dado pelo Aspecto perfectivo dos verbos; e o presente é dado por *default*, pela ausência de marcas para passado ou futuro. Já os estudos Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) demonstram que a marcação temporal em Libras não está reduzida aos operadores de Tempo, realizados por meio dos sinais PASSADO, HOJE, AGORA e FUTURO, mas por um sistema que faz oposição entre passado e presente, tomando por base a natureza aspectual do verbo que determina a presença ou não desses e de outros operadores de Tempo.

Sabendo que, em PB, a marcação do Tempo não se dá por meio de advérbios e/ou operadores de Tempo lexicais, mas por meio de flexão verbal, temos questionamentos a respeito do processo de aquisição da categoria temporal do PB por surdos, quais sejam: 1. Há interferência da Libras na produção escrita do PB, caracterizando acesso indireto à GU? 2. Como se caracteriza a aquisição da categoria temporal nas produções escritas do PB por surdos?

Como respostas a essas questões, assumimos a hipótese de acesso indireto à GU, isto é, assumimos que há interferência da L1, a Libras, na aquisição da L2, o PB escrito; e assumimos ainda a hipótese da IL, conforme a qual, no processo de aquisição de uma L2, o sistema encontrado, em certo estágio, pode apresentar aspectos da L1, da L2 ou características que não correspondem nem a uma nem a outra.

2 QUADRO TEÓRICO GERATIVISTA NOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Com base na perspectiva racionalista, Chomsky defende que a criança nasce com predisposições biológicas para a aquisição de uma língua, e que uma exposição apropriada (*input*)³ é suficiente para que as crianças adquiram a língua, a partir da Faculdade da Linguagem, que lhe é inata. Nesse sentido, “a Gramática Universal é um sistema que contém princípios aos quais pode estar associado algum parâmetro” (MIOTO, 1995, p.78). Nota-se que o problema do *input* consiste no fato de que ele “não fornece (e não tem como fornecer) informações sobre o que não é possível na língua, mas todos nós, falantes de uma língua natural, sabemos intuitiva e claramente o que é possível ou não em nossa língua” (GROLLA; SILVA, 2014, p.75).

Na concepção chomskiana, cada língua é resultado da atuação recíproca de dois fatores o “estado inicial” e a experiência. Chomsky (1981) aponta um modelo mais econômico para a aquisição da linguagem, que acontece essencialmente através da Teoria de Princípios e Parâmetros (TPP), demonstrando como esse modelo teórico consegue dar conta das propriedades observadas na aquisição da linguagem.

Os princípios são leis universais, invariáveis que valem para todas as línguas naturais, os quais fazem parte da bagagem genética do indivíduo, e os parâmetros são propriedades ou conjuntos de propriedades bivalentes que podem variar de uma língua para outra, isto é, seriam a capacidade que a criança possui de definir/fixar os valores paramétricos de sua língua materna, identificando, por exemplo, se sua língua admite marcação de Tempo via flexão morfológica ou via operador lexical, por exemplo. Conforme explica Mioto (1995), essa é uma das questões que constitui o problema gerativista lógico da aquisição da língua.

Aprofundando a proposta, a versão minimalista (PM – Programa Minimalista) da teoria dos Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1995) analisa que a Faculdade da Linguagem mantém relação somente com os sistemas de performance (Forma Fonética e Forma Lógica), e que a aquisição da linguagem é guiada por um princípio de economia. O PM se baseia no argumento de que a linguagem

² Grafamos ‘Tempo’ e ‘Aspecto’ com inicial maiúscula sempre que esses termos representarem as propriedades formais da gramática. Isto para distingui-los de outros usos desses termos, que serão grafados com inicial minúscula.

³ No contexto desses estudos esse termo significa: contato natural com a língua.

humana pode ser um “sistema perfeito”, ou seja, um sistema otimamente projetado para satisfazer condições impostas por outros sistemas cognitivos com os quais a Faculdade da Linguagem interage, conforme Chomsky (2006).

De acordo com Lopes (2001), a aquisição da linguagem, vista numa perspectiva minimalista, assume que, se a Forma Fonética e a Forma Lógica se tornam indispensáveis para a Faculdade da Linguagem, por serem interfaces do próprio sistema computacional, não só o *input* assume papel essencial na aquisição da linguagem, como também sua forma lógica internalizada. Desta maneira, diferentemente do primeiro e segundo momento da Teoria Gerativa, explica Lopes (2001) que a Faculdade da Linguagem é entendida no PM como encaixada nos sistemas de *performance*, de uma certa forma, interage com eles e deve satisfazer a condições gerais externas impostas por eles. O que Chomsky argumenta, é que, se a Faculdade da Linguagem for determinada por condições gerais independentes como simplicidade, economia, simetria, não-redundância etc., então a linguagem é um “sistema perfeito” e, como tal, ímpar entre os demais sistemas naturais.

Chomsky assume no PM uma perspectiva lexicalista, de acordo com a qual não há regras específicas a serem adquiridas, durante o processo de aquisição da linguagem, ou seja, o léxico traz informações paramétricas de uma língua específica, e o sistema computacional, por sua vez, é sensível a esse tipo de informação. “A codificação de valores paramétricos no léxico da língua é possibilitada pela concepção de que os itens lexicais são constituídos como matrizes de traços fonéticos, semânticos e formais (gramaticais)” (AUGUSTO, 2007, p.274). Dessa maneira, a aquisição teria influência disso, sobretudo no que diz respeito à parametrização.

Nesse sentido, conforme Borer (1984) *apud* Augusto (2007), a parametrização é resultado do conjunto de traços selecionados pelas gramáticas particulares e a sua aproximação a determinados itens lexicais (traços formais). Conforme Lourenço da Silva (2010):

A abordagem lexicalista entende que a criança, durante a aquisição da linguagem, forma um léxico mental composto por vocábulos que possuem traços formais, semânticos e fonológicos. Esse léxico fica em constante expansão mesmo após o estágio estacionário, que é o estágio de aquisição da linguagem em que o falante adquiriu uma gramática adulta. (LOURENÇO DA SILVA, 2010, p.2)

No tocante à aquisição de segunda língua (L2), a discussão fundamental gira em torno do acesso à GU, numa perspectiva inatista. Compreendendo que a GU é a teoria da Faculdade da Linguagem inata ao ser humano, o acesso direto, parcial, indireto ou ausente a ela pode ser a explicação para as diferenças de resultado entre a aquisição de primeira (obtendo-se um falante nativo) e de segunda língua.

Observa-se que o dito Problema de Platão também se configura na aquisição de L2. Seguindo o quadro teórico gerativista, o adquirente de L2 utilizará as mesmas ferramentas, que o adquirente de L1 utiliza, ou seja, os princípios e os parâmetros da GU. “Assim como na aprendizagem da língua materna, o *input* disponível para o aprendiz de L2 é considerado insuficiente para que a partir dele o aprendiz consiga construir todo o sistema de uma língua” (MATTOS, 2000, p.56). Portanto, o adquirente de L2 fará o uso da GU para aquisição da segunda língua.

Mesmo estando compreendido o caráter universal dessa gramática, ainda surgem várias questões: como entender por que o resultado da aquisição de L2 não é *ótimo* como na aquisição de L1, e por que, por muitas vezes, a aquisição de L2 se estabiliza no que conhecemos como IL, um sistema intermediário entre a língua alvo e a língua materna, já que a GU está presente na Faculdade da Linguagem? Citamos duas justificativas defendidas pelos gerativistas como respostas a essas perguntas: a primeira está relacionada a períodos críticos de aquisição da linguagem, que compreenderiam a primeira infância e a pré-adolescência,⁴ e a outra justificativa, está relacionada ao acesso à GU.

⁴ Segundo Chomsky, “Toda propriedade biológica que se conhece tem um período, no qual precisa ser ativada; depois desse período a capacidade de ativação declina acentuadamente ou pode até desaparecer” (CHOMSKY, 2008, p.78). Nesse sentido, o que Chomsky propõe é que, com a linguagem também seja assim; ele sugere que há uma linha de corte no que diz respeito à capacidade de adquirir a linguagem, por volta dos seis anos e outra na puberdade. Nas palavras de Chomsky, “essas duas transições restringem, consideravelmente a capacidade de adquirir uma segunda língua. Quando você passou de certo estágio, até pode adquiri-la, mas normalmente como uma espécie de acréscimo à língua que você já tem” (CHOMSKY, 2008, p.79).

Sobre o acesso à GU, várias possibilidades são levantadas e, para cada uma das quais, procura-se justificativa para as diferenças de resultado entre aquisição de L1 e de L2: *acesso total*, *nenhum acesso*, *acesso parcial*, *acesso dual* (citados por ELLIS, 1985, *apud* MATTOS, 2000). Já Kato (2005) fala de *acesso indireto* à GU. De acordo com essa proposta, adquirentes de L2 teriam acesso direto à GU somente na marcação dos parâmetros de sua língua materna, o que poderia acarretar certos desvios na aquisição da L2, trazendo para a IL traços da sua primeira língua.

O acesso indireto à GU é também assumido por Kato (2005) para o processo de aquisição da escrita. A autora toma por base a hipótese do bilinguismo desigual de Roesper (1999) e propõe como explicação para a aquisição da escrita um processo semelhante à aquisição de L2, considerando que ocorra aí também acesso indireto à GU, no qual a modalidade falada fica na posição da L1, por via da qual se processa a aquisição de uma gramática ampliada própria da modalidade escrita. Assim, para Kato (2005), o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados.

3 AS CATEGORIAS TEMPO E ASPECTO

Na gramática das línguas naturais Tempo é uma propriedade formal, que localiza o momento da ocorrência verbal em relação ao momento da produção do enunciado. Essa propriedade pode realizar-se nos sistemas gramaticais de línguas naturais por meio de diferentes mecanismos, e não somente por flexão via sufixação como ocorre em línguas como o PB. Vamos observar, neste estudo, que essa categoria funcional também pode ser realizada por um tipo de marcador temporal lexical específico ou via categoria adverbial, bem como por certas construções temporais que assumam essa função. Oliveira (2003, p.129, grifos do autor) define que “[...] a categoria **Tempo** serve para localizar as situações (eventos ou estados) expressas nas línguas em diferentes tipos de enunciados”. Já o Aspecto, por sua vez, traz informações sobre “como é perspectivada ou focalizada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase, em particular pela sua predicação” (OLIVEIRA, 2003, p.129).

Sobre a categoria linguística temporal, Oliveira (2003) afirma que, ao analisar a forma como o Tempo é marcado nas línguas naturais, observamos que este não envolve somente a localização por meio do eixo de Tempo, pois conforme a autora, quando usamos as expressões temporais para descrever uma determinada situação, a estabelecemos por meio de um intervalo de tempo ao qual fazemos uma associação à dimensão de duração. Dessa maneira, Oliveira (2003) explica que o estudo de Tempo envolve uma ordenação de intervalo.

Como se disse, a localização temporal é relativa e nessa medida há três momentos essenciais: o **ponto de fala** (F), que coincide com o momento da fala (ou da enunciação), o **ponto do evento** (E), que diz respeito ao ponto do acontecimento descrito pela frase, e o **ponto de referência** (R), que serve como ponto intermédio a partir do qual se pode situar o evento (ou estado) descrito (OLIVEIRA, 2003, p.131, grifos do autor).

Assim como o Tempo, o Aspecto é entendido como uma propriedade elementar das línguas naturais, sobretudo pelo fato de estar diretamente ligado à duração dos Tempos verbais. Conforme Castilho (1968) *apud* Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) Aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo, de um lado, e a ideia de duração e movimento, do outro. É, pois, a representação espacial do processo. E segundo Finau (2008), o Aspecto é responsável pela interpretação de uma ação como concluída ou não, observada na sua duração ou repetição, pois o Aspecto indica a duração do processo verbal.

A esse respeito, Oliveira (2003) apresenta uma tipologia cuja base remonta ao conceito apresentado pelo filósofo Aristóteles, quando este faz a distinção entre os verbos que denotam o ponto final (*kineses*) e outros que não o apresentam (*energia*). A primeira caracterização a ser feita sobre a tipologia aspectual começa pela distinção entre **eventos** e **estados** que se distinguem essencialmente pelo fato de o primeiro estar empregado a situações dinâmicas e o segundo não. Indo mais adiante, os eventos podem ser **télicos** ou **atélicos**, ou seja, tenderem para um fim ou não. Aos eventos télicos este ainda apresenta mais dois desdobramentos, os quais se denominam como **processos culminados** (duração razoavelmente longa) e **culminações** (duração muito breve ou nenhuma). Os **processos** são outro tipo de evento que se distingue dos anteriores por serem atélicos. E ainda, podemos considerar os **pontos**, que são eventos temporalmente indivisíveis, distinguindo-se assim das culminações, por não admitirem um estado resultante. E por fim,

os **estados** que se aproximam dos processos por serem atélicos e se distanciam destes por não serem dinâmicos. Segundo Oliveira (2003) os estados não admitem qualquer pausa, enquanto que os processos admitem.

Tomando por base a tipologia aspectual apresentada acima e buscando investigar a natureza aspectual dos verbos e respectiva estrutura argumental, Brito e Duarte (2003) explicam que a caracterização dos verbos como *estativos* ou não (e, dentro das classes dos *não estativos*, a caracterização como verbos que exprimem *processos*, *processos culminados*, *culminação* e *pontos*) está estreitamente ligada ao número e a natureza de argumentos que esses verbos selecionam, como se observa na figura a seguir.

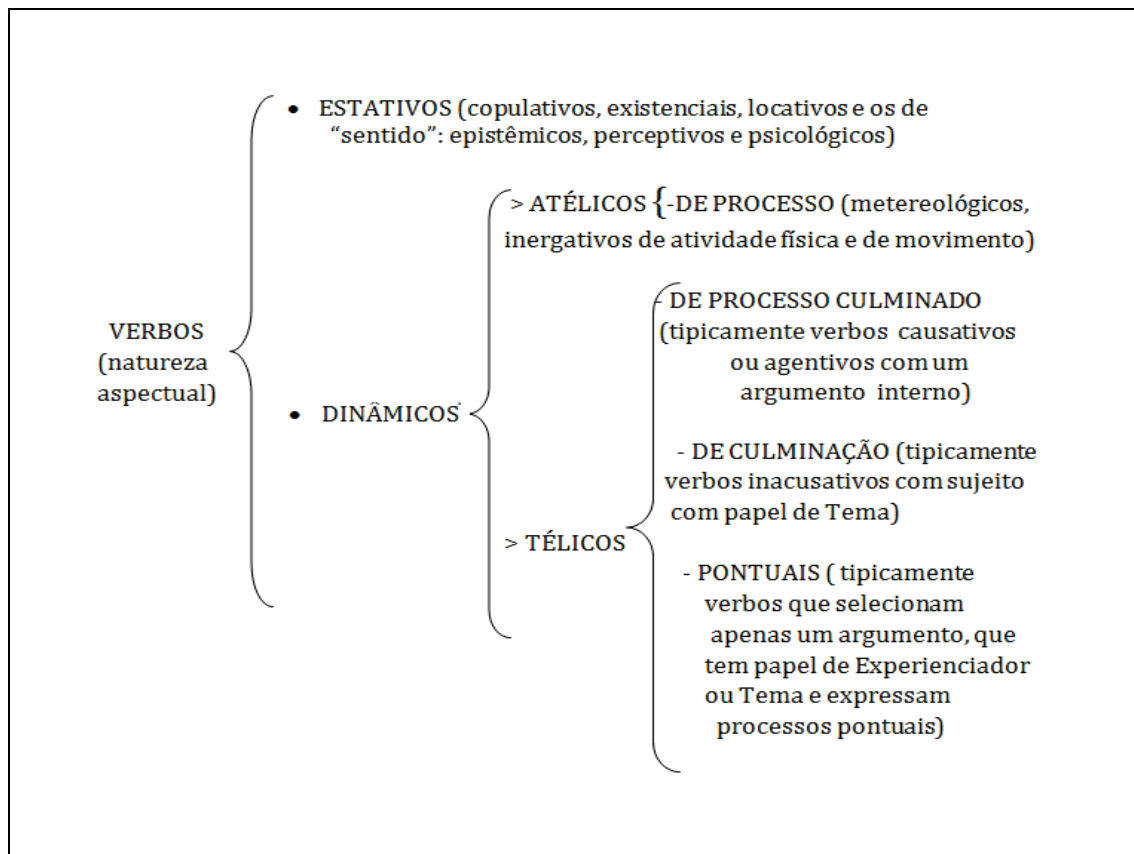


Figura 1: Natureza aspectual dos verbos

Fonte: Elaborada a partir de explanação de Brito e Duarte (2003)

4 A CATEGORIA TEMPO EM LIBRAS

Conforme os estudos de Finau (2008), Silva (2015), Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) dentre outros, na Libras os verbos não sofrem flexão como em Língua Portuguesa, eles se apresentam como raízes nuas, pelo menos fonologicamente, e sua marcação de Tempo, Aspecto, Modo se apresenta a partir de elementos lexicais, como, por exemplo, o uso dos advérbios e de operadores lexicais específicos. Finau (2004) admite a possibilidade de afixação em contexto específico, isto é, uma espécie de afixação sequencial, considerando a possibilidade de existirem afixos aspectuais marcados por características específicas dos movimentos que modificam a raiz dos sinais verbais. No entanto, apesar dessa característica de ausência de flexão, pelo menos via morfologia explícita, na língua de sinais, Silva e Lessa-de-Oliveira (2016, p.162) explicam que isso “[...] não significa dizer que os traços abstratos, que comumente se manifestam como morfemas funcionais nas línguas orais, não estejam presentes nas línguas de sinais”.

Sobre a marcação temporal, Felipe (1998) e Ferreira (2010) consideram a hipótese de marcação temporal dos verbos em Libras por meio de elementos lexicais. As autoras afirmam que a referência temporal nessa língua seria dada sintaticamente por meio dos advérbios na linha temporal. Nessa perspectiva, o Tempo é marcado sintaticamente pelos advérbios de tempo, ou seja, tais advérbios indicam se a ação está ocorrendo no presente: HOJE, AGORA; ocorreu no passado: ONTEM, ANTEONTEM; ou se irá ocorrer no futuro: AMANHÃ. Observa-se que os advérbios vêm sempre no começo ou final das frases, marcando o Tempo em que se fala. E

para Tempos verbais indefinidos, usam-se os sinais HOJE, PASSADO e FUTURO para trazerem respectivamente a ideia de presente, passado e futuro (SILVA, 2015).

Já para Finau (2008), a hipótese defendida é que as sentenças têm sua temporalidade marcada pela composição entre aspectos e fatores pragmáticos. Ou seja, a autora defende que: “[...] o futuro tem uma estrutura estereotipada, precisando sempre de um operador temporal para ser denotado; o passado pode ter o operador ou ser dado pelo aspecto perfectivo dos verbos; e o presente é dado por *default*⁵, justamente pela ausência de marcas para o passado ou futuro.” (FINAU, 2008 *apud* SILVA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2016, p.3).

Sobre a marcação temporal dos verbos em Libras, Felipe (1998), Finau (2008) e Ferreira (2010) afirmam que também pode ser realizada pela propriedade aspectual e não somente pelo uso de advérbios ou operadores. As propriedades aspectuais podem ser identificadas por marcas, tais como: repetições de sinais verbais, amplitude e intensidade do movimento, processos não manuais como expressão facial, por exemplo.

A partir das considerações feitas até aqui sobre o valor temporal na Libras a partir de itens lexicais, Finau (2008) observa que, nessa língua, há diferentes marcas temporais dos eventos que se dão no passado e no futuro, as quais podem ser diferenciadas com intervalos mais abertos ou fechados; logo, trazendo a ideia de que sentenças não marcadas por esses intervalos que representem o passado e o futuro devem ser entendidas como ocorrendo no presente. A autora explica que a temporalidade também pode ser marcada pela lexicalidade dos verbos e de seus complementos, já que o Tempo está também relacionado com as propriedades aspectuais das sentenças.

Silva (2015) verificou que, em certa medida, a hipótese de Finau (2008), que prevê que o presente é dado por *default*, porque é interpretado pelo falante mediante ausência de marcas para o passado ou futuro, não se aplica ao *corpus* de sua pesquisa, pois, segundo a autora, os surdos pesquisados por ela produziram sentenças com ausências de marcas temporais para o passado, embora essas sentenças não sejam compreendidas como realizações do Tempo presente, mas sim de Tempo passado. Nesse sentido, Silva (2015) afirma que sentenças feitas no passado também dispensam marcas temporais, se se realizam num contexto onde se verifica o Aspecto pontual do verbo, o qual garante a essa sentença a compreensão de evento ocorrido no passado e não em outro Tempo. Em (1) fica demonstrado o que Silva (2015) defende, uma vez que o verbo ‘nascer’ não possui uma marca de passado articulada como ‘ontem’, ‘anteontem’, por exemplo. No entanto, pelo contexto e Aspecto pontual do verbo entendemos como uma ação concluída.

(1)
 NASC[er] SÃO PAULO MUD[ar] AQUI BAHIA
 ‘Eu nasci em São Paulo, depois mudei aqui para Bahia.’
 (adaptado⁷ de SILVA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2016, p. 172)

Dessa forma, Silva (2015), buscando uma análise para a questão anteriormente apresentada, parte da ideia de que entidades localizadas na dimensão temporal são aquelas compostas pelos estados, processos e eventos (Cf. COSTA, 1990) e defende que:

[...] com base numa *Âncora Temporal Lógica*, concretamente, os eventos e processos só existem no passado. No presente, os eventos e processos não estão completos e, quando se completam, tornam-se passado. O mesmo se

⁵ A característica *default* considerada pela autora consiste na ausência de operador articulado, isto é, morfema zero. Não devemos entender aqui, *default* como uma propriedade da GU.

⁶ As amostras da Libras, apresentadas neste texto, foram transcritas em SEL (Sistema de Escrita para Língua de Sinais), objetivando tornar acessível a forma articulada dos dados em Libras. O Sistema de escrita foi produzido por Lessa-de-Oliveira (2012). Utilizamos para a transcrição a versão atualizada em Lessa-de-Oliveira (2018). Para informações sobre a escrita SEL consultar o Blog Escrita SEL em: <http://sel-Libras.blogspot.com.br/>.

⁷ As adaptações dos dados em Libras de Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) dizem respeito apenas à atualização da escrita SEL, adequando-a à versão 2018 desse sistema.

pode dizer dos eventos e processos futuros, que não têm sua existência concretizada, a não ser quando estejam completamente no passado. Nessa perspectiva podemos considerar o traço [Precedência] dentro de certa *Âncora Temporal Lógica* que se baseia na [Dêixis] temporal. Por lógica, o traço [Inteireza] se associa ao traço de [Precedência], pois para ser verdadeiramente precedente o evento ou processo precisa estar inteiro, completo, concluído (SILVA, 2015, p.109).

Essa discussão também se fundamenta no que apresenta Freitag (2005), segundo a qual a [Precedência] e a [Inteireza] são traços relacionados ao Tempo, ou seja, “[...] o traço [Precedência] estabelece relação [...] entre uma sentença e sua âncora temporal e o traço [Inteireza] requer a relação de precedência para estabelecer relação entre todos os momentos do evento e a âncora temporal” (FREITAG, 2005, p.422). Nesse sentido, “a propriedade [Inteireza] refere-se à continuidade de uma ação, se foi concluída ou não, e a propriedade [Precedência] mantém relação com o sistema temporal das línguas” (SILVA; LESSA DE OLIVEIRA, 2016, p.5).

Sobre o sistema de marcação temporal na Libras, que mantém relação com uma *Âncora Temporal Lógica*, Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) afirmam que esse se estabelece da seguinte maneira:

Assim, por nossa análise, o sistema de marcação temporal que se estrutura na Libras parte de uma *Âncora Temporal Lógica*, que associa: o *passado marcado* (isto é, com a presença de operadores marcados) à presença do traço [Precedência] somente; o *passado não-marcado* à presença dos traços [Precedência]+[Inteireza]; o presente marcado à presença do traço [Inteireza] somente; e o presente não-marcado à ausência de qualquer desses traços (SILVA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2016, p.12).

Dessa maneira, essa proposta para o sistema de marcação temporal em Libras, conforme as autoras, se dá a partir dos traços aspectuais que determinam uma distribuição complementar entre os Tempos passado e presente, que se apresentam como marcados ou não, por um lado, e uma posição diferenciada do futuro, sempre marcado, por outro, como se verifica no quadro a seguir.

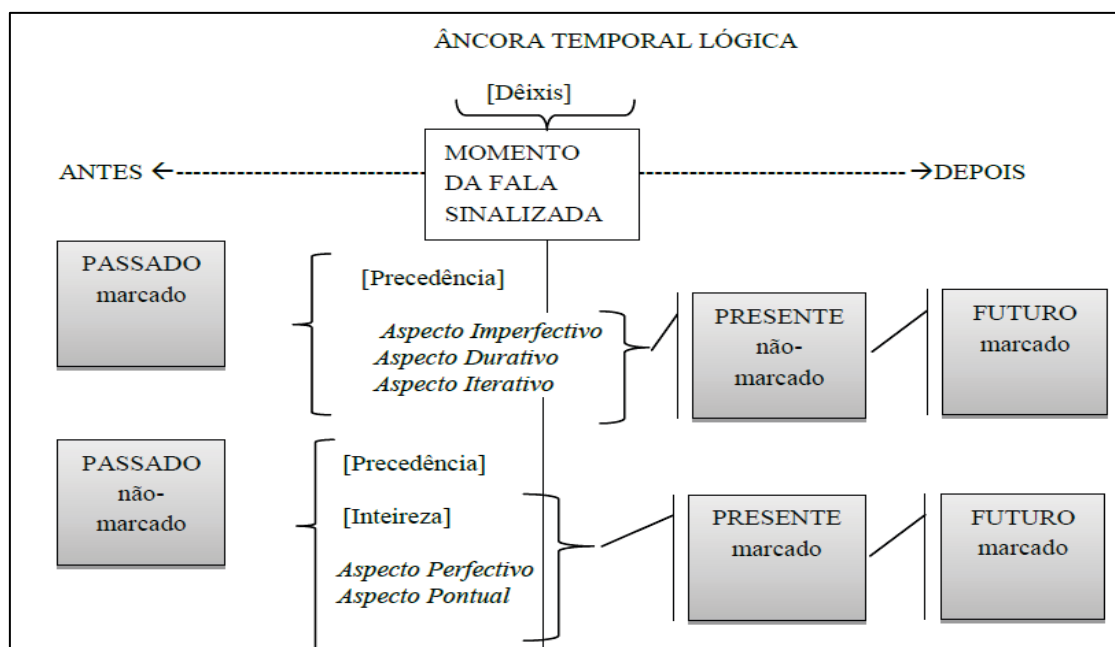


Figura 2: Traços envolvidos na marcação de Tempo em Libras

Fonte: Silva (2015, p. 114)

Por essa análise, a presença do traço [Inteireza] torna a marcação de Tempo no passado desnecessária, no âmbito de uma *Âncora Temporal Lógica*, e a ausência dele torna desnecessária essa marcação para o Tempo presente. Como o futuro, nessa lógica, está muito aquém da [Inteireza], considerando a lógica de que, ao se completar, o fato se coloca no passado, o Tempo futuro fica com a obrigatoriedade de marcação temporal.

5 A CATEGORIA TEMPO NO PB ESCRITO POR SURDOS

Assumindo que, no processo de aquisição de L2, o adquirente pode se encontrar em diferentes estágios de interlíngua, tratamos o PB escrito realizado por pessoas surdas, aqui investigado, por IL. Nos tópicos a seguir, nos ocupamos da investigação dos mecanismos utilizados na escrita de IL para a marcação temporal. Para análise dos dados, tomamos por base os estudos de Finau (2004; 2008), de acordo com os quais o futuro é sempre denotado por operador temporal, o passado pode ter operador ou ser dado pelo Aspecto perfectivo dos verbos e o presente é dado por *default*, pela ausência de marcas para passado ou futuro; e indo mais adiante, nos apoiamos principalmente nos estudos Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), que partem do pressuposto de que a marcação temporal em Libras não está reduzida aos operadores adverbiais de Tempo, mas se constitui via sistema que faz oposição entre passado e presente, baseada na natureza aspectual do verbo e em operadores de Tempo presentes ou ausentes. Desta forma, tomando como ponto de partida a natureza aspectual dos verbos, procuramos verificar: se o que ocorre nas sentenças da IL investigada é uma marcação temporal *via advérbio, via operadores temporais lexicais específicos ou via natureza aspectual*, compatibilizando a IL investigada com o sistema da Libras; ou se ocorre uma marcação temporal *via morfemas flexionais*, seguindo parâmetros do PB. É importante salientar que os dados apresentados são sentenças de IL e a categoria Tempo pode acontecer seguindo critérios da Libras, do PB ou de nenhuma dessas línguas. Assim sendo, a tarefa aqui posta é verificar quais são os mecanismos que operam a propriedade de Tempo nessa escrita da IL Português-Libras de surdos, podendo acontecer também por mecanismos singulares, o que caracterizaria uma estrutura própria da IL.


Assim sendo, a análise dos dados implicou avaliar se as ocorrências temporais apresentaram, sintaticamente, características da Libras ou do PB. Como se observa a seguir, os dados de nosso estudo trazem evidências que não somente revelam a interferência da Libras no PB adquirido como L2 por surdos, constituindo-se como evidência a favor da hipótese de acesso indireto à GU, como também confirmam as propostas de Finau (2004) e, sobretudo, de Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), porque trazem evidência de que o surdo, adquirindo uma L2, traz para a segunda língua os parâmetros de um sistema baseado no Aspecto verbal; mas não somente, encontramos, na produção desses informantes, a mesma oposição entre passado e presente com e sem marca de Tempo a depender do Aspecto conclusivo ou inconclusivo do verbo. Mas, por outro lado, os dados também revelam marcas do sistema flexional de marcação de Tempo do PB.

5.1 MARCAÇÃO DE TEMPO PASSADO – VIA OPERADOR LEXICAL, COMO EM LIBRAS

No dado (2) a seguir, produzido por nosso sujeito-informante 1 (INF1), temos um verbo de Aspecto inconclusivo numa frase em que se procura expressar um fato ocorrido em tempo anterior ao momento da fala, portanto, no <<passado>>.

- (2) /**passado** Ano 2008 estuda/ (INF1)
 /(No) ano (de) 2008 estud[ei]/
 ‘Eu estudei em 2008.’

Como podemos observar, em (2), temos o verbo ‘estudar’, que é um verbo não pontual, não conclusivo. O verbo da frase aparece aí flexionado na 3ª pessoa do presente do indicativo. No entanto, considerando o contexto pragmático, a sentença está no passado. Observamos que o referido verbo aparece sem morfemas flexionais para marcação de Tempo passado e, na sentença, há um elemento que desempenha essa função, o item lexical ‘passado’, diferentemente do que ocorre em PB. Além disso, o contexto pragmático em que foi coletado esse dado indica que a pessoa do discurso seria a 1ª e não a 3ª. Devemos também considerar um possível erro na escrita, havendo a possibilidade de esse estar em sua forma infinitiva, ‘estudar’, como comumente se verifica na IL Português-Libras. O surpreendente é que verificamos que esse item lexical, da forma como aparece, no início da sentença e sem

preposição, remete ao sinal  (PASSADO), que ocorre como marcador de passado em sentenças com verbos dessa natureza em Libras, como ‘morar’, conforme o exemplo de Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) abaixo:

(3) (3) PASSADO EU MOR[ar] AQUI.

‘Eu morava/morei aqui.’

(adaptado de SILVA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2016, p.174)

Observamos em (2) que o DP (Sintagma Determinante) ‘Ano 2008’ assume na sentença a função de Adjunto a VP (Sintagma Verbal), representando assim, a circunstância temporal (lembrando que em PB esse seria um PP, Sintagma Preposicional), que não pode ser necessariamente identificada como passado. Só pragmaticamente se pode verificar se 2008 seria anterior, posterior ou o ano correspondente ao momento da fala. Já o acréscimo do item lexical ‘passado’ pode ser identificado na sentença como um operador temporal que marca o Tempo, uma vez que nessa sentença esse item é o único responsável pela marcação de Tempo passado. Verificamos aqui uma característica que se assemelha à Libras com base em duas análises. Segundo Finau (2008), o item ‘passado’ na Libras é considerado um operador temporal específico, ocorrendo nas sentenças como marcador de Tempo. E, conforme a análise de Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), o verbo ‘estudar’ em Libras implica a presença de um marcador de Tempo passado porque não é pontual ou conclusivo, traço aspectual também verificado nesse exemplo da IL.

5.2 MARCAÇÃO DE TEMPO PASSADO – VIA ASPECTO VERBAL, COMO EM LIBRAS

Diferentemente de (2), no exemplo a seguir, realizado por INF4, não há marca alguma de Tempo, pois o verbo está no infinitivo e não há outra marca de Tempo, embora o contexto pragmático indique que esta é uma sentença elaborada para informar sobre uma ação que está no passado.

(4) /Nascer Vitoria da conquista./ (INF4)
/Nasc[i] (em) Vitória da Conquista./
‘Nasci em Vitória da Conquista.’

Observando o verbo pelo seu Aspecto, verificamos se tratar de um verbo pontual, configurado no âmbito dos verbos télicos, portanto conclusivo. Sobre a característica lexical do verbo ‘nascer’, Finau (2008, p.279) com base em análise do sinal da Libras, afirma que “ao ser empregado sem nenhuma marca temporal, não é interpretado como presente, mas como passado, devido à temporalidade inerente ao verbo”. Silva (2015) explica que a característica aspectual do verbo ‘nascer’ ressalta e expressa uma ação realizada em um ponto específico no tempo com interpretação perfectiva pontual, implicando aí os traços de [Precedência + Inteira]. Silva (2015) ainda chama a atenção para o fato de que “mesmo que se empregue um sinal como HOJE, junto com NASCER, a situação pode ser interpretada como futuro ou passado [...], pois o Aspecto perfectivo se mantém” (*Ibidem*, p.279). Portanto, encontramos nesse dado da IL, (4) acima, o mesmo tipo de marcação de passado via Aspecto conclusivo, perfectivo, pontual, encontrado em dados da Libras como (5), realizado pelo INF3.

(5) (5) EU NASC[er] ENCRUZILHADA
‘Eu nasci em Encruzilhada.’

5.3 MARCAÇÃO DE TEMPO PASSADO – VIA ASPECTOS PRAGMÁTICOS, COMO EM LIBRAS

Diferente da marcação via item lexical verificada anteriormente, a seguir verificaremos que em (6) a marcação do Tempo é realizada por outro mecanismo. Verificamos neste dado, produzido por INF6, a realização do verbo ‘estudar’, sem morfemas flexionais de Tempo nem marcadores como ‘passado’, encontrado no exemplo (2).

- (6) /Estudar **Roça** so Portugues/ (INF6)
 /(Eu) etuda[va](,) (na) roça(,) só Portugue(ê)s/
 ‘Eu estudava, na roça, só Português.’

Em (6) o item ‘(na) roça’ parece assumir a marcação temporal da sentença, não obstante o fato de este trazer um traço locativo em vez de temporal. Ou seja, ‘(na) roça’ funciona aí como uma expressão referente a um lugar onde INF6 esteve em um tempo anterior, já mencionado no texto, isto é, um momento passado, no qual se deu o ato de estudar Português. Finau (2008) considera, como já dissemos, que, além do Aspecto verbal, aspectos pragmáticos participam da marcação de Tempo em Libras. Em (6) podemos verificar a atuação de fator pragmático na identificação do Tempo sentencial, em que um adjunto locativo passa a funcionar como um marcador temporal. Como vemos, esse dado da IL estudada também revela presença de características do sistema de marcação de Tempo mais próximo ao que ocorre em Libras do que ao sistema de marcação via morfemas flexionais do PB.

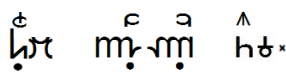
5.4 MARCAÇÃO DE TEMPO PRESENTE – VIA ASPECTO VERBAL, COMO EM LIBRAS

No *corpus*, foi possível identificar a realização do Tempo presente de dois modos distintos – via *itens lexicais* (responsáveis pela marcação temporal), bem como pela *ausência desses itens lexicais*. Primeiramente, partimos da identificação dos verbos a partir de sua natureza aspectual e verificamos se eles aparecem ou não com marcas do Tempo presente. Após essa constatação, verificamos se há itens lexicais responsáveis pela marcação de Tempo nas sentenças, identificando se são advérbios ou operadores temporais específicos, como em Libras, ou se são simplesmente modificadores (adjuntos), assumindo função de caracterização do processo verbal.

Os dados em (7) são amostras de IL em que não aparecem morfemas flexionais de Tempo nem operadores temporais lexicais específicos ou advérbios. Pelo contexto geral do texto e informações pragmáticas sobre o momento de produção deste (o informante fala de sua situação presente como aluno no CEAM – Colégio Estadual Abdias Menezes), sabemos tratar-se de uma sentença no Tempo presente.

- (7) /CEAM aprender Libras,/ (INF6)
 /(No) CEAM aprend[o] Libras./
 ‘Aprendo Libras no CEAM.’

Observamos que nessa sentença temos o verbo ‘aprender’, um verbo estativo, ou seja, um verbo não pontual. Assim, verificamos proximidade com o sistema de marcação de Tempo da Libras, tanto conforme o que afirma Finau (2008), que acredita que a ausência de marcação do Tempo presente seja pelo fato de esse ter caráter *default* em Libras, quanto conforme Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), segundo as quais a marcação do Tempo presente na Libras sem operadores temporais se dá devido ao Aspecto não pontual do verbo, como se observa no exemplo a seguir.

- (8) 
 EU MOR[ar] AQUI
 ‘Eu moro aqui.’
 (adaptado de SILVA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2016, p. 174)

5.5 MARCAÇÃO DE TEMPO PRESENTE – VIA OPERADOR LEXICAL, COMO EM LIBRAS

No próximo dado verificamos não haver morfema flexional de Tempo e verificamos a ocorrência de um advérbio de tempo – agora.

- (9) /**agora** começar ser palavras/(INF3)
 /agora começ[o](a) ~~ser~~ (ter/aprender) (as) palavras(.)/
 ‘Agora começo a aprender as palavras.’

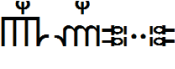
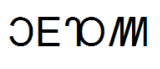

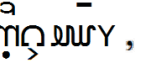
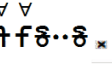
Como podemos observar, nessa sentença aparecem dois verbos de natureza distintas – ‘começar’, que se caracteriza aspectualmente como um verbo incoativo (marca o ponto inicial do processo), e o verbo ‘ser’, um estativo. Sobre esse último, nota-se que há uma dificuldade de adequação semântica, pois não é possível entender a sentença ‘começar **ser** palavras’. Entendemos que houve aí, possivelmente, um problema de seleção lexical; isto é, com base no sentido global do texto, entendemos que houve uma possível troca de verbos existências (ter por ser). Ao que parece, como análise mais plausível, isto pode estar relacionado ao fato de que “[...] verbos estativos em Libras como os copulativos, existenciais, e alguns psicológicos comumente não ocorrem de forma articulada” (SANDES-DA-SILVA, 2016, p.96). Nesse sentido, a troca do item lexical se torna justificável, já que em sua língua nativa é incomum a realização articulada desses verbos, fazendo o adquirente surdo do PB realizar um pelo outro em contextos de preenchimento com verbos existenciais.

Prosseguindo com nossa análise, se os verbos da oração matriz não trazem morfemas flexionais que indiquem Tempo, como em PB, e é de Aspecto incoativo, o item ‘agora’ pode ser identificado como o único responsável por atribuir Tempo presente ao verbo ‘começar’, como ocorre em Libras. Ao que parece, estamos analisando uma sentença subordinada e, em PB, o infinitivo ocorre em sentenças subordinadas, como é o caso do verbo ‘ter’ (ser), mas não em sentenças matrizes, como é o caso do verbo ‘começar’, precisando este verbo de flexão de Tempo. Dessa forma, ‘agora’ pode ser identificado como o operador temporal da sentença.

Já na sentença em (10) abaixo, produzida pelo informante 4, temos uma situação um pouco diferente. Ocorre nessa o verbo ‘entender’, que não apresenta morfema flexional de presente e o verbo tem Aspecto imperfectivo. Quanto ao item ‘precisa’ (precisa), que aparece nesse exemplo, podemos analisá-lo ou como o particípio na subordinada ‘entendo que é preciso’, ou como forma nominal semelhante a ‘ter a precisão ou necessidade de’. Ambas as análises estão de acordo com a interpretação geral do texto. Optamos pela segunda possibilidade por parecer sintaticamente mais próxima do que foi produzido.

- (10) /**hoje** sim entender precisa/ (INF4)
 /hoje sim entend[o] (a) precis[ão]/*necessidade*!
 ‘Hoje sim entendo a necessidade’

Como vimos, de acordo com o que propõem Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), em Libras a marcação do Tempo presente implica a presença de marcadores temporais se o Aspecto do verbo for perfectivo, pontual. Já com verbos de Aspecto imperfectivo, durativo, a marcação do Tempo presente fica por conta do Aspecto verbal. Assim, se em (10) o verbo ‘entender’ não apresenta morfema flexional de presente, não vemos nesse exemplo o sistema de marcação temporal do PB. Por outro lado, se esse verbo tem Aspecto imperfectivo, é possível estar ocorrendo, nesse exemplo, aproximação com o sistema da Libras, pois o item ‘hoje’ pode estar ocorrendo nessa oração apenas como adjunto adverbial, ficando a marcação temporal de presente por conta do Aspecto imperfectivo do verbo ‘entender’. É o que ocorre em exemplos da Libras como (11) a seguir, em que, conforme a proposta de Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), o Tempo presente é marcado, em sentenças como essa, pelo Aspecto imperfectivo do verbo, que dispensa marcador de Tempo lexical, no presente. Dessa maneira, o sinal HOJE funciona, nesse contexto sintático, apenas como adjunto adverbial. E pela própria interpretação que podemos fazer de ‘hoje’ nas sentenças (10) e (11), verificamos que há um peso semântico desses advérbios mesmo nas estruturas em PB, que também trazem a marcação de Tempo flexional. Se eliminamos esse item, perdemos a referência deles a um tempo físico referente ao discurso e não ao Tempo sintático.

- (11)    ,  (INF3)
 HOJE CEAM PALAVRA SAB[er] FELIZ
 ‘Hoje, no CEAM, eu sei as palavras, estou feliz.’

Todavia não há como afirmar, com certeza, que estejam presentes em (10) parâmetros de marcação da Libras, pois há também a possibilidade de estarmos diante de um sistema de marcação alternativo, próprio da IL, que não corresponde nem ao PB nem à Libras, no qual marcadores temporais lexicais aparecem independentemente do Aspecto verbal.

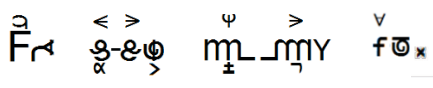
5.6 MARCAÇÃO DE TEMPO FUTURO – VIA OPERADOR LEXICAL, COMO EM LIBRAS

Analisando a sentença abaixo, verificamos que a marca de Tempo futuro é realizada pelo item ‘futuro’ que se mostrou indispensável para localização de um ponto específico no tempo, ou seja, esse item é que indica que as ações serão realizadas posteriormente ao momento da fala; logo, dando a ideia de futuro. Além de a sentença vir com a marcação de Tempo estereotipada, seguindo critérios da Libras, ainda carece de preenchimento de itens lexicais como os verbos ‘sentir’ (psicológico não causativo) e ‘ser’ (copulativo), que, considerando a sua natureza aspectual, são verbos estativos e funcionais, o que ratifica a premissa de acordo com a qual traços da língua materna estão presentes na IL.



- (12) /**futuro** Saudade legal/ esenobar estuda não quero./ (INF1)⁸
 /(Sentirei) saudades (do) (que) (foi) legal/ *não quero* esenobar (o) estud(o)ã./
 ‘Sentirei saudades do que foi legal, não quero esnobar o estudo.’

Observamos que, em (12), o operador ‘futuro’ não apenas localiza temporalmente a sentença, como também realiza a marcação de Tempo do verbo ‘sentir’, que na sentença não aparece realizado. Na Libras, o verbo ‘sentir’ não é realizado foneticamente, mas é entendido pelo sinal daquilo que quer expressar o sentimento, ou seja, não se realiza um sinal para SENTIR e outro para SAUDADE, mas o sinal SAUDADE funciona também como um verbo, o que semanticamente é entendido como ‘sinto saudade’. Então, na sentença (12), considerando que o operador que marca o Tempo é <<futuro>>, interpreta-se ‘saudade’ como um verbo que significa ‘sentirei saudade’. Outro verbo que também não é realizado na sentença é o verbo ‘ser’ (também não é realizado foneticamente, em Libras, como já dissemos), isto é, observamos que, além do item ‘futuro’ atribuindo a marca de Tempo à sentença, ocorre nessa sentença também verbos nulos, o que caracteriza fortemente a IL estudada como apresentando traços da Libras.

Abaixo, trazemos um exemplo da realização do Tempo futuro na Libras, feito pelo informante 4, a fim de compararmos os parâmetros de marcação de Tempo da IL com os da Libras.

- (13)  (INF4)
 FUTURO ANO SEGUINTE COMEÇ[ar] FACULDADE
 ‘No ano que vem começarei a faculdade.’

Como podemos observar, em (13) há dois sinais que denotam Tempo, sendo eles:  (FUTURO) e  (ANO SEGUINTE).

O sinal  (ANO SEGUINTE) corresponde em PB a um sintagma preposicional (no ano seguinte) desempenhando, portanto, a função de adjunto adverbial de tempo. Embora seja uma expressão de tempo, este não é o responsável na sentença pela marcação do traço de Tempo, já que existe aí um item, o sinal  (FUTURO), que é um operador temporal específico. Nesse sentido, o sintagma ‘ano seguinte’ ocorre em (13) como adjunto do VP ‘começar’. Verificamos, portanto, o mesmo tipo de marcação de Tempo entre a sentença (12) da IL estudada e a sentença (13) em Libras.

5.7 MARCAÇÃO DE TEMPO FUTURO – VIA VERBO AUXILIAR, COMO EM LIBRAS

No *corpus* da pesquisa também foi possível identificarmos sentenças em que não aparecem operadores temporais como o item ‘futuro’, como visto anteriormente. Em vez disso verificamos outros mecanismos operando esse Tempo. Vejamos:

⁸ Nesse exemplo estamos considerando apenas a primeira sentença como exemplo de futuro realizado como em Libras, pois na segunda se realiza o presente flexionado do PB.

(14) /fazer trabalha **vai** futuro./ (INF7)
 /vou fazer trabalh[os] (no) futuro./
 ‘Vou fazer trabalhos no futuro’

(15) /Os eu **vai** Escola ler./ (INF7)
 /Os (outros) (e) eu va[mos] ler (na) escola./
 ‘Os outros e eu vamos ler na escola’

Observamos o verbo auxiliar de futuro nos dados (14) e (15), realizado pelo informante 7. Entretanto, há uma diferença entre este e o verbo auxiliar realizado em PB para marcação de Tempo futuro, que normalmente aparece anteposto ao verbo principal e flexionado no presente do indicativo com concordância número-pessoal com o sujeito, o que caracteriza o futuro como Tempo composto. Já em (14) o auxiliar aparece em terceira pessoa e posposto ao verbo principal, e em (15) mesmo anteposto ao verbo, aparece sem concordância com o sujeito, o que remete ao auxiliar da Libras V-A-I (em datilologia⁹).

Verificamos, assim, que (14) e (15) apresentam a forma de futuro com auxiliar, da Libras, pois o Tempo futuro em Libras também se realiza com um verbo auxiliar, além do operador ‘futuro’ ou advérbios de tempo. É importante observar que, já que “vai” está funcionando como marcador de Tempo futuro em (14), o item “futuro” é interpretado como um adjunto nessa sentença, como “no futuro” do PB. Conforme Silva (2015), o sinal V-A-I ou o sinal $\hat{h}\Gamma Y$ (IR), que são verbos auxiliares, são realizados como operadores de Tempo, marcando o Tempo futuro. Como veremos nos exemplos apresentados pela autora.

(16) a. $\overset{\phi}{b}\text{h}\text{t}$ $\hat{h}\Gamma Y$ $\overset{f}{m}\text{r}\text{m}$ $\hat{h}\text{t}$ x
 EU [ir] MOR[ar] AQUI
 ‘Eu vou morar aqui.’
 (adaptado de SILVA, 2015, p138)

b. $\overset{\phi}{b}\text{h}\text{t}$ $\hat{h}\Gamma Y$ $\overset{\geq}{r}\text{m}\text{c}$ $\overset{f}{m}\text{r}\text{m}$ $\overset{v}{j}\Gamma$ x
 EU [ir] CHEG[ar] MORA[dia] TARDE
 ‘Eu vou chegar em casa tarde.’
 (adaptado de SILVA, 2015, p.113)

5.8 MARCAÇÃO DE TEMPO PASSADO – VIA MORFEMAS FLEXIONAIS, COMO EM PB

Neste grupo de dados, observamos que o informante 2, conforme vemos na sentença (17), utiliza parâmetros da língua alvo (PB) para a marcação de Tempo, ou seja, faz uso de morfemas flexionais, bem como do advérbio de tempo ‘hoje’ como modificador do verbo ‘passar’, seguindo assim os parâmetros do PB.

(17) /professor **passou** uma disciplin educação hoje/ (INF2)
 /(O) professor passou uma disciplin(a)s (sobre) educação hoje(./)
 ‘O professor passou uma disciplina sobre educação hoje.’

Observe que, na sentença acima, o verbo traz a marca de Tempo ‘passado’ representada por morfema flexional acrescido ao radical da palavra, o qual, numa estrutura arbórea, subiria do núcleo de VP para checar o traço de Tempo no núcleo de IP (Sintagma Flexional). Enquanto que o advérbio de tempo ‘hoje’, por sua vez, é sintaticamente interpretado como adjunto adverbial nessa sentença, trazendo uma circunstância de tempo ao processo verbal.

⁹ Espécie de soletração que ocorre em Libras como empréstimo linguístico do Português.

5.9 ARCAÇÃO DE TEMPO FUTURO – VIA VERBO AUXILIAR, COMO EM PB

Nos dados, foi possível identificar sentenças em que a marcação de futuro não ocorre via flexão verbal. A marcação de Tempo, nessa sentença, se dá por meio do auxiliar ‘ir’, que apresenta flexão para presente do indicativo, formando o que é caracterizado pela gramática tradicional como futuro em forma de Tempo composto, em PB.

- (18) /**vou** trabalha estudar sempre/ (INF4)
 /vou trabalha[r] (e) estudar sempre(.)/
 ‘Vou trabalhar e estudar sempre.’

Em (18) a distinção entre advérbio como marcador temporal e como modificador do verbo se acentua, nela o advérbio ‘sempre’ aparece como modificador do verbo ‘estudar’, ocorrendo como adjunto de VP, dando a ideia de continuidade e não como marca de Tempo.

5.10 MARCAÇÃO DE TEMPO PRESENTE – VIA MORFEMA FLEXIONAL, COMO EM PB

Na sentença abaixo, escrita pelo informante 3, o item ‘agora’ aparece mais uma vez realizado, no entanto este assume uma função distinta da de operador temporal. Vejamos a sentença:

- (19) /**agora** libras **tem** feliz muito/(INF3)
 /Agora (que) tem libras(.) (estou) muito feliz (.)/
 ‘Agora que tem libras, estou muito feliz.’

- (20) /Meu nome **é** Heloisa/(INF3)
 /Meu nome é Heloisa(.)/
 ‘Meu nome é Heloisa.’

Em (19) notamos a existência de dois verbos **estativos**, o existencial ‘ter’, que já aparece com marcas de flexão para o Tempo presente, e o copulativo ‘estar’, que não aparece lexicalmente realizado. Consideramos que essa não realização do ‘ser’ está associada ao fenômeno do copulativo nulo, verificado comumente em Libras. Então, verificamos que o item ‘agora’ na sentença pode ser interpretado como adjunto adverbial porque na sentença ocorre uma marca flexional de Tempo para o verbo ‘ter’, não havendo necessidade, assim, de outro operador de Tempo. Já em (20), diferentemente, o fenômeno do copulativo nulo, comum em Libras, não se repete. O informante 3 realiza o verbo ‘ser’ flexionado adequadamente, seguindo os parâmetros do PB.

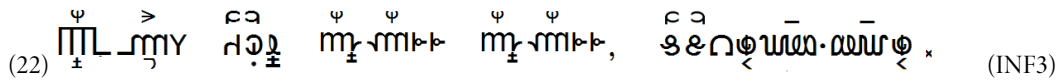
5.11 MARCAÇÃO DE TEMPO PASSADO – VIA PROCESSO MISTO ENTRE O SISTEMA DA LIBRAS E O SISTEMA DO PB

Analisando agora a sentença (21) e ainda nos debruçando sobre a aspectualidade do verbo como característica indispensável para marcar o Tempo em Libras, observamos um processo misto entre o sistema da Libras, conforme a proposta de Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) e o sistema do PB.

- (21) /**começou atrás**/ família **chegar** já **sumir** saudades/ (INF3)
 /(Tudo) começou (lá) atrás/ (minha) fam/ília chaga[va] (e) já sum[ia](.) (Eu) (sentia) saudades(.)/
 ‘Tudo começou lá atrás, minha família chegava e já sumia. Eu sentia saudades.’

Como podemos observar, os verbos ‘chegar’ e ‘sumir’ que aparecem nas sentenças acima são de natureza **perfectiva**, expressando um processo pontual. Nesse caso, em Libras, o “tempo de referência pode ser interpretado como um todo ocorrido antes do momento de fala” (FINAU, 2008, p.270). Já o verbo ‘começar’ é de Aspecto incoativo ou inceptivo, portanto percebemos o começo,

mas não o fim do processo. Observando o dado da Libras em (22), produzido pelo mesmo informante do dado (21), verificamos que, nessa sentença, que traz o verbo incoativo ‘começar’ e os verbos durativos ‘estudar’ e ‘aprender’, não ocorre marca de passado e a sentença é interpretada no passado.

(22)  (INF3)
 COMEÇ[ar] PALAVRA ESTUD[ar] ESTUD[ar] APREND[endo]
 ‘Comecei a estudar muito as palavras e fui aprendendo.’

A análise que fazemos desse dado é que também verbos incoativos apresentam o traço [Inteireza], que se associa ao traço [Precedência],¹⁰ marcando o passado em Libras aspectualmente. o verbo ‘estudar’ está nesse dado numa subordinada, que no PB corresponde ao infinitivo. Já o verbo ‘aprender’, interessantemente, ocorre com articulação diferente do padrão, pois foi articulado com movimentos circulares alternados na direção da testa do emissor. Compreende-se aí um traço [Durativo] à moda do gerúndio do PB. Ou seja, parece que temos nessa forma alternativa de articulação do sinal APRENDER uma flexão de gerúndio, via alteração do movimento.¹¹

Observamos, em (21), que não há ausência completa de marca de Tempo, como no exemplo da Libras em (22). Ocorre em (21) um morfema flexional de passado apenas no verbo ‘começar’. Além disso, apreço o advérbio ‘atrás’, que está estabelecendo também uma referência temporal específica de passado para a sentença. Segundo Finau (2008, p.275) o “tempo referência também faz parte da organização aspectual”.

Podemos fazer a seguinte análise desse dado. Como a marca flexional de passado apareceu em ‘começar’ e o passado desse verbo em Libras dispensa presença de operador, como vimos em (22), tem-se, em (21), o caso de um terceiro sistema, próprio da IL, em que, independentemente do Aspecto verbal, um único operador de Tempo (podendo ele ser um morfema flexional idêntico ao do PB) é suficiente para colocar toda a sentença complexa no passado, dispensando flexão nos demais verbos.

Outro exemplo de marcação de Tempo que segue parâmetros de ambas as línguas, Libras e PB, é o que se vê no dado (23), vejamos:

(23) /Quando era menino Roça gosta jogar bola/ (INF6)
 /Quando era meniño(,) gosta[va] (de) jogar bola (na) roça/
 ‘Quando era menino, eu gostava de jogar bola na roça.’

O exemplo (23) traz uma sentença complexa subordinada. Nela, temos lexicalmente realizados verbos de natureza estática – ‘ser’ (copulativo), ‘gostar’ (epistêmico) – e de natureza dinâmica – ‘jogar’ – que se caracterizam como não pontuais e atéticos. Observamos que ‘ser’ aparece com marcas de flexão para Tempo passado conforme o PB, enquanto que ‘gostar’ ou aparece flexionado na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (e considerando o contexto pragmático da sentença está flexionado incorretamente, pois deveria estar na 1ª pessoa) ou deve estar na forma infinitiva, como comumente ocorre em IL, e houve um erro ortográfico. Se consideramos essa última hipótese, poderemos entender que a flexão de passado do verbo ‘ser’, nessa sentença, também marca o Tempo do verbo ‘gostar’, que não aparece com morfemas de flexão para Tempo, pois ocorreu no infinitivo. Considerando os dados apresentados anteriormente, analisamos que o que se tem é um terceiro sistema, próprio da IL, diferente da Libras e do PB, pois o que observamos nesses casos é, por um lado, a presença de uma única marca de passado, suficiente para colocar toda a sentença no passado, como em Libras, mas que necessariamente não está se pautando na aspectualidade, diferentemente

¹⁰ O ponto inicial do processo verbal é que é o foco aspectual desses verbos. Esse ponto fica logicamente no passado, uma vez que, ao avançar, o processo deixa seu ponto inicial sempre para trás, completamente no passado.

¹¹ Conforme explica Silva (2015, p. 103), “alguns sinais em libras parecem fazer essa marcação aspectual com um alongamento do movimento”. Para Ferreira (2010) e Felipe (1998) o Aspecto ocorre em Libras como um fenômeno de afixação por meio da alteração do movimento, da configuração de mão e/ou do ponto de articulação do verbo. Entretanto, Silva (2015) observa que essa alteração ou alongamento no movimento para determinar duração e término de um evento não é produtivo em Libras, ocorrendo ocasionalmente.

desta; e, por outro lado, a presença de um morfema flexional de Tempo como em PB, mas apenas em um dos verbos, diferentemente deste.

Quantitativamente, observamos no *corpus* investigado, conforme tabela abaixo, que a maior parte das sentenças apresentou parâmetros do sistema de marcação de Tempo em Libras, 45%, ocorrendo marca do sistema do PB apenas em 25% dos casos, o que denota um estágio de aquisição ainda bastante distante da língua alvo. O Tempo passado foi o único a apresentar o sistema misto, com concentração de 67%; o Tempo futuro apresenta-se marcado quase que apenas pelos parâmetros da Libras, 92% dos casos; e o Tempo presente se distingue dos demais por apresentar maior concentração do parâmetro do sistema do PB.

Tabela 1: Distribuição de marcas de Tempo na IL Português-Libras

| | Dados brutos | Total de sentenças | Passado | Presente | Futuro |
|----------------------|--------------|--------------------|---------|----------|--------|
| Parâmetros do PB | 10 | 25% | 17% | 60% | 8% |
| Parâmetros da Libras | 18 | 45% | 16% | 40% | 92% |
| Sistema misto | 12 | 30% | 67% | 0% | 0% |
| Total | 40 | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: dos Autores

6 CONCLUSÃO

A partir da incursão conceitual que fizemos no decorrer deste estudo e análise empírica da IL, pudemos verificar que a categoria Tempo pode se apresentar de maneira distinta nas línguas naturais humanas, evidenciado, assim, a variação paramétrica hipotetizada por Chomsky.

Em Libras, a marcação do Tempo, conforme vimos a partir dos estudos de Finau (2004, 2008), se realiza por advérbios e operadores temporais específicos representados pelos sinais PASSADO, HOJE, AGORA e FUTURO, englobando também a natureza aspectual do verbo. Silva (2015) e Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), por sua vez, defendem que a marcação de Tempo também está relacionada à natureza aspectual do verbo, havendo um sistema de distribuição complementar entre passado e presente a depender do aspecto perfectivo ou imperfectivo do verbo. Já em PB, a marcação temporal se realiza por meio de morfemas flexionais acrescidos aos radicais verbais.

Por meio de análise de produção escrita de surdos, pudemos verificar que o processo de aquisição de L2 pode se caracterizar com traços da língua nativa, da língua alvo, ou de nenhuma delas. A IL dos informantes deste estudo apresentou, no geral, características da língua nativa (Libras). Na escrita do PB (L2), a marcação temporal se realizou via operadores de Tempo, advérbios e aspectos pragmáticos, e essa marcação lexical esteve intimamente ligada ao Aspecto verbal, conforme se verifica na Libras. No entanto, houve também uma produção, ainda que tímida, com parâmetros do PB, isto é, verbos flexionados, e ainda produções com características mistas, ou seja, apresentando traços da Libras e do PB. Nesse sentido, os dados evidenciam que a IL pode se compor de vários níveis, mais próximos ou distantes da língua alvo.

Enfim, tais evidências confirmaram a nossa hipótese inicial de acesso indireto à GU, ou seja, que a aquisição da categoria Tempo em PB escrito, como segunda língua, por surdos, apresenta interferência da L1, a Libras, que leva os surdos a apresentarem, em suas produções escritas, além de flexão verbal, como ocorre na língua alvo (o PB), também, em certas circunstâncias, um tipo de marcação de Tempo que envolve Aspecto verbal mais marcador temporal lexical específico ou categoria adverbial ou ainda aspectos pragmáticos.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M. R. A. Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidades e dissociações entre domínios. *In: VASCONCELLOS, Z.; AUGUSTO, M. R. A.; SHEPHERD, T. M. G. (org.). Linguagem, teoria, análise e aplicações* (3). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007, p. 269- 283.
- BORER, H. *The Projection of Arguments*, Functional Projections, University of Massachusetts Occasional Papers 17, 19-47, 1984.
- BRITO A. M.; DUARTE. I. Predicação e classe de predicadores verbais. *In: MATEUS, M. H. M. et al. Gramática da Língua Portuguesa*. 63.ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho. 2003, p. 179-204.
- CASTILHO, A. T. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: Faculdade de Filosofia, 1968.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. *Sobre a natureza e linguagem*. Organizado por Adriana Belletti e Luigi Rizzi. Trad. Marylene Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CHOMSKY, N. *Arquitetura da linguagem*. Organizador por Nirmalangshu Mukherji, Bibudhendra Narayan Patnaik e Rama kant Agnohot. Tradução de Alexandre Morales e Rafael Ferreira Coelho. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- COSTA, S. B. B. *O aspecto em português – Coleção Repensando a Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 1990.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- FELIPE, T. *Relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS*. 1998. 195 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na libras*. 2004. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- FINAU, R. A. As marcas linguísticas para a categoria tempo e aspecto na Libras. *In: QUADROS, R. M. de. Estudos Surdos III – Série pesquisas*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 258-297.
- FREITAG, R. M. K. Arranjos dos traços da flexão verbal no Português. *Estudo Linguísticos XXXIV*, p. 421-426, Garopaba, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos_2005/4publica-estudos-2005-pdfs/geometria-dos-tracos-233.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.
- GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.
- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *In: MARQUES, M. A. et al. (org.). Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005, p. 131-145.

- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6cf381ab909eed796b069253a14d5ad.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. *Escrita SEL – Sistema de Escrita para Língua de Sinais* (Blog). Disponível em: <http://sel-Libras.blogspot.com.br>. Acesso em: 10 maio 2018.
- LOPES, R. Aquisição da linguagem: novas perspectivas a partir do programa Minimalista. *DELTA*, São Paulo, v.17, n.2., p. 245-281, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2018.
- LOURENÇO DA SILVA, E. O advento da Morfologia Distribuída. *ReVEL*, v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_14_o_advento_da_morfologia_distribuida.pdf. Acesso em: 05 maio 2017.
- MATTOS, A. M. A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.51-71, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2325>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- MIOTO, C. A gramática gerativa e aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v.30, n. 4, p.75-81, dez. 1995.
- OLIVEIRA, F. Tempo e aspecto. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* Gramática da Língua Portuguesa. 63. ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho. 2003, p. 127-178.
- ROEPER, T. *Universal Bilingualism*. Bilingualism: Language and Cognition. v.2, n.3, p.169-186, dez, 1999.
- SANDES-DA-SILVA, J. M. *A categoria verbal em interlíngua Português-Libras: aquisição da modalidade escrita do Português por surdos*. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). London: Longman, 1994.
- SILVA, I. B. O. *A categoria dos verbos na Língua Brasileira de Sinais*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.
- SILVA, I. B. O.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Propriedades funcionais verbais na Língua Brasileira de Sinais, *Revista Linguística – Teoria Sintática*, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/5473/6219>. Acesso em: 21 julho 2018.



Recebido em 30/09/2018. Acesso em 30/12/2018.

O PAPEL DA *CHILD-DIRECTED SPEECH* NO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO: A EMERGÊNCIA DE *TEMPLATES*¹

EL PAPEL DEL *CHILD-DIRECTED SPEECH* EN EL DESARROLLO FONOLÓGICO: LA
EMERGENCIA DE LOS *TEMPLATES*²

THE ROLE OF CHILD-DIRECTED SPEECH ON FONOLOGICAL DEVELOPMENT: THE
EMERGENCE OF TEMPLATES

Maria de Fátima de Almeida Baia*

Vera Pacheco**

Gláucia Daniele do Prado Ferreira***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: Este estudo, com base na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos (THELEN; SMITH, 1994), tem como objetivo analisar a *Child-directed Speech* (CDS) (FERGUSON, 1964; CAVALCANTE, 2007) no desenvolvimento fonológico de uma criança, de 1 a 2 anos, de Vitória da Conquista-BA, adquirindo o português brasileiro (PB). Para isso, investigamos a relação entre CDS e os *templates* emergentes na fala da criança, isto é, os padrões fônicos que surgem para expansão lexical (VIHMAN; CROFT, 2007). Após análise dos dados, nossa hipótese inicial de que a CDS desempenharia um papel direto no formato fônico dos *templates* presentes na fala infantil foi parcialmente confirmada, pois não foi observada uma correspondência forte entre os dois tipos de dados.

PALAVRAS-CHAVE: *Child-directed speech*. *Templates*. Desenvolvimento da linguagem.

RESUMEN: Este estudio, basado en la perspectiva de los Sistemas Adaptativos Complejos (THELEN; SMITH, 1994), tiene como objetivo analizar el *Child-directed Speech* (CDS) (FERGUSON, 1964; CAVALCANTE, 2007) en el desarrollo fonológico de un niño, de 1 a 2 años, de Vitória da Conquista-BA, adquiriendo portugués brasileño (PB). Para esto, investigamos la relación entre CDS y

¹ Agradecemos a leitura e as contribuições das professoras Dra. Marianne Cavalcante (UFPB) e Dra. Marian Oliveira (UESB).

* Professora Doutora do DELL (Departamento de Estudos Linguísticos e Literários) e do PPGLin (Programa de Pós-Graduação em Linguística) da UESB. E-mail: mariadefatimabaia@uesb.edu.br.

** Professora Doutora do DELL e do PPGLin da UESB. E-mail: vera.pacheco@gmail.com.

*** Mestranda do PPGLin da UESB. E-mail: glauucia_daniele2@hotmail.com.

² Agradecemos a leitura e as contribuições das professoras Dra. Marianne Cavalcante (UFPB) e Dra. Marian Oliveira (UESB).

templates emergentes en el habla del niño, es decir, los patrones fónicos que surgen para la expansión léxica (VIHMAN; CROFT, 2007). Después del análisis de datos, nuestra hipótesis inicial de que CDS desempeñaría un papel directo en el formato fónico de los *templates* presentes en el habla infantil se confirmó parcialmente, ya que no hubo una fuerte correspondencia entre los dos tipos de datos.

PALABRAS-CLAVE: *Child-directed speech. Templates. Desarrollo del lenguaje.*

ABSTRACT: This study is based on the perspective of the Complex Adaptive Systems proposed by THELEN and SMITH (1994). The aim of this paper is to analyze the *Child-directed Speech* (CDS) (FERGUSON, 1964; CAVALCANTE, 2007) in the phonological development of 1-2 year-old child, acquiring the Brazilian Portuguese (BP) variety of Vitória da Conquista-BA. In order to do so, we investigated the relation between CDS and the emergent templates in the child's speech, such as the phonic patterns that arise for lexical expansion (VIHMAN; CROFT, 2007). After analyzing the data, our initial hypothesis that CDS would play a direct role in the child's *templates* was partially confirmed as a strong correspondence between the two types of data was not found in our data.

KEYWORDS: Child-directed speech. Templates. Language development.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a manifestação da *Child-directed Speech* (CDS) (FERGUSON, 1964; CAVALCANTE, 2007) no desenvolvimento fonológico de uma criança, de Vitória da Conquista-BA, adquirindo o português brasileiro (PB). Em específico, investigamos a influência da CDS nos *templates* na fala infantil, isto é, a relação entre a CDS e os primeiros padrões sistemáticos usados pela criança na sua expansão lexical com base na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC).

Sabe-se que o cérebro é constituído por várias áreas específicas que atuam em conjunto; assim, o bom andamento desse sistema depende da interdependência entre as partes. Sendo o cérebro um sistema funcional, suas partes especializadas por determinadas tarefas são interligadas e, assim, são capazes de realizar tarefas complexas (LURIA, 1981). O mesmo acontece na sociedade, temos inúmeras esferas de trabalho que operam funções de forma colaborativa. Esses exemplos são caracterizados por comportamentos complexos, que emergem como resultado de muitas interações entre um grande número de componentes, em diferentes níveis de organização, configurando, assim, os sistemas complexos. Chan (2001) lembra que a definição de um sistema complexo vem passando por mudanças ao longo do tempo, no entanto, pode-se elencar as seguintes características:

- a) *Controle distribuído*: não existe um mecanismo centralizado que controle o comportamento. O comportamento não pode ser explicado como soma das suas partes apenas.
- b) *Conectividade*: a inter-relação, interação e interconectividade de elementos dentro de um sistema e entre o sistema e o seu ambiente.
- c) *Coevolução*: elementos de um sistema mudam baseados nas interações que estabelecem uns com os outros e com o ambiente.

Larsen-Freeman (1997) ressalta que os sistemas complexos são abertos, ou seja, recebem energia do ambiente. Essa característica faz o sistema se desestabilizar provocando sua evolução. A autora ainda afirma que abordar sistemas complexos significa considerar que um sistema possui certa capacidade de selecionar naturalmente e de se auto-organizar e, por conta disso, ser altamente adaptável.

Essa teoria surge no meio das ciências exatas devido à “[...] necessidade de se construir uma teoria geral dos sistemas que passam de um estado a outro no tempo de forma regrada, ainda que se iniciem de forma aleatória” (ALBANO, 2012, p. 4). Em outras palavras, a necessidade de se investigar novas formas de comportamento envolvendo a continuidade, a descontinuidade e a variabilidades dos sistemas.

Embora utilizada inicialmente no campo das ciências exatas, tornou-se uma abordagem alternativa para explicar o desenvolvimento e o comportamento humanos (THELEN; SMITH, 1994), migrando para a área da Linguística por meios dos estudos de desenvolvimento de língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Nesse sentido, trazemos para a discussão as concepções de Thelen e Smith (1994), pesquisadoras pioneiras na difusão da teoria dinâmica³ nos estudos psicológicos, que, para explicarem o funcionamento dos sistemas dinâmicos, se apropriaram de questões pertencentes à área da química, ao abordarem observações feitas sobre a reação química chamada “Belousov-Zhabotinskii”. As autoras explicam que os sistemas possuem níveis diferentes (em que os elementos são completamente diferentes); eles podem compartilhar modos gerais de comportamento, produzindo padrões que se evoluem:

A questão central é como sistemas complexos, incluindo o desenvolvimento de seres humanos, produzem padrões que evoluem no tempo. Cabe lembrar a reação Blousov - Zhabotinskii. Certas características dessa reação se aplicam a sistemas dinâmicos em geral. Os químicos começaram com uma mistura de produtos químicos, um sistema com muitos íons individuais de vários tipos. O comportamento dos íons individuais não pode ser descrito nem suas possíveis combinações [...].⁴ (THELEN; SMITH, 1994, p. 5, tradução nossa).

Nessa reação, em que são colocados produtos químicos em um prato raso, verificou-se que, embora aumentassem os reagentes de forma gradual, os períodos de oscilação aumentavam consideravelmente do período inicial. Dessa maneira, notou-se que as moléculas cooperavam umas com as outras até produzirem certa complexidade no sistema. Isso significa que mesmo sistemas de níveis diferentes, em que os elementos são completamente diferentes, podem compartilhar modos gerais de comportamento.

Podemos compreender, a partir do exemplo utilizado, que os sistemas complexos, assim como o desenvolvimento dos seres humanos, estabelecem padrões mutáveis. Do mesmo modo que as moléculas da reação cooperam entre si buscando certa complexidade, o sistema humano também busca a colaboração entre seus microssistemas a fim de evoluir.

Um sistema complexo, na visão de De Bot, Lowie e Verspoor (2007), têm como principal propriedade a mudança ao longo do tempo. Para os autores, os sistemas complexos apresentam um estado inicial e um percurso. Esse percurso possui variáveis que interagem entre si, sendo que todas elas estão inter-relacionadas. Com isso, a mudança de uma variável tem influência em todas as outras que fazem parte do mesmo sistema. Desse modo, ele se caracteriza como um fenômeno não linear, ou seja, não possui uma linearidade entre o período inicial do sistema e suas mudanças durante o processo.

Essa não linearidade é explicada justamente por toda a instabilidade que acontece dentro do sistema, o que permite diferenciar um padrão de outro, diferentemente de um desenvolvimento linear em que as mudanças são delimitadas *a priori* (BAIA, 2013), como se houvesse um *blueprint* (DAVIS; BEDORE, 2013). A emergência de novas organizações dentro do sistema caracterizaria a auto-organização do sistema. A auto-organização acontece toda vez que o sistema recebe certa quantidade de energia, com isso novas estruturas podem espontaneamente aparecer, mesmo se não forem anteriormente aparentes. Na auto-organização, o sistema seleciona ou é atraído para uma configuração preferida, mas a variabilidade comportamental é um precursor essencial⁵ (THELEN; SMITH, 1994). De acordo com Albano (2012), essa questão da mudança de comportamento nos SAC é caracterizada da seguinte forma:

Um sistema complexo retroalimentado por uma memória da sucessão dos seus espaços de estados relacionais é chamado de adaptativo na medida em que o seu comportamento muda com o tempo, caracterizando uma aprendizagem. São exemplos: os organismos, o sistema nervoso, os ecossistemas, os grupos sociais, os mercados de ações. (ALBANO, 2012, p. 8)

³A literatura também é conhecida como Teoria dos Sistemas Dinâmicos.

⁴No original: *The central question is how complex systems, including developing humans, produce patterns that evolve in time. Recall the Blousov-Zhabotinskii reaction. Certain features of that reaction apply to dynamic systems in general. The chemists began with a mix of chemicals, a system with very many individual ions of several types. The behavior of the individual ions cannot be described nor can their possible numbers of combinations be enumerated [...].*

⁵Ordem no caos - apresentado por Paiva (2014) como uma ordem subjacente à aparente desordem.

Apesar de não ser uma teoria específica para a linguagem, a perspectiva da SAC oferece importantes ferramentas para a compreensão de aspectos sobre o desenvolvimento linguístico infantil. Soares (2016) destaca que, durante o processo de desenvolvimento de linguagem, estamos sujeitos ao desenvolvimento de um sistema:

[...] ativo que passa por frequentes mudanças (dinâmico); em constantes interações entre seus subsistemas (complexo); que produz efeitos não necessariamente proporcionais às causas (não linear); instável e aleatório (caótico); sem comportamentos definitivos (imprevisível); suscetível a mudanças nas condições iniciais (sensível às condições iniciais); que recebe insumo do ambiente (aberto); em constante movimento, que origina, de uma aparente desordem, uma ordem espontânea em um nível mais alto que o estado anterior (auto-organizável); sensível a influências (sensível a feedback); e capaz de se modificar com as experiências e se auto-organizar (adaptativo). (SOARES, 2016, p. 84)

Em outras palavras, o fenômeno de desenvolvimento da linguagem caracteriza-se por ser um fenômeno emergente, em que as ações estão em constante mudança e adaptação, tudo isso a partir de uma estreita relação com o ambiente em que o sujeito está inserido:

A natureza do conhecimento é entendida como emergente e resultado do estado do sistema em um determinado momento que está sendo observado. Essa ideia de emergência é fundamental na perspectiva dinâmica, pois é sempre esperado que, da relação entre diferentes sistemas, algum padrão ou modificação surja mesmo que em meio a momentos de instabilidade. (BAIA, 2013, p. 31)

Em suma, na teoria dos SAC, a diversidade, variedade e flexibilidade são aspectos imprescindíveis no processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, consideramos a CDS um desses marcadores de variabilidade, já que não se pode prever como será a comunicação do adulto com a criança e muito menos a forma como a CDS atuará no desenvolvimento de fala da criança.

2 DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E SUA RELAÇÃO COM A CDS

Sabe-se que a criança, desde muito cedo, precisa, além de estabelecer a diferença entre sons distintivos e redundantes, acomodar uma série de “padronizações” no sistema linguístico em desenvolvimento. Para tanto, sua percepção precisa estar bastante apurada e atuante, o que explica o fato de antes mesmo de a criança começar a falar ela já possuir uma percepção dos sons bastante avançada (GERKEN, 2008).

Com relação à produção da criança é importante mencionar que, logo nas primeiras seis semanas de vida, ela já começa a produzir os chamados sons vegetativos, como arrotar, engolir, arrulhar etc. Santos (2008, p. 466) aborda algumas das habilidades fonológicas que a criança precisa desenvolver desde cedo:

- a) Aprender a “recortar” os segmentos no contínuo sonoro em unidades discretas;
- b) Aprender a fazer distinções de sons tanto na percepção quanto na produção;
- c) Descobrir as regras fonotáticas e fonológicas que dão forma às palavras de sua língua;
- d) Descobrir se as regras são opcionais ou obrigatórias;
- e) Também precisam descobrir as propriedades prosódicas de sua língua e como elas se organizam.

De acordo com Vihman (2014), nos dois primeiros meses de vida são expressos pela criança sinais de necessidades fisiológicas e experiências relacionadas à fome, dor e fadiga. Dessa maneira, no início, a criança desempenha a função de experimentador, isto é, a criança é, em grande parte, passiva, recebendo os efeitos do ambiente. Além disso, a autora afirma que o sistema auditivo do feto já está formado no último trimestre de desenvolvimento do pré-natal, o que permite experiência passiva de estímulos auditivos já antes do nascimento.⁶

⁶ Consideramos a existência de outros trabalhos sobre o assunto, como o de Ilari (2002), porém, discuti-los aqui iria além do escopo do trabalho.

No início do desenvolvimento, de acordo com Vihman (1996), a criança possui um aparelho articulatório ainda em fase de desenvolvimento. O sistema fonador da criança possui uma laringe ainda muito alta, uma língua maior que a cavidade oral, assim, menos “ar” é captado, e quanto menos “ar”, menos segmentos se consegue produzir. Devido a isso, conseqüentemente, ela não consegue produzir alguns sons da mesma maneira que o adulto. Nesse sentido, surgem os fenômenos sistemáticos, por meio de adaptações que o infante tende a articular, tendo em vista uma forma padrão, como é discutido a seguir na seção sobre os *templates*.

2.1 EMERGÊNCIA DOS *TEMPLATES*

Na versão atual da *Whole-Word Phonology* (VIHMAN; CROFT, 2007), o que até então era chamado “força de padrão” (WATERSON, 1971) por trás das adaptações sistemáticas na fala infantil, passa a ser entendido e nomeado como *template*, um padrão fônico sistemático que apresenta características prosódicas e segmentais. Assim, não é toda recorrência de palavra que pode ser chamada de *template*, somente a que ocorre de forma sistemática e ajuda a expandir do léxico da criança:

Os *templates* são explicados como modelos sistemáticos que facilitam a expansão do léxico. Tratam-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase alvo e padrões vocálicos. *Templates* consistem em uma ou mais estruturas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório segmental limitado. Podem ser entendidos como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usados pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas. (BAIA, 2014, p.97)

Dessa forma, tais padrões acontecem na fala infantil devido às suas limitações/idiossincrasias no planejamento articulatório, além de questões concernentes à memória e a tendências e preferências. Para ser um *template*, a estrutura fonológica precisa aparecer aproximadamente em 40% da sessão, ou, do contrário, será considerada apenas como estratégia fonológica isolada. As autoras também consideram duas categorias diferentes de *template*: i) *selecionado*: produção de acordo com o alvo adulto, por exemplo, em uma sessão a criança utiliza o seguinte *template* reduplicado CV.'CV e produz uma palavra existente na forma alvo de acordo com ele, como “cocô”; ii) *adaptado*: a criança “distorce” uma palavra alvo para produzir de acordo com o *template* reduplicado operante CV.'CV, por exemplo, produz [ka.'ka] e não “carro”.

Esses dois tipos de *templates* tendem a surgir no processo de desenvolvimento das crianças, pois, em alguns momentos, as crianças conseguem produzir a forma padrão, que seria o elemento de *seleção*, mas, na maioria das vezes, ela distorce a estrutura fônica da forma padrão, produzindo, assim, adaptações. Com isso, acabam por estabelecer outros padrões fonológicos, que, por sua vez, são instáveis.

Segundo Vihman e Croft (2007), ainda que os *templates* apresentem as mesmas origens na sua manifestação em diferentes crianças adquirindo diferentes línguas, o mesmo *template* não se manifesta, obrigatoriamente, na fala de todas as crianças. Os autores, a partir de uma visão emergentista, defendem que eles não podem ser inatos, pois não estão presentes desde o início das primeiras palavras, e também não podem ser universais, pois diferem de criança para criança de acordo com a língua ambiente.

Como apresentado até então, a literatura sobre *templates* enfatiza o papel das restrições articulatórias e o *input* na sua formação. Entretanto, embora se reconheça o papel da fala dirigida à criança, não há, ainda, um estudo específico sobre a relação entre CDS e essas rotinas de fala que emergem no período de expansão lexical da criança, o que é investigado no presente estudo.

2.2 *CHILD-DIRECTED SPEECH*

Toda mudança no registro de fala do adulto quando em interação com uma criança é conhecida como: *child-directed speech* (CDS)⁷, que se caracteriza por ser uma fala infantilizada, pois, para elaborá-la, o que entra em ação são palavras como: “dodói”, “gatinho”,

⁷ Há quem utilize outros termos como, por exemplo: “maternalês”, “*baby talk*”, “manhês”, “partenalês”, “fala tatibitati” etc. A questão de utilizar o “maternalês”, ou mesmo, o “partenalês”, acaba, de certa maneira, limitando essa fala a mãe e ao pai da criança, porém, vivemos uma nova organização familiar em que, na maioria das

“nana”, “bisseiro” etc. De acordo com Bruner (1991 *apud* BULLIO *et al.*, 2014), a linguagem que os pais dirigem à criança é adequada ao nível linguístico delas, com isso, revelam certa sensibilidade ao progresso linguístico de seus filhos. Assim, entende-se que, mesmo com todas as suas simplificações, a CDS funciona como um *input*, possibilitando ao infante aprender a língua.

O trabalho de Ferguson (1964) considera que o objetivo principal da CDS é facilitar o desenvolvimento linguístico da criança, possibilitando haver um contato direto com a língua. Ele também ressalta que cada comunidade linguística, fornece um estoque de itens dessa fala que podem servir de material para o bebê.

Existem diferentes posições acerca da maneira como ocorre o início da interação entre o adulto e a criança. Para Scarpa (2001), por exemplo, a criança realiza gestos e faz vocalizações, já o adulto responde oferecendo uma contribuição, além de gestual, linguística. Ela ainda reforça que o adulto primeiramente interpreta os gestos da criança e, por conseguinte, responde às suas produções vocais, até mesmo atribuindo-lhes intenções. Com isso, a fala da criança é enquadrada em uma interpretação feita pelo adulto a partir de seus gestos e sons vocais:

(1) A criança estende a mão para um brinquedo e vocaliza algo; a mãe imediatamente interpreta o gesto e a voz da criança e responde com algo como: O au-au! (nomeando)... K o au-au que você quer? (enquadrando o turno da criança em algum significado ou numa cadeia de signos linguísticos). Isto é, a mãe parafraseia a suposta intenção da criança, por um processo de especularidade e complementa a paráfrase, expandindo seu enunciado. (SCARPA, 2002, p.16).

Assim, desde o seu nascimento, a criança já ingressa em um mundo simbólico, no qual suas vocalizações e gestos são percebidos e o outro a interpreta, imprimindo-lhes significado (CAVALCANTE, 2007). Bullio *et al.* (2014) afirmam que os pais, ao conferirem valores aos gestos, aos olhares ou mesmo a qualquer manifestação enunciativa incompleta, acabam por apresentar a criança o que é e como falar em determinadas circunstâncias. Por exemplo: na fase pré-linguística, há um aumento expressivo dos movimentos dos braços junto com as vocalizações acompanhados pelos significados que o adulto, que convive com a criança, atribui a todos eles.

Conforme Kuhl *et al.* (2006), com poucos dias de vida, a criança já consegue apreciar o som produzido pela fala dos humanos, agindo de maneira positiva com a fala que a conforta e a gratifica, e, assim, ela começa a diferenciar a fala de outros sons. Segundo a autora, as crianças, na segunda metade do primeiro ano de vida, estão ativamente empenhadas em aprender as características acústicas das unidades fonéticas contidas no idioma que escutam. Ademais, a pesquisadora mostra que a detecção infantil de padrões não se limita às unidades segmentais, pois padrões prosódicos mais gerais da linguagem também são reconhecidos de forma que, ao nascer, crianças demonstram preferência pela fala de sua mãe e reconhecem padrões prosódicos de diferentes línguas.⁸

Portanto, a fala do adulto é extremamente importante para a criança. Sobre isso, Gratier (2011, p. 79) afirma que: “A voz é um dos elementos de toda uma corporeidade que organiza as experiências do bebê e lhe dão um sentimento de existência”. Isto é, desde muito cedo, os bebês já reconhecem, a partir de interações, que suas emissões já produzem algum efeito sob o outro.

Brandão (2010) enfatiza que, com pouco tempo de vida, o bebê já consegue notar a influência das suas emissões nas respostas do outro. Desse modo, com o passar do tempo, essas interações vão se tornando mais organizadas, ou seja, vão se tornando naturalmente mais complexas, e o bebê vai evoluindo em suas produções. Bullio *et al.* destacam que:

[...] trata-se de uma parceria dialógica em que ambos, pais e crianças, comparecem na construção de sentidos que são constantemente negociados. Esse jogo de sentidos não está, obviamente, pré-fixado a partir de um significado estático das palavras, mas em constante movimento, e é nesse movimento de sentido que a criança vai, pouco a pouco, adentrando. (BULLIO *et al.*, 2014, p. 131).

vezes, as crianças são criadas por outros familiares. Portanto, achamos conveniente enfatizarmos o uso do termo *child-directed speech* (CDS) ou fala direcionada à criança.

⁸ Muitos outros autores conduziram estudos focados nessa característica da aquisição.

É justamente nessa troca que a criança vai se construindo como sujeito e se desenvolvendo linguisticamente. De acordo com Brandão (2010), a criança influencia seus parceiros conversacionais na medida em que é influenciada por eles. Nesse sentido, a constituição da linguagem vai além das interações verbais, envolve, também, representações semânticas que se atualizam pela própria experiência comunicativa do infante.

Kuhl *et al.* (2006) destacam três princípios organizadores: o primeiro é que as crianças demonstram admirável facilidade em detectar padrões – regulares – no *input* linguístico. Sendo assim, elas organizam o *input* para, só então, através das semelhanças, formarem categorias. O segundo princípio marca o momento em que a criança explora os domínios estatísticos do *input*, possibilitando, com isso, que identifiquem e utilizem tais propriedades. E, por último, temos o terceiro princípio, segundo o qual a percepção da criança se altera ao se configurar conforme a língua que ela está exposta.

Os bebês não se propõem a aprender a língua. Em vez disso, eles estudam, inconscientemente, os movimentos de rostos e vozes – observam os adultos – e, gradativamente, tendem a reproduzir esses comportamentos. A linguagem acaba se tornando uma consequência do desenvolvimento da criança, o que leva a um longo período de dependência dela em relação aos cuidadores. Em termos dos SAC, o desenvolvimento da linguagem baseia-se nos recursos com os quais crianças (e seus cuidadores) utilizam, tendo em vista certa evolução do sistema.

Além disso, no desenvolvimento linguístico, cada criança passa por um processo individual, por meio do qual o sistema complexo é construído em seus múltiplos níveis. Seguindo a perspectiva dos SAC (VIHMAN, 2014), entendemos que o desenvolvimento da linguagem incluirá tanto as bases biológicas como as questões sociais, ou seja, desconsideramos os princípios inatos e postulamos, em vez disso, mecanismos cognitivos que são fortes o suficiente para resultarem em crianças sendo capazes de representar criativamente estruturas complexas de várias camadas hierárquicas de qualquer língua, desde que estejam em interação com seus cuidadores.

Cada adulto tem uma maneira de se relacionar com a criança, e isso pode envolver questões culturais. Kuhl (2004) revela a existência de uma cultura em que os adultos não utilizam a CDS⁹ e, com isso, investiga se o desenvolvimento da percepção da fala em crianças dessa cultura diferiria de crianças expostas a CDS. Tais perguntas, porém, são deixadas em suspenso por esses autores. O fato é que, apesar de não conhecermos estudos aprofundados sobre essa cultura, podemos considerar que a CDS não é um fenômeno universal. No texto “*Baby Talk in Six Languages*”, Ferguson (1964) compara o fenômeno *baby-talk*¹⁰ em seis idiomas, selecionados a partir da variedade de estruturas linguísticas e sociolinguísticas, sendo eles o: Árabe, Marathi, Comanche, Gilyak, Inglês e Espanhol. Os dois primeiros caracterizam os principais idiomas da Ásia, marcados por fortes tradições literárias, os dois seguintes são de pequenas comunidades não letradas, e os dois últimos são os mais utilizados na Europa. Nesse estudo, de forma bastante interessante, a CDS apresenta grandes semelhanças entre as seis línguas analisadas, mesmo com as sérias diferenças culturais:

Aqui é assumido que a *baby talk* é uma parte relativamente estável de uma língua, transmitida por meios “naturais” da linguagem assim como o resto da língua; [...] não é em geral universal nem uma forma efêmera de expressão decorrente de imitação da fala da criança pelos adultos.¹¹ (FERGUSON, 1964, p. 104, tradução nossa).

Contudo, entendemos que, mesmo a CDS não sendo um fenômeno universal, ela pode apresentar regularidades em sua ocorrência mesmo se pensarmos em línguas diferentes e/ou culturas diferentes. Muitos linguistas e antropólogos, já nos anos 60, observaram que os pais, considerando várias culturas do mundo, se apropriam de uma forma especial de fala ao se dirigirem aos seus filhos ou às crianças pequenas (KUHLE *et al.*, 2006).

⁹ Kaluli na Nova Guiné.

¹⁰ O autor utiliza o termo *baby-talk* para se referir a um discurso que os adultos se apropriam para se comunicarem com crianças. Ele ressalta que essa fala possui sons ou formas que não ocorrem no sistema central da linguagem ou possui raros ajustes de frequência ou de ocorrências de elementos.

¹¹ No original: *Here it is assumed that baby talk is a relatively stable, conventionalized part of a language, transmitted by “natural” means of language transmission much like the rest of the language; it is, in general, not a universal. [...] nor an ephemeral form of speech arising out of adults’ imitation of child speech.*¹² É importante lembrar que assim como na CDS, a fala do adulto dirigida a outro adulto também contém fenômenos entoacionais e paralinguísticos.

2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA CDS

No seu estudo sobre a comparação do fenômeno da CDS em seis línguas, Ferguson (1964) também apresenta algumas características fonológicas e morfológicas da CDS, tais como: (1) fenômenos entoacionais e paralinguísticos¹²; (2) construções e modificação de palavras a partir da língua alvo; e (3) um conjunto de itens lexicais peculiares. O autor nota o predomínio de substantivos em relação aos pronomes e verbos. Além disso, é observada a predominância de reduplicação, tanto de partes de palavras como de palavras inteiras, em todos os seis idiomas. Ele acrescenta que:

Para muitos desses idiomas a reduplicação desempenha um papel gramatical com alguma função na linguagem adulta, mas a reduplicação na fala dirigida à criança atua de forma peculiar, isto é, não está relacionada com seu uso na linguagem normal. Reduplicação pode, provavelmente, ser considerada como uma característica da fala do adulto dirigida à criança em todo o mundo.¹³ (FERGUSON, 1964, p. 109, tradução nossa)

Dentre as adaptações realizadas pelo adulto ao se dirigir à criança, temos a reduplicação da sílaba, na maioria das vezes tônica, no caso PB. Esse fenômeno, dependendo da língua, pode se tratar de um fenômeno fonológico ou morfológico. No PB, temos apenas o uso fonológico da reduplicação que, segundo Baia (2010), pode ser classificada de duas maneiras: total, quando uma sílaba idêntica é reduplicada, ou parcial, quando apenas parte da sílaba (C ou V) é mantida na sílaba reduplicada

Na fala do adulto, a sua presença tem várias procedências, como demonstra pesquisa de Baia (2010), uma delas trata de palavras infantis produzidas por adultos. Por essa razão, não é estranho escutarmos um adulto dirigindo à criança palavras como: “papa”, “nana”, “pipi”, “totó”, entre outras. Por fazer parte desse processo de comunicação, torna-se algo comum nesse contexto.

Além das formas de reduplicação, Ferguson (1964) identifica pelo menos um afixo diminutivo ou hipocorístico em cada idioma. No caso do diminutivo citado por Ferguson, estamos diante de uma categoria morfossintática, que se realiza flexionalmente em nomes (ou substantivos). Em síntese, apresentamos o quadro a seguir:

| | |
|-------------------|--|
| Fonológica | Entoação exagerada: <i>pitch</i> agudo, ritmo lento, contorno entoacional exagerado e pausa longa. Reduplicações fonológicas. Simplificação de estruturas silábicas do alvo. |
| Sintática | Sentenças curtas |
| Semântica | Uso de diminutivos. Referentes concretos. |
| Pragmática | Predominância de ato ilocutório diretivo e perguntas. |

Quadro 1: Características da CDS

Fonte: Elaboração dos autores

Como o quadro demonstra, sabemos da existência de reduplicações fonológicas na CDS, mas não há estudo, até onde sabemos, que investigue a influência da CDS nos *templates* emergentes na fala infantil.

¹²É importante lembrar que assim como na CDS, a fala do adulto dirigida a outro adulto também contém fenômenos entoacionais e paralinguísticos.

¹³No original: *For several of these languages reduplication plays a grammatical role of some sort in the adult language, but the reduplication in baby talk is generally separate and unrelated to the use in the normal language. Reduplication can probably be regarded as a feature of baby talk throughout the world.*

3 METODOLOGIA E HIPÓTESES

3.1 COLETA DOS DADOS

O presente estudo voltou-se à análise dos dados pertencentes ao banco de dados do Grupo de Estudos de Psicolinguística e Desenvolvimento Fonológico (GEPDEF)¹⁴. Para a coleta de dados, utilizamos treze gravações mensais, com duração, em geral, de trinta minutos cada, feitas com uma criança do sexo feminino L., de 1;0 a 2;0 anos. As gravações aconteceram de maneira naturalística, ou seja, foram realizadas em momentos não programados, surgindo naturalmente a partir da interação estabelecida entre o adulto e a criança.

Trata-se de um acompanhamento longitudinal, isto é, a criança foi acompanhada por um determinado período, sendo assim, tivemos acesso a dados de diferentes períodos da mesma criança, possibilitando acompanhar seu desenvolvimento ao longo do percurso de desenvolvimento de fala.

Sabendo que a fala do adulto é primordial na análise deste estudo, consideramos necessário apresentar algumas características dos adultos¹⁵ que interagiram com L., pois como o foco é a fala desse adulto, precisamos observar se as diferenças sociais produzem alguma diferença nos dados de fala. A seguir, no quadro 2, temos destacadas algumas características dos adultos:

| | Interlocutores | Informações |
|----------------|-----------------------|--|
| S ₁ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Prima (COU) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduanda Classe social: Classe-média Faixa etária: 20 a 30 anos |
| | Mãe (MOT) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduanda Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₂ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Mãe (MOT) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₃ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada |

¹⁴Coleta de dados aprovada pelo comitê de ética do projeto maior "Padrões emergentes no desenvolvimento fonológico típico e atípico" (CAAE 30366814.1.0000.0055), coordenado por uma das autoras.

¹⁵Houve momentos em que o investigador esteve presente durante as interações, como também houve coleta de dados sem a presença do investigador.

| | Interlocutores | Informações |
|----------------|-----------------------|---|
| | | Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₄ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Mãe (MOT) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₅ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Mãe (MOT) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₆ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Mãe (MOT) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₇ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Mãe (MOT) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₈ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₉ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |

| | Interlocutores | Informações |
|-----------------|-----------------------|--|
| | Observador (OBS) | Sexo: Masculino Escolaridade: Ensino técnico Classe social: Classe-média Faixa etária: 60 a 70 anos |
| S ₁₀ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Observador (OBS) | Sexo: Masculino Escolaridade: Graduando Classe social: Classe-média Faixa etária: 20 a 30 anos |
| S ₁₁ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| S ₁₂ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |
| | Tio (UNC) | Sexo: Masculino Escolaridade: Ensino fundamental II Classe social: Classe-média Faixa etária: 0 a 10 anos |
| S ₁₃ | Investigador (INV) | Sexo: Feminino Escolaridade: Pós-graduada Classe social: Classe-média Faixa etária: 30 a 40 anos |

Quadro 2: Interação com L.- Características dos adultos por sessão

Fonte: Elaboração dos autores

No quadro 3, temos as situações em que aconteceram as interações com L.

| | Interlocutores | Situação |
|----------------|-----------------------|---------------------------------|
| S ₁ | Investigador (INV) | Pintando e tocando instrumentos |
| | Prima (COU) | |
| | Mãe (MOT) | |

| | Interlocutores | Situação |
|-----------------|-----------------------|---|
| S ₂ | Investigador (INV) | Jogando, lendo e pintando |
| | Mãe (MOT) | |
| S ₃ | Investigador (INV) | Jogando |
| S ₄ | Investigador (INV) | Jogando |
| | Mãe (MOT) | |
| S ₅ | Investigador (INV) | Tocando teclado e pintando |
| | Mãe (MOT) | |
| S ₆ | Investigador (INV) | Tocando teclado e pintando |
| | Mãe (MOT) | |
| S ₇ | Investigador (INV) | Jogando |
| | Mãe (MOT) | |
| S ₈ | Investigador (INV) | Brincadeiras com bambolês e desenhando |
| S ₉ | Investigador (INV) | Brincando com aparatos musicais |
| | Observador (OBS) | |
| S ₁₀ | Investigador (INV) | Brincadeiras com música infantil, contação de histórias e pinturas de desenhos. |
| | Observador (OBS) | |
| S ₁₁ | Investigador (INV) | Brincadeiras com músicas infantis |
| S ₁₂ | Investigador (INV) | Jogando |
| | Tio (UNC) | |
| S ₁₃ | Investigador (INV) | Brincando com instrumentos musicais |

Quadro 3: Interação com L.- Situação de interação entre adulto e criança por sessão

Fonte: Elaboração dos autores

3.2 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados foram transcritos pelos componentes do grupo de pesquisa contando com o acompanhamento e uma segunda transcrição da professora coordenadora. Todas as transcrições foram realizadas a partir do Formato *Chat* de transcrição, criado por MacWhinney (2000), que em sua versão mais atual (2017) tende a centrar-se na utilização de programas de dados de linguagem infantil no contexto do sistema *CHILDES*. Esse sistema, além de ser utilizado para transcrição de dados de desenvolvimento da linguagem infantil, também é usado para estudos sobre afasias e desenvolvimento de segunda língua. Vejamos um exemplo de uma transcrição feita no Formato *Chat* de transcrição:

```
@Begin
@Language: Portuguese
Participants: CHI Lara Target_ child, MOT Mother, *INV Investigator.
@Birth of CHI: 14-Nov-2013
@Age of CHI: 1;1.4
@Date: 18-DEC-2014
@Time Duration: 30:48
@Coder: Paloma Maraisa
@Location: lab at university.
@Situation: playing, reading, painting.
*INV: por aqui.
*INV: deixa eu ver.
*INV: eu vo(u) tirar as pedras ali p(a)ra(vo)cê não se machucar.
*INV: Lara.
*MOT: quebrou um coraçãozinho@m hoje e jogou no chão# de vidro.
*INV: ah@i é?
*MOT: e foip(a)ra pegar no vidro, cortou a mãozinha@m.
*INV: ai@i meu Deus, machucou a mão.
*INV: ah@i mamãe@m, nessa idade, eu só faço arte.
[...]
*INV: (Vo) cênão quer ele aí não?
*INV: Dá pa(ra) a mamãe.
*CHI: me dá.
%pho: meida
*CHI: Ham@i.
%pho: â
**CHI: é.
*MOT: esse.
*CHI: aiaia:za@b
```

Figura 1: Transcrição feita no Formato *Chat* de Transcrição

Fonte: Banco de dados do Grupo de Estudos de Psicolinguística e Desenvolvimento Fonológico (GEPDEF)

Após a transcrição com a ferramenta *Chat*, o próximo passo foi a transcrição fonética das produções de L. Para isso, foi utilizado o alfabeto fonético internacional (IPA). As transcrições fonéticas também contaram com a correção de um segundo transcritor. Quando houve discrepância, um terceiro revisor participou.

3.3 TABULAÇÃO DOS DADOS DE CDS

Para a tabulação dos dados, foi necessário, inicialmente, o levantamento de todas as produções de CDS, com suas respectivas palavras-alvo e fenômenos correspondentes. Os aspectos morfológicos e fonológicos categorizados foram: reduplicação, diminutivo, apagamento e substituição. Esses aspectos são levados em consideração com base na literatura prévia de CDS.

As produções de CDS foram levantadas considerando *tokens* (frequência de ocorrência), ou seja, todas as repetições do adulto, e não os *types* (frequência de tipo). Para Vigário, Frota e Martins (2010), essa noção, que se refere ao tipo de dados analisados, pode ser realizada com a listagem de palavras únicas computando sua frequência – *types* – ou se considera a ocorrência de todas as instâncias das palavras – *tokens*. Em seu estudo sobre os dois tipos de frequência, concluem que a frequência computada com *tokens* prevê a aquisição mais precisamente do que a computada com *types*. Temos na figura a seguir um exemplo de como foi feita a tabulação dos dados:

| Estudo de Caso Lara - CDS – Case study (L.) 1;0 – 2;0 | | |
|---|-----------------|----------|
| REDP/REDT/MET/TRUNC/EPENT/SUBST/DIMIN | | |
| <u>I;L.4</u> | | |
| Palavra-alvo | Produção de CDS | Fenômeno |
| Coração | Coraçãozinho | [DIMIN] |
| Mão | Mãozinha | [DIMIN] |
| Mamãe | Mamãe | [REDT] |
| Pinto | Pintinho | [DIMIN] |
| Mamãe | Mamãe | [REDT] |
| Boneca | Bonequinha | [DIMIN] |
| Bonita | Bonitinha | [DIMIN] |

Figura 2: Tabulação dos dados

Fonte: Elaboração dos autores

Para comparação entre os *templates* de L. e CDS dirigida a ela, partimos da análise e do levantamento de *templates* da mesma criança realizados por Carmo (2018). O total de dados dos quais são analisados *templates* na fala infantil e CDS, deste estudo, são:

Tabela 1: Relação do número de *tokens* de CDS e de dados infantis

| Criança 1 – 2 anos | <i>Tokens da criança</i> | CDS |
|--------------------|-----------------------------------|-------------------|
| L. | 1.256 <i>tokens</i> (CARMO, 2018) | 902 <i>tokens</i> |

Fonte: Elaboração dos autores

A hipótese a ser perseguida neste estudo é a de que a CDS desempenha um papel direto no formato dos *templates* manifestados na fala infantil, o que os estudos prévios defendem embora não tenham feito uma análise específica e aprofundada (VIHMAN; CROFT, 2007; BAIA, 2013).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na interação com L., a CDS acontece de maneira acentuada ao longo de todas as sessões. Produções como: “Larinha”, “dodói”, “au au”, “mamãe”, “papai” etc. aparecem de maneira bem recorrente ao longo das sessões. Percebemos que o adulto está a todo o momento chamando a criança para a interação:

- (1) **1;0** - INV: chama!
 INV: ma^mã::e
 INV: mamãe Janaína.
 CHI: mama@c.
 %pho: ma.'ma
- (2) **1;4** - INV: (o) que que tem aí?
 CHI: o au+au@o.
 %pho: u 'aʊ.aʊ
 INV: é um de +/?
 CHI: au+au+au@o.
 %pho: 'aʊ.aʊ.aʊ
 INV: é o rato?
 INV: é o rato.
 CHI: quiedo@b
 %pho: k'wi.'e.do
 INV: isso.
 INV: é o rato # e o fazendeiro.

Como também utiliza estratégias não linguísticas, como instrumentos musicais, brinquedos, livros, dança etc.:

- (3) **1;1** - MOT: vai ver o livrinho c(om) a mamãe!
- (4) **1;4** - INV: joga a bexiga # p(a)ra cima # p(a)ra ba(i)xo.
 CHI: é?
 %pho: ε
 INV: é.
 INV: joga!
- (5) **1;5** - INV: É da Larinha agora p(a)ra ela tocar?
 CHI: Tó
 %phon:
 INV: E o violão.
 INV: Toca a viola igual o vovô.
- (6) **1;10** - INV: como é?
 INV: dança!
 CHI: dança
 %pho: 'dã.sɐ
 INV: como é que a galinha pintadinha dança?

Os recursos musicais aparecem constantemente nas trocas entre os adultos e L. Julga-se que a música é um instrumento que tem o poder de estimular e prender a atenção de todas as crianças, até mesmo influenciando positivamente no comportamento delas

durante o desenvolvimento de atividades, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, estimulando, assim, a construção da socialização. Vejamos alguns exemplos de tal ferramenta nos diálogos com L.:

- (7) **1;6** - INV: toca o violão que eu toco esse vai.
 %act: som dos instrumentos.
 INV: <o sapo não lava o pé # não lava porque não quer # ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer, mas que chulé>[!= cantando].
 INV: toca o pandeiro, como é?
 CHI: 0.
 %act: toca pandeiro
 INV: <um, dois, três indiozinhos # quatro, cinco, seis indiozinhos # sete, oito, nove indiozinhos # dez no< pequeno> [>]_{+...}>[!= cantando].
 CHI: <<pequeno> [<]>[!= cantando]
 %pho: pe.'ke.nũ

Nesse contexto, de acordo com Gonçalves e Santos (2011, p. 306), para as crianças “[...] a prática de cantar e ouvir músicas faz com que as mesmas desenvolvam a linguagem e socialização, trazendo também inúmeros benefícios a elas nos aspectos cognitivos, afetivo e psicológico [...]”. Entendemos dessa maneira, que a CDS unida com a música, seja a partir de instrumentos musicais ou não, favorece o desenvolvimento da fala por parte da criança, pelo fato de ser um aparato a mais para que a criança se aproprie dos mecanismos de fala.

4.1 CATEGORIAS DE CDS

Os 902 *tokens* de CDS, ou seja, da fala do adulto, que são analisados neste estudo, foram categorizados da seguinte maneira, seguindo as propostas de Ferguson (1964) e Cavalcante (2007):

Tabela 2: Categorias da CDS na interação de L. com cuidadores(as)

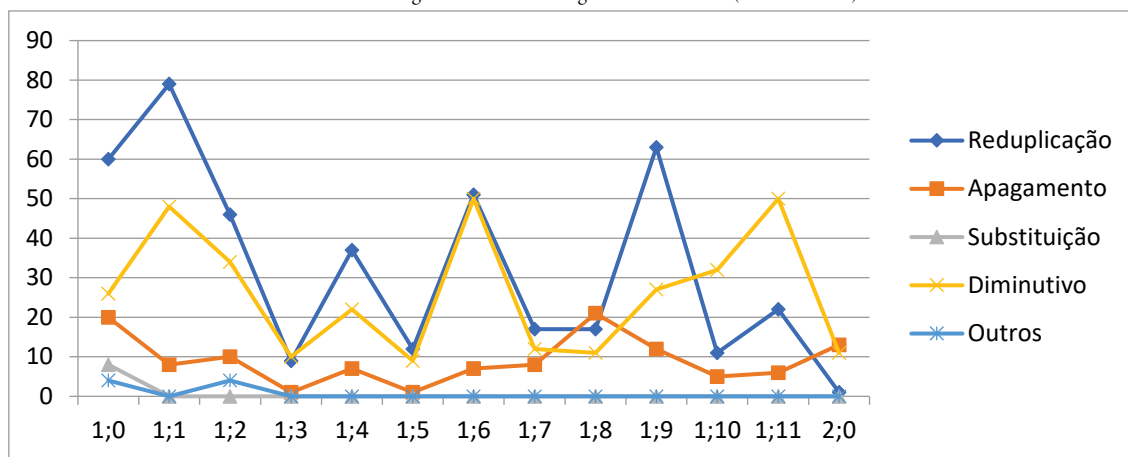
| Categoria de CDS | Total nas 12 sessões | Valores brutos | Exemplos/sessão |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------|---|
| Reduplicação total/parcial | 47% | 425 | <i>cocô</i> / 1;0 <i>papá</i> / 1;6 <i>au-au</i> / 1;10 |
| Diminutivo | 38% | 342 | <i>mãozinha</i> / 1;1 <i>Larinha</i> / 1;2 <i>Comidinha</i> / 1;6 |
| Apagamento | 13,2% | 119 | <i>Fá (Fátima)</i> / 1;0 <i>Lá (Lara)</i> / 1;2 <i>be (bebê)</i> / 1;8 |
| Substituição | 0,9% | 8 | <i>calinha (cara)</i> / 1;0 <i>chola (chora)</i> / 1;0 <i>cholar (chorar)</i> / 1;0 |
| Outro¹⁶ | 0,9% | 8 | <i>pitu (galinha)</i> / 1;0 <i>papapa (pai)</i> / 1;0 <i>cocoricó (galinha)</i> / 1;2 |

Fonte: Elaboração dos autores

¹⁶Outros: palavras criadas/inventadas pelo(a) cuidador(a) durante a sessão sem relação aparente com a forma alvo.

Como a tabela 2 apresenta, houve o predomínio de produções reduplicadas na CDS das sessões de L., que foram seguidas por produções com diminutivo e apagamento. Em contrapartida, nos dados da criança prevaleceu o processo de apagamento (CARMO, 2018), o que indica não haver uma relação direta entre a estratégia preferencial do adulto e da criança. O gráfico a seguir apresenta a distribuição de cada categoria de CDS ao longo das treze sessões analisadas:

Gráfico 1: Categorias da CDS ao longo das sessões de L. (valores brutos)



Fonte: Elaboração dos autores

Como o gráfico 1 apresenta, ao longo das sessões, produções reduplicadas e com diminutivo predominam na CDS, com exceção das sessões 1;3, 1;5, 1;7 e 1;8, nas quais houve uma produção equivalente de palavras reduplicadas, diminutivos e apagamentos¹⁷.

Todavia, a questão central deste estudo, que respondemos agora, é se essas categorias de CDS influenciam os *templates* usados por L. Carmo (2018) encontra os seguintes *templates* ao longo do desenvolvimento de L:

- (8) T₁: V_{vogal (médio) baixa}
 T₂: C_{bilabial}V.'C_{bilabial}V
 T₃: C_{alveolar}V.'C_{alveolar}V
 T₅: 'V.CV

O quadro a seguir compara o *template* preferencial na fala de L. com as categorias predominantes na CDS:

| | 1;0 | 1;1 | 1;2 | 1;3 | 1;4 | 1;5 | 1;6 | 1;7 | 1;8 | 1;9 | 1;10 | 1;11 | 2;0 |
|-----|--|--------------------------|-----|--------------------------|--|-----|-----|------------|-----|-----|------|------|-----|
| T | C _{bilabial} V.'C _{bilabial} V V _{(médio) baixa} | V _{médio-baixa} | | V _{médio-baixa} | C _{alveolar} V.'C _{alveolar} V | | | V 'V.CV | | | | | |
| CDS | Red | Red | | Dim | Red | | | Red | | | | | |

Quadro 4: Relação entre *templates* e CDS na fala de L¹⁸

Fonte: Elaboração dos autores

¹⁷Embora não seja o foco do presente estudo, é importante lembrarmos que além dessas categorias morfofonológicas que analisamos, de acordo com Cavalcante (2007), os elementos prosódicos, como ritmo e entonação, são bastante acentuados na fala CDS.

¹⁸As colunas escuras são as das sessões nas quais não houve evidências de *template*. Para o uso de uma rotina articulatória/fônica ser considerado *template*, precisa haver $\cong 40\%$ de ocorrência em uma sessão. T: *template*, Red.: reduplicação, Dim.: diminutivo.

Como o quadro 4 mostra, em relação ao tamanho da palavra e à estrutura silábica, observamos relação entre *template* de L. e CDS nas sessões 1;0 e 1;4, nas quais houve um *template* reduplicado e a categoria que se sobressaiu na CDS foi a reduplicação. Todavia, ainda é necessário fazermos análise segmental das reduplicações em CDS para verificarmos se há uma correspondência segmental também, pois em 1;0 L. faz uso de consoantes labiais e em 1;4 faz uso de consoantes alveolares nos *templates*. No próximo quadro, apresentamos um panorama geral da relação entre as consoantes presentes na categoria da reduplicação da CDS com a produção da criança. Em outras palavras, verificamos se as consoantes presentes nas produções de reduplicações na CDS seriam, em sua maioria, bilabiais, pensando na sessão 1;0, e alveolares, considerando a sessão 1;4, assim como, no *template* produzido por L.:

| <u>1;0</u> L. C _{bilabial} V. 'C _{bilabial} V | | <u>1;4</u> L. C _{alveolar} V. 'C _{alveolar} V | |
|--|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Produção de reduplicações na CDS | Consoantes nas produções reduplicadas | Produção de reduplicações na CDS | Consoantes nas produções reduplicadas |
| Cocô, dodói, mamãe papai, vovó, Fafá, bebê, nana, nenê. | k/d/m/n/p/b/f/v | Cocô, mamãe vovó, bebê, nenê. | k/m/n/b/v |

Quadro 5: Relação entre aspecto segmental do *template* e da CDS de L

Fonte: Elaboração dos autores

Notamos que assim como L., o adulto também produz algumas consoantes labiais e alveolares, porém, com o acréscimo de algumas labiodentais e uma velar. É importante mencionar que, aparentemente, na sessão 1;0 houve predominância das consoantes [m, p, b], demonstrando a possibilidade de haver relação com as produções de L. Por outro lado, na sessão 1;4 houve a predominância das consoantes [m,v], não refletindo diretamente o aspecto segmental presente nas produções da criança:

- (9) **1;0** – L. C_{bilabial}V. 'C_{bilabial}V / CDS Red. C_{bilabial}V. 'C_{bilabial}V
1;4 – L. C_{alveolar}V. 'C_{alveolar}V / CDS Red. C_{bilabial}V. 'C_{bilabial}V e C_{labiodental}V. 'C_{labiodental}V

Dessa maneira, a CDS apresenta influência na emergência dos *templates* e sua estrutura fônica. Todavia, não podemos afirmar que há uma relação direta entre o que o adulto produz e os padrões emergentes na fala da criança. Além disso, é importante destacarmos que assim como adulto faz suas adaptações na fala se aproximando da infantil na CDS, em alguns trechos das sessões observamos L. reproduzindo padrões do adulto:

- (10) **1;0**-INV: mamãe Janaína.
CHI:mama@c.

- (11) **1;4**- INV:é a nenê.
INV:é a mamãe@m?=
CHI: nenê.

- (12) **2;0**- MOT: foi vovó, Lara.
MOT:foi vovó que foi embora.
CHI:vovó.

Dessa maneira, a CDS e os padrões recorrentes na fala da criança parecem apresentar uma troca mútua de características do *input*, como as adaptações presentes, por exemplo, nos *templates* manifestados, ilustram.

Em relação à hipótese de que a CDS desempenha um papel direto no formato dos *templates* manifestados na fala infantil, o que os estudos prévios defendem embora não tenham feito uma análise específica e aprofundada (VIHMAN; CROFT, 2007; BAIA, 2013), ela foi parcialmente confirmada, pois não houve equivalência absoluta entre a CDS e os *templates* manifestados. Observamos que apesar da CDS ter papel importante no desenvolvimento fonológico da criança, pois para que a criança consiga avançar nesse sentido ela precisa ser instigada a falar e isso só é possível a partir de parceiros conversacionais, as categorias analisadas na CDS não apresentam correspondência total com os *templates* na fala infantil.

Reforçamos que como mostrado anteriormente, na teoria dos SAC, o contato com o ambiente e a alimentação de “energia” são fundamentais para a emergência e manutenção de um sistema complexo. Dessa maneira, a CDS caracteriza um dos meios de propagação de energia, em termos de desenvolvimento linguístico, de *input*. Ademais, de acordo com a perspectiva dos SACs, podemos entender a CDS como um possível atrator, isto é, um estado estável de algum intervalo de tempo dentro do sistema. Os sistemas dinâmicos e complexos apresentam, em geral, três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico. Considerando a linguagem e a cognição, em geral, como sistemas complexos, podemos entender que: a) o *ponto fixo* seria o conhecimento já adquirido associado ao novo conhecimento; b) o *atrator periódico* seria a própria cognição; e os outros *atratores caóticos*, ou *atratores estranhos* seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, *input*, materiais etc.) (PAIVA, 2005). Sendo assim, entendemos que a CDS como um atrator caótico ou estranho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à manifestação da CDS no desenvolvimento fonológico de L., notamos certa relação entre o *template* e a CDS nas sessões 1;0 e 1;4, nas quais houve um *template* reduplicado e a categoria que se sobressaiu na CDS foi a reduplicação. Assim, a CDS apresentou influência leve na emergência dos *templates* e sua estrutura fônica. Dessa maneira, não podemos afirmar que há uma relação direta e idêntica entre o que o adulto produz com características de CDS e os padrões emergentes a fala da criança.

De acordo com a perspectiva aqui apresentada, a emergência de novas organizações dentro do sistema ocorreria por meio da auto-organização, ou seja, do surgimento de novos padrões, espontaneamente, mesmo que em meio a instabilidades (BAIA, 2013). Acreditamos que o resultado da nossa análise fortalece essa ideia, pois fica evidente que com todas as variações do percurso, com todas as interações, surgiram novos padrões. Há, no início do desenvolvimento linguístico de L., uma frequência maior de CDS, que colabora para a formação do sistema em desenvolvimento; a partir do momento que esse sistema em desenvolvimento se mostra mais robusto, a frequência desse tipo de *input* tende a diminuir.

Em suma, este estudo vem contribuir para o esclarecimento sobre a CDS, pois a maioria das pessoas sustenta a ideia de que seria necessário falar uma gramática “correta”, isto é, a mesma gramática e modo de falar utilizado na interação entre adultos. Mostramos aqui a naturalidade do uso da fala modificada na interação com as crianças brasileiras, defendendo que a CDS é uma marca cultural e interacional no desenvolvimento linguístico da criança.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. Uma introdução à dinâmica em fonologia. *Revista da ABRALIN/Associação Brasileira de Linguística*, Natal, n. 2, p. 1-31, ago. 2012.
- BAIA, M. F. A. A reduplicação fonológica na aquisição do português brasileiro: uma comparação com outras línguas românicas. *ReVEL*, v. 8, n. 15, p. 31-46, 2010.
- BAIA, M. F. A. *Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro*. 2013. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- BAIA, M. F. A. O balbucio na formação de *templates*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 679-695, maio/ago. 2014.
- BRANDÃO, L. P. Da pré-linguagem a linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B. (org.). *Multimodalidade em aquisição da linguagem*. Campinas, PB: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 41-52.
- BULLIO, P. C.; HILÁRIO, R. N.; BUENO, R. G.; DEL RÉ, A. Bilinguismo e referência. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 125-144.
- CARMO, P. M. O. *O desenvolvimento fonológico e sua relação com o léxico inicial da fala de gêmeos e não gêmeos*. 2018. 189f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- CAVALCANTE, M. C. B. Manhês: produção e percepção na aquisição da linguagem. In: AGUIAR, M. A.; MADEIRO, F. (org.). *Em-tom-ação: a prosódia em perspectiva*. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2007. p. 170-199.
- CHAN, S. *Sistemas Adaptativos Complexos*, ESD 83, Seminário de Pesquisa em Sistemas de Engenharia, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, 2001.
- DAVIS, B.; BEDORE, L. *An emergence approach to speech acquisition: doing and knowing*. New York: Psychology Press, 2013.
- DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, ed. 1, p. 7-21, 2007.
- FERGUSON, C. A. Baby talk in six languages. *American anthropologist*, v. 66, n. 6, part 2, p. 103-114, 1964.
- GERKEN, L. *Language Development*. Plural Publishing, 2008. 245 p.
- GONÇALVES, S. F.; SANTOS, I. S. A música como atividade de desenvolvimento da linguagem socialização em crianças de 1 a 2 anos. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 2, n. 1, p. 299-308, jan./jul. 2011.
- GRATIER, M. As formas da voz: o estudo da prosódia na comunicação vocal mãe-bebê. In: LAZNIK, M. C.; COHEN, D. (org.). *O Bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. São Paulo: Instituto Langage, 2011. p. 79-83.
- ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, 2002.
- KUHL, P. Early language Acquisition: cracking the speech code. *Neuroscience*, v. 5, p. 831-843, 2004.
- KUHL, P. *et al. Língua, cultura, mente, cérebro: progresso nas fronteiras entre disciplinas*. São Paulo: Paulistana Editora, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 18, p. 141-165, 1997.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp, 1981.
- MACWHINNEY, B. *The CHILD Project: tools for analyzing talk*. Volume 1: transcriptions and programs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.). *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (org.). *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

SANTOS, R. S. Adquirindo a fonologia de uma língua: produção, percepção e representação fonológica. *Alfa*, São Paulo, n. 52, p. 465-481, 2008.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SOARES, L. A. A. Escrita como prática social: a tarefa como um atrator. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2016.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

VIGÁRIO, M; FROTA, S.; MARTINS, F. A frequência que conta na aquisição da fonologia:types ou tokens? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 25., Porto, 2010. Anais...Porto, 2010. p. 749-767.

VIHMAN, M. M. *Phonological development: the origins of language in the child*. Blackwell Publishing, 1996.

VIHMAN, M. M. *Phonological development: the first two years*. 2. ed. Hoboken Wiley-Blackwell, 2014.

VIHMAN, M.; CROFT, W. *Radical templatic phonology and phonological development*. Manchester: University of Manchester, 2007.

WATERSON, N. Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, n. 7, p. 179-211, 1971.



Recebido em 06/04/2019. Aceito em 04/06/2019.

**UMA ABORDAGEM
SOCIOLINGUÍSTICA DA
CONCORDÂNCIA NOMINAL
DE NÚMERO NO FALAR
DOS MORADORES
DO MUNICÍPIO DE
FONTE BOA
(AMAZONAS)**

**UN ENFOQUE SOCIOLINGUÍSTICO DE LA CONCORDANCIA NOMINAL DE NÚMERO EN
EL HABLAR DE LOS HABITANTES DEL MUNICIPIO DE FONTE BOA (AMAZONAS)**

**A SOCIOLINGUISTIC APPROACH TO NOUN AGREEMENT IN NUMBER IN THE ORAL
SPEECH OF INHABITANTS OF THE MUNICIPALITY OF FONTE BOA (STATE OF AMAZONAS)**

Flávia Santos Martins*

Universidade Federal do Amazonas

Izete Lehmkuhl Coelho**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo, à luz da Sociolinguística Variacionista, propõe-se a refletir sobre a variação na concordância nominal de número na fala de dez moradores da cidade de Fonte Boa, um dos nove municípios pertencentes à microrregião do Alto Solimões (AM), a partir de resultados de Martins (2013). Para este estudo foram descritos e analisados 1.356 dados, submetidos ao programa estatístico Goldvarb2001. Desses dados, 754 foram da variante “presença de marcas de plural” (55% dos dados) e 602 foram da variante “ausência de marcas de plural” (45% dos dados). Apesar desse baixo índice de concordância nominal, os resultados mostram que a marcação na concordância é favorecida em Fonte Boa pelas mesmas restrições linguísticas de outras regiões

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: flavinhaingrid@yahoo.com.br.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: izete.lehmkuhl.coelho@ufsc.br.

brasileiras. Quanto às variáveis sociais, ‘*escolaridade*’ segue o padrão de comportamento geral, e ‘*sexo*’ revela o homem como favorecedor de marcação, um comportamento particularizado (semelhante ao de zonas menos urbanas), de uma localidade em que os papéis de mulheres e homens ainda são conservadores, sendo a mulher menos sensível à variável ‘*mercado de trabalho*’.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Concordância nominal de número. Fonte Boa (AM). Particularidades e generalizações.

RESUMEN: Este artículo, basado en la Sociolingüística Variacional, propone investigar la variación en la concordancia nominal de número en el habla de diez habitantes de la ciudad de Fonte Boa, uno de los nueve municipios pertenecientes a la microrregión del Alto Solimões (estado de Amazonas), a partir de los resultados de Martins (2013). Para esta investigación se describieron y analizaron 1356 datos, y se procesaron en el programa estadístico Goldvarb 2001. De esos datos, 754 fueron de la variante “presencia de marcas de plural” (55% de los datos) y 602 fueron de la variante “ausencia de marcas de plural” (45% de los datos). A pesar del bajo índice de concordancia nominal, los resultados muestran que la marcación en la concordancia se favorece en Fonte Boa por las mismas restricciones lingüísticas de otras regiones brasileñas. En cuanto a las variables sociales, ‘*escolaridad*’ sigue el estándar de comportamiento general, y ‘*sexo*’ revela al hombre como favorecedor de marcación, un comportamiento particularizado, de una localidad, en que los papeles de mujeres y hombres todavía son conservadores, siendo la mujer menos sensible a la variable ‘*mercado de trabajo*’.

PALABRAS CLAVE: Sociolingüística. Concordancia nominal de número. Fonte Boa (AM). Particularidades y generalizaciones.

ABSTRACT: The present article, based on Variationist Sociolinguistics, aims to investigate number variation in noun agreement in the speech of ten inhabitants of the city of Fonte Boa, one of nine municipalities that integrate the Alto Solimões micro-region (in the state of Amazonas), based on Martins (2013). In this study, 1,356 pieces of data were described, analyzed, and submitted to the Goldvarb 2001 statistical program. 754 pieces (55% of the data) consisted of the variable “presence of plural markers”, while 602 (45% of the data) were in the variable “absence of plural markers”. In spite of the low rate of noun agreement, results show that the plural marking in the agreement is favored in Fonte Boa by the same linguistic restrictions found in other Brazilian regions. Regarding social variables, ‘*level of education*’ reflects standard behavior and ‘*gender*’ reveals that men favor marking - in which the roles of women and men are still conservative, and women are less sensitive to the ‘*job market*’ variable.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Nominal number agreement. Fonte Boa (AM). Particularities and generalizations.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, trataremos de um fenômeno morfossintático variável já bastante estudado em algumas regiões do Brasil: a “concordância nominal de número”. Desde a década de 1970, têm sido feitas pesquisas que registram a variabilidade sistemática na variação do referido fenômeno (SCHERRE; BRAGA, 1976; SCHERRE, 1988; FERNANDES, 1996; R. CARVALHO, 1997; LOPES, 2001; CAMPOS; RODRIGUES, 2002; BAXTER, 2009; VEIS RIBEIRO, RIBEIRO, LOREGIAN-PENKAL, 2009; SANTOS, 2010; MARTINS, 2010; SILVA, 2011; BRANDÃO, 2011; CASTRO; PEREIRA, 2012, dentre outros). Os resultados dessas investigações mostram que a variável em questão pode ser expressa por duas variantes:

- i) ausência de marcas formais/informais de plural em pelo menos um elemento do Sintagma Nominal (doravante SN): “aS meninaS bonitaØ”, “aS meninaØ bonitaØ”;
- ii) presença de marcas formais/informais de plural em todos os elementos flexionáveis do SN: “aS meninaS bonitaS”.

Além disso, os trabalhos mostram que há grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos influenciando o uso de uma ou outra variante. Podemos citar como grupos de fatores selecionados, em comum, nas pesquisas realizadas no Brasil, os seguintes: ‘*posição dos elementos não nucleares em relação ao núcleo/núcleo em relação à posição*’, ‘*marcas precedentes*’, ‘*saliência fônica*’, ‘*escolaridade*’ e ‘*sexo*’.

No que se refere, especificamente, ao Amazonas, muito pouco foi descrito a respeito deste fenômeno de variação na concordância nominal, havendo, até o momento, apenas dois trabalhos escritos pela mesma pesquisadora – respectivamente, Martins (2010) e

Martins (2013)¹: o primeiro sobre o falar dos moradores do município de Benjamin Constant (pertencente à microrregião do Alto Solimões) com dados do ALAM (Atlas Linguístico do Amazonas); e o segundo relativo ao falar dos moradores do Alto Solimões, a partir de entrevistas individuais realizadas pela própria autora, compondo um banco particular de dados de fala. Em relação ao segundo trabalho, os municípios pertencentes à microrregião estudados por Martins (2013) foram: Fonte Boa, Jutai, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá e Tonantins, ressaltando-se que essa microrregião é composta por nove cidades. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados em dois tipos de análises: uma geral (abarcando todas as localidades) e outra por localidades.

O presente trabalho tem como objetivo descrever detalhadamente os resultados encontrados por Martins (2013) em uma dessas localidades, o município de Fonte Boa (AM), apresentando algumas reflexões adicionais sobre os condicionadores internos e externos que atuam na variação da concordância nominal nessa comunidade, com foco nas especificidades da região.

Esta pesquisa está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]; GUY, 2000, dentre outros), observando-se, *a priori*, a correlação entre fatores internos e externos que condicionam a forma como falantes de determinada comunidade usam a língua em variação. Focalizaremos algumas variáveis linguísticas, que atuam como forças de dentro da língua, e algumas variáveis sociais, que atuam como forças externas, ou de fora da língua, para entendermos um pouco mais sobre o comportamento linguístico dos moradores da cidade de Fonte Boa.

Para esta investigação, consideramos dois dos principais problemas empíricos da Teoria da Variação e Mudança (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), o problema do *encaixamento* e o problema de *transição*, com o propósito de investigar como a variação na concordância nominal está encaixada na estrutura linguística e na estrutura social e como as formas variantes transitam de um lugar a outro, comparando os resultados mais significativos de Fonte Boa, uma localidade menos urbana², com aqueles já encontrados por Martins (2013) nas outras localidades do Alto Solimões e com resultados apresentados por Scherre (1988) e por Fernandes (1996) sobre a fala de outras regiões do Brasil.

Para a análise das variáveis internas que atuam no favorecimento ou desfavorecimento da variação na concordância nominal, controlamos as sete variáveis que se mostraram significativas no trabalho de Martins (2013), como '*posição em relação ao núcleo/núcleo*', '*classe gramatical*³', '*marcas precedentes*', '*processos morfofonológicos de formação de plural e tonicidade dos itens lexicais*', '*contexto fonético-fonológico subsequente*' e '*características dos itens lexicais*'. Na busca por explicações de natureza externa, serão retomadas as sete variáveis '*idade*', '*escolaridade*', '*sexo*', '*ocupação*', '*diatopia*', '*mobilidade*' e '*localismo*' (redes sociais), pela sua significância em Martins (2013), com o propósito de trazer algumas generalizações sobre os usos linguísticos comuns no falar amazonense (e brasileiro) e específicos da comunidade de Fonte Boa.

A amostra de fala do município de Fonte Boa constitui-se de entrevistas gravadas com 10 informantes, distribuídos de acordo com os fatores sociais '*sexo*', '*escolaridade*' (8 a 9 anos de escolarização e 9 a 11 anos de escolarização) e '*idade*' (18 a 35, 36 a 55 e 56 em diante). Para analisar a fala dessa localidade, vamos considerar alguns postulados sobre o modelo de comunidade de fala proposto por Guy (2000, p. 21):

¹ Martins (2013) é o trabalho de tese de doutorado defendido na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2013, sob a orientação da professora Izete Lehmkuhl Coelho.

² O município de Fonte Boa, de acordo com dados do IBGE 2010, é dividido em zona urbana (sede da cidade) e zona rural (comunidades ribeirinhas). Martins (2013) coletou dados de fala na zona considerada urbana. No entanto, é importante ressaltar que neste artigo estamos considerando Fonte Boa como uma **localidade** menos urbana por apresentar alguns traços de ruralidade ao compará-la a grandes centros urbanos, como, por exemplo, Manaus, capital do Amazonas (cf. seção 2).

³ Vale ressaltar que, devido a enviesamentos, a variável '*classe gramatical*' foi retirada da rodada por se sobrepor à variável '*posição em relação ao núcleo/núcleo*'.

Primeiro, o modelo de *comunidade de fala* postula que os falantes não variam aleatoriamente uns dos outros, ou ao menos não variam aleatoriamente em todos os tipos de variáveis. A participação em uma comunidade e o processo de acomodação garantem que muitos traços linguísticos serão mantidos em comum nessa comunidade. Segundo, o modelo de comunidade fornece uma base social e externa para investigar quem compartilha que traço com quem.

Considerando essas conjecturas de Guy (2000), acreditamos que os falantes de Fonte Boa “não variam aleatoriamente uns dos outros ou ao menos não variam aleatoriamente em todos os tipos de variáveis”. Assim, entender os graus de semelhança e de diferenças linguísticas que envolvem o uso de traços linguísticos pelos participantes dessa localidade, quando comparados com traços de falantes de outras localidades, é um dos objetivos deste trabalho. Uma discussão importante com respeito a generalidades e especificidades entre as comunidades de fala, no âmbito da sociolinguística brasileira, pode ser observada no texto de Görski e Coelho (2012) sobre aspectos de comportamento sociolinguístico entre as três capitais da Região Sul.

Nosso artigo está assim organizado: na primeira parte, apontamos alguns trabalhos realizados no Brasil a respeito da “concordância nominal de número”, mostrando, dessa forma, que se trata de um fenômeno variável no PB. Em seguida, apresentamos, com mais detalhes, a caracterização da amostra. Por fim, retomamos os resultados encontrados por Martins (2013) na cidade de Fonte Boa (AM) a fim de mostrar qual variante é mais utilizada na localidade, assim como quais grupos de fatores atuam ou não sobre o fenômeno em questão. Fechamos a discussão com algumas reflexões sobre particularidades e generalizações encontradas nessa localidade, considerando os resultados de outros estudos a respeito do mesmo fenômeno investigado em diferentes regiões brasileiras.

2 SOBRE A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO BRASIL

Dentre os estudos dedicados ao tema da concordância nominal de número, podemos citar: i) em 1976, a pesquisa de Scherre e Braga, na qual foi analisada a fala de sete moradores do Rio de Janeiro, controlando ‘*classe social*’ e ‘*origem geográfica*’; ii) em 1977, o trabalho de Braga, em que foi investigada a fala de sete moradores do triângulo mineiro em sua dissertação de mestrado; iii) em 1979, o estudo de Ponte, cuja análise focalizou a fala de vinte moradores de Porto Alegre (RS), todos analfabetos, em sua dissertação de mestrado; iv) em 1980, o trabalho de Nina, tendo sido investigada a fala de vinte moradores de Bragantina (PA) em sua dissertação de mestrado; v) em 1981, por fim, a pesquisa de Guy, que analisou os dados de moradores do Rio de Janeiro, coletados para o Projeto *Competências Básicas*, sob a coordenação da professora Miriam Lemle. Os referidos trabalhos serviram como ponto de partida para as pesquisas sociolinguísticas sobre fenômenos morfossintáticos realizados no Brasil.

Além dessas pesquisas, podemos apontar duas investigações de Scherre: uma de 1978, na qual a autora investigou a fala de dez moradores da zona urbana do Rio de Janeiro, em uma dissertação de mestrado; e outra de 1988, na qual estudou, em sua tese de doutorado, a fala de moradores do Rio de Janeiro, com o objetivo de reanalisar esse fenômeno comparando com os resultados de outras pesquisas.

Os trabalhos de Scherre (1978 e 1988), por sua vez, acabaram se tornando a base para muitos outros trabalhos realizados no Brasil sobre a “concordância nominal de número”. Isso pode ser afirmado tendo em vista que as investigações que se seguiram replicaram as mesmas variáveis independentes controladas pela referida pesquisadora, especialmente as linguísticas. Dentre esses novos estudos, destacam-se: Dias (1993), sobre o falar dos moradores de Brasília; Fernandes (1996), referente aos dados de fala da Região Sul do Brasil; R. Carvalho (1997), com foco na fala de informantes da cidade de Rio Branco (AC); H. Carvalho (1997), relativo à fala de moradores de João Pessoa (PB); Lopes (2001), no que tange a dados de fala de informantes de Salvador (BA); Campos e Rodrigues (2002), tratando de dados de fala provenientes do Projeto Norma Urbana Culta (doravante NURC); Baxter (2009), concernente à fala de duas comunidades rurais de afrodescendentes, uma no Brasil (Helvécia – BA) e outra na África (Tongas, roça Monte Café, na República de São Tomé e Príncipe); Veis Ribeiro, Ribeiro e Loregian-Penkal (2009), no que se refere à fala dos nativos de Irati (PR); Santos (2010), acerca da fala dos informantes do município Pedro Leopoldo (MG); Martins (2010), quanto à fala de moradores do município Benjamin Constant (AM); Silva (2011), abarcando dados de fala da cidade de Vitória (ES); Brandão (2011), no tocante

à fala de informantes de duas variedades urbana do português, uma do Brasil (Nova Iguaçu-RJ) e outra em São Tomé e Príncipe; Castro e Pereira (2012), sobre a fala de informantes da cidade de Cuiabá (MT); Martins (2013), no que diz respeito a dados de fala de informantes da microrregião do Alto Solimões (AM), dentre outros.

Os resultados dos trabalhos mencionados mostram que a “concordância nominal de número” trata-se de um fenômeno variável no PB, assim como há grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos comuns regendo a sistematicidade dessa variação. Dentre as variáveis linguísticas controladas nesses trabalhos, as que têm se mostrado relevantes são: i) ‘*relação de anteposição e posposição de elementos não nucleares em relação ao núcleo*’; ii) ‘*marcas precedentes*’ e iii) ‘*saliência fônica*’⁴. Em relação aos grupos de fatores extralinguísticos, os que se mostraram relevantes, de maneira geral, nas pesquisas já realizadas no Brasil, foram i) ‘*escolaridade*’ e ii) ‘*sexo*’⁵. A seguir, a Figura 1, sintetiza algumas cidades onde já foram realizadas pesquisas sobre o fenômeno aqui em discussão, até o ano de 2013, assim como ilustra os resultados gerais, em percentuais, das pesquisas aqui destacadas:

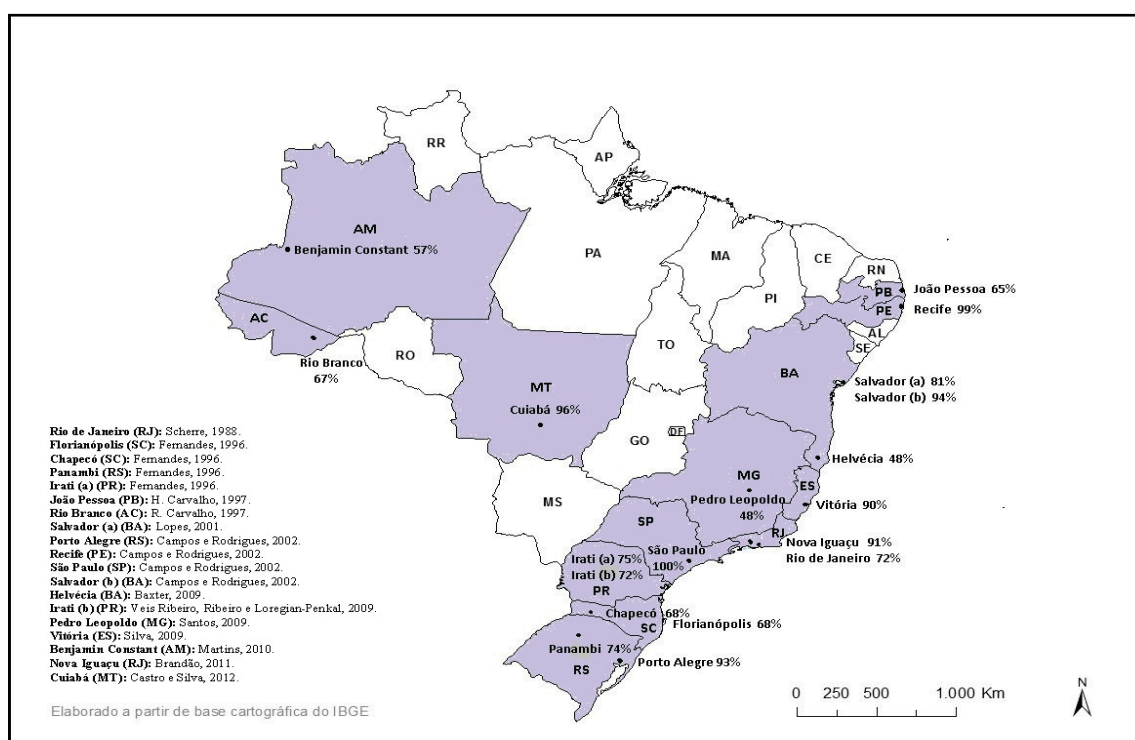


Figura 1: Frequência de uso das variantes da concordância nominal de número em alguns trabalhos realizados no Brasil

Fonte: Adaptado de Martins (2013)

Para os propósitos desta pesquisa apresentamos detalhadamente os resultados de Scherre (1988) sobre a fala da Região Sudeste, devido à sua contribuição significativa em relação ao tema, assim como o de Fernandes (1996), por se tratar de uma análise que se apoiou no envelope de variação utilizado por Scherre (1988), ampliando a discussão para a Região Sul do Brasil.

O *corpus* da pesquisa de Scherre (1988) foi constituído por 64 informantes residentes no Rio de Janeiro (RJ). As entrevistas totalizaram 64 horas de fala gravada, realizadas em dois períodos: i) de 1982 a 1984, com informantes entre 15 a 71 anos de idade, totalizando-se 48 entrevistas; ii) de 1983 a 1985, com informantes entre 7 a 14 anos, num total de 16 entrevistas.

⁴ Desde Scherre (1988), a variável ‘*saliência fônica*’ tem sido considerada a partir da correlação entre as variáveis ‘*processos morfofonológicos de formação de plural*’ e ‘*tonicidade dos itens lexicais*’.

⁵ Ressalta-se que as pesquisas mencionadas não controlaram sempre os mesmos grupos de fatores extralinguísticos e linguísticos. Neste artigo, faz-se apenas uma generalização a partir da comparação dos resultados gerais dos referidos estudos.

A primeira amostra foi estratificada de acordo com três variáveis sociais clássicas: a) ‘anos de escolarização’ (1 a 4 anos; 5 a 8 anos e 9 a 11 anos⁶); b) ‘sexo’: feminino e masculino; c) ‘faixa etária’: 15 a 25 anos; 26 a 49 anos e 50 anos em diante. A segunda amostra – que completa a primeira – foi estratificada de acordo também com três variáveis sociais clássicas: a) ‘anos de escolarização’: 1 a 4 anos e 5 a 8 anos; b) ‘sexo’: feminino e masculino; c) ‘faixa etária’: 7 a 14 anos.

Scherre (1988) fez dois tipos de análises após a coleta dos SNs transcritos (7.193) das entrevistas, no que tange aos grupos de fatores linguísticos controlados nessa pesquisa: *atomística*, que consiste na observação da relação entre os elementos do SN; e *não atomística*, que consiste na observação da relação entre os SNs no plano oracional. Para a descrição e a análise dos dados, a autora utilizou o programa computacional denominado VARBRUL.

Na análise *atomística*, foram obtidos 13.229 dados após a devida categorização. Das dez variáveis linguísticas independentes controladas individualmente ou cruzadas, as selecionadas pelo programa estatístico utilizado pela pesquisadora, por ordem de seleção, foram oito: ‘*marcas precedentes em função da posição*’, ‘*saliência fônica*’ (a partir da correlação entre processos morfofonológicos de formação de plural e tonicidade dos itens lexicais), ‘*relação dos elementos não nucleares em função do núcleo e posição dos elementos nucleares no SN*’, ‘*formalidade dos substantivos e adjetivos*’, ‘*grau dos substantivos e adjetivos*’, ‘*animacidade dos substantivos*’, ‘*contexto fonético-fonológico seguinte*’ e ‘*função resumitiva*’. As variáveis que não se mostraram significativas foram duas: ‘*número de sílabas dos itens lexicais singulares*’ e ‘*processos morfofonológicos de formação de plural*’.

Na análise *não atomística*, por sua vez, foram obtidos 948 SNs de mais de dois elementos (SCHERRE, 1988), dos quais 72% aparecem na amostra com marcação de concordância e 28% sem marcação de concordância. Das nove variáveis linguísticas controladas, apenas sete atuaram nesse fenômeno como favorecedoras de marcação de concordância. Foram elas: ‘*pluralidade do contexto*’, ‘*configuração sintagmática do SN*’, ‘*saliência fônica*’ (dimensão processos), ‘*grau/formalidade do SN*’, ‘*pluralidade do SN*’, ‘*função textual do SN*’ e ‘*localização do SN em relação ao verbo ou à oração*’. Não se mostraram significativas duas variáveis: ‘*status informacional do SN*’ e ‘*animacidade do SN*’.

Na análise das variáveis extralinguísticas independentes, por sua vez, controladas de forma isolada, primeiramente, o programa mostrou que as seguintes variáveis exercem um papel importante no fenômeno em foco: ‘*sexo*’ e ‘*grau de escolaridade*’. Uma análise desse fenômeno observando outros fatores sociais como ‘*origem social*’ de cada informante relacionado ao seu grau de concordância (alto ou baixo) revelou duas tendências interessantes, uma vez que os resultados mostraram uma maior influência da ‘*faixa etária*’. Assim, Scherre (1988, p. 441; 515) evidencia:

- a) “variação sociolinguística estável, com gradação etária, para os falantes de ambiente não humilde e de concordância alta” (15-25 anos: 0,44; 26-49 anos: 0,64; 50-71 anos: 0,41);
- b) “processo de mudança linguística, caminhando em direção a um sistema sem concordância, para os falantes de ambiente humilde e concordância baixa” (15- 25 anos: 0,38; 26-49 anos: 0,59; 0,53).

Ainda, as seguintes variáveis sociais, não convencionais, mostraram também exercer influência sobre o fenômeno investigado: ‘*mercado de trabalho*’, ‘*mídia*’ e ‘*sensibilidade linguística*’.

Um dos trabalhos a respeito da concordância nominal de número no PB que se apoiou na metodologia variacionista utilizada por Scherre (1988) foi o de Fernandes (1996) sobre a fala da Região Sul do Brasil. A autora investigou a variação na concordância de número na fala de 47 informantes da Região Sul, de três níveis de escolaridade (primário, ginásio e colegial) e duas faixas etárias (25 a 49 anos; mais de 50 anos), extraídos do banco de dados do projeto Variação Linguística da Região Sul (VARSUL)⁷. Para este

⁶ Também foram entrevistados informantes com nível superior, completo ou não, mas a pesquisadora não os considerou na pesquisa por já estarem sendo estudados na época em um projeto específico: projeto NURC.

⁷ A amostra de fala do Varsul investigada por Fernandes (1996) foi constituída de 30 minutos de fala de cada um dos informantes estratificados da seguinte maneira: 12 informantes de Florianópolis/SC (etnia açoriana, 6 homens e 6 mulheres), 12 informantes de Chapecó/SC (etnia italiana, 6 homens e 6 mulheres), 12 informantes de Panambi/RS, totalizando 24 horas de gravação e 5.424 dados.

trabalho, consideramos apenas os resultados dos 12 informantes de Florianópolis⁸, os quais apresentaram 68% de marcação de concordância de número. As variáveis linguísticas e extralinguísticas selecionadas pelo programa estatístico Varbrul nessa localidade foram: ‘*distribuição dos elementos do SN em função de sua posição e de sua relação com o núcleo*’, ‘*níveis de escolarização*’, ‘*marcas precedentes*’, ‘*saliência fônica*’, ‘*idade*’, ‘*etnia*’, ‘*grau dos substantivos e adjetivos*’, ‘*sexo*’, ‘*contexto seguinte*’ e ‘*tonicidade dos itens lexicais*’. Os resultados mostraram que a marcação da concordância de número estava sujeita às mesmas restrições linguísticas e às mesmas forças sociais encontradas no trabalho de Scherre (1988).

Os trabalhos de Scherre (1988) e Fernandes (1998) trouxeram resultados importantes que foram levados em consideração na pesquisa de Martins (2013), a qual tratamos neste artigo.

Na seção que segue, apresentaremos a caracterização da amostra de Martins (2013), com destaque para a localidade de Fonte Boa. Ressalta-se que a referida pesquisa replicou variáveis linguísticas e extralinguísticas controladas por Scherre (1988) e acrescentou outras duas variáveis sociais que se mostraram importantes em outros fenômenos linguísticos estudados no Brasil: ‘*mobilidade*’ e ‘*localismo*’ (BATTISTI *et al.* 2007; MONGUILHOTT, 2009).

3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra ora investigada pertence a um banco particular de dados de fala, coletado por Martins (2013) para sua tese de doutorado. A autora investigou cinco das nove cidades pertencentes à microrregião do Alto Solimões, que fica localizada ao oeste do Estado do Amazonas: São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa. Para a realização da pesquisa, foi necessário coletar as entrevistas *in loco*, coleta que foi feita durante o mês de agosto de 2010. Quanto ao deslocamento até as cidades investigadas, foram utilizados meios de transporte aéreo e fluvial. Para a realização das entrevistas, foi utilizado o gravador digital Panasonic RR-US571.

A seguir, a Figura 2, ilustra um mapa localizando as cidades pertencentes à microrregião estudada (IBGE, 2009):

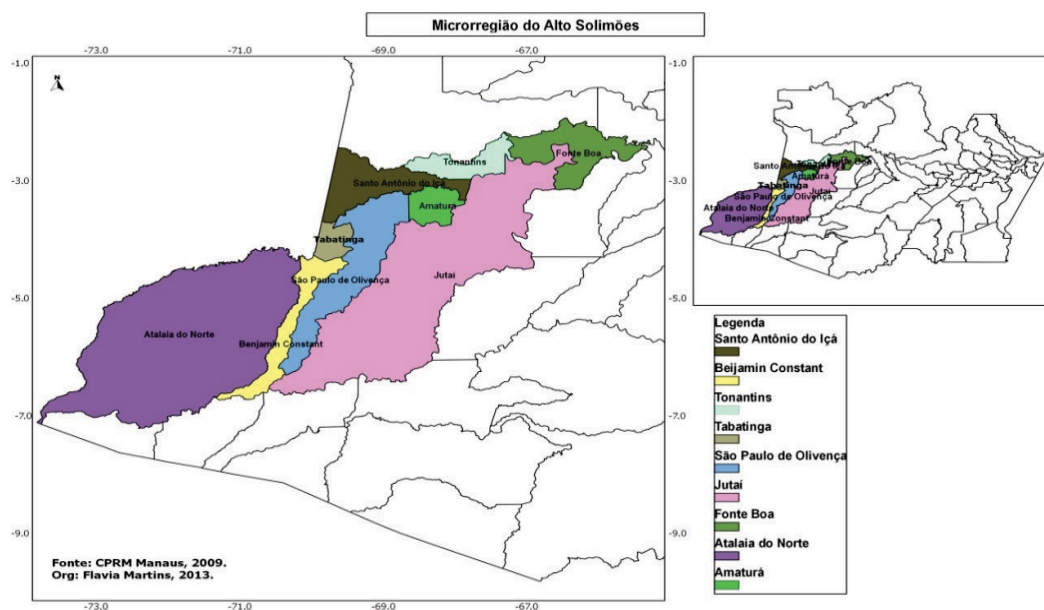


Figura 2: Mapa da microrregião do Alto Solimões (AM)

Fonte: Adaptado de Martins (2013)

⁸ Optamos por trazer os resultados de Florianópolis por ser uma comunidade colonizada por portugueses, e, nesse sentido, poderia mostrar resultados muito parecidos com os encontrados em Fonte Boa.

No que tange ao perfil dos sujeitos que compuseram a amostra, foram entrevistados doze informantes em quase todos os cinco municípios selecionados pertencentes à microrregião do Alto Solimões. Pelo fato de algumas células não terem sido preenchidas no município de Jutai e Fonte Boa, ficaram, no total, 57 informantes, estratificados de acordo com ‘faixa etária’ (18 a 35 anos, 36 a 55 anos, 56 em diante), ‘sexo’ e ‘escolaridade’ (quatro a oito anos de escolarização e nove a onze anos de escolarização).

Destaca-se, em particular, a dificuldade encontrada em Fonte Boa em relação à coleta de dados. No referido município, a naturalidade dos pais dos informantes e a baixa escolaridade dos moradores da cidade foram os empecilhos encontrados para conseguir fechar as células sociais traçadas para a pesquisa. Por exemplo, não foi possível encontrar moradores mais velhos cujos pais fossem também de lá (boa parte eram filhos de nordestinos). Ainda, não foi possível encontrar dois homens mais velhos que fossem mais escolarizados. No município de Fonte Boa, portanto, as células não foram todas preenchidas, ficando assim organizadas:

| | 18 a 35 anos | | 36 a 55 anos | | 56 em diante | |
|-----------------------------|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Homem | Mulher | Homem | Mulher | Homem | Mulher |
| 4 a 8 anos de escolarização | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9 a 11 anos e escolarização | 1 | 1 | ---- | 1 | ---- | 1 |

Quadro 1: Estratificação social dos informantes de Fonte Boa

Fonte: As autoras.

É importante ressaltar que consideramos importante apresentar com mais detalhes os resultados da cidade de Fonte Boa neste artigo, tendo em vista que, dos cinco municípios investigados por Martins (2013), a referida cidade foi uma das que não favoreceu a aplicação da regra⁹, no caso a variante “presença de marcas formais/informais de plural”, como veremos na seção 3.

A seguir, será apresentado um breve perfil sócio-histórico da cidade de Fonte Boa para trazer elucidacões acerca da realidade de região aqui investigada.

3.1 PERFIL SÓCIO-HISTÓRICO

O município de Fonte Boa, de acordo com o censo 2010, apresenta uma população de 22.817 habitantes, dividida em zona urbana (sede da cidade): 15.115 e zona rural (comunidades ribeirinhas): 7.702. Sua área territorial corresponde a 12.110,93 km² e apresenta uma densidade demográfica de 1,88 hab/ km². Está situado à margem direita do rio Solimões, distante de Manaus (capital do Estado) em linha reta 680 km e por via fluvial 1.033 Km. O principal meio de transporte é o fluvial. Há aeroporto, mas no momento está em reforma. Recebia voos somente duas vezes por semana, na quarta-feira e no domingo. O município comemora seu aniversário na semana de 29 a 31 de março. Na Figura 3, a seguir, ilustramos a localização da cidade em foco neste artigo:

⁹ De acordo com o resultado geral da pesquisa de Martins (2013): a partir da análise que abarca todos os municípios.

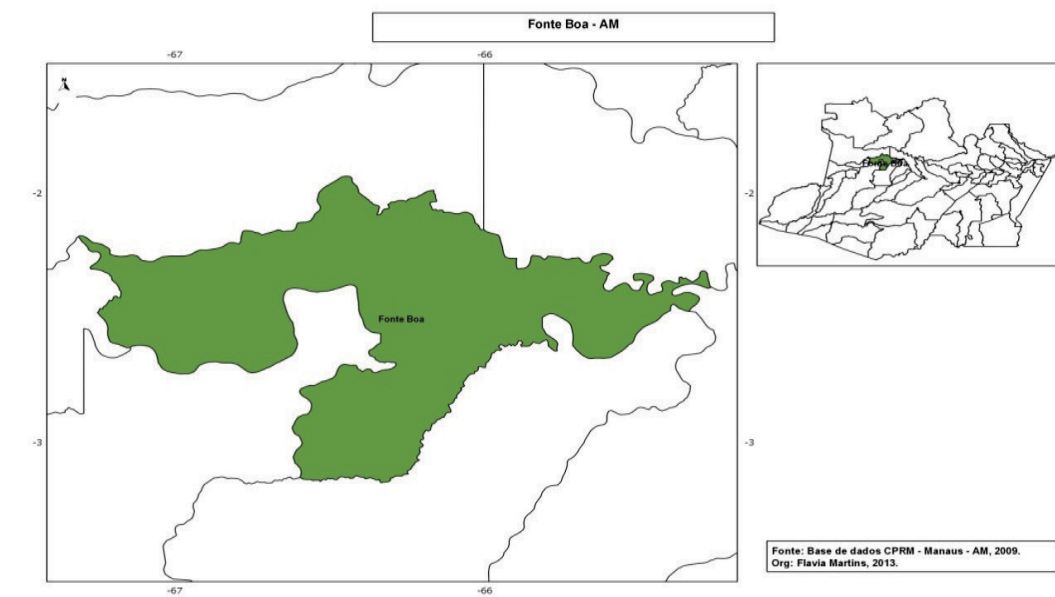


Figura 3: Mapa de Fonte Boa
Fonte: Adaptado de Martins (2013)

Segundo Migueis (2011), nesse município, viviam os indígenas da etnia Cambeba¹⁰ que povoavam o Alto Solimões. De acordo com Lisboa (1998, p. 158), “ao contrário do que se pensa, eram índios trabalhadores, místicos, politicamente bem organizados. De estatura alta e já ao primeiro contato com os missionários¹¹ usavam roupas tecidas com algodão (planta abundante na região, na época)”. Ainda segundo Lisboa (1998), esses índios, juntamente com o padre Samuel Fritz – missionário da Companhia de Jesus responsável pela ocupação da Amazônia pela Espanha –, fundaram a Missão de Nossa Senhora das Neves, que deu origem à atual cidade de Fonte Boa. A partir do contato com o branco, retrata Lisboa (1998, p. 158), esses índios não poderiam sobreviver a um violento massacre cultural e biológico (como epidemias etc).

Segundo o mesmo autor, entre os anos de 1751 a 1759, Fonte Boa passa a ser uma missão religiosa administrada pelos carmelitas que trabalhavam para o **governo português**, depois de acirradas disputas entre o governo espanhol e português devido ao novo Tratado de Tordesilhas. Os índios mostravam resistência ao governo português. Em 1759, a partir da rigorosa política de Marquês de Pombal, foi elevada à categoria de lugar. Em 1858, a cidade de Fonte Boa passa a ser reconhecida como freguesia, termo importante, tendo em vista que passa a ser considerada como colegiado, eleitora da atual cidade de Tefé.

Em 1891, no período áureo da borracha, segundo Lisboa (1998), é criado o município de Fonte Boa pelo decreto nº 92, pois “as oligarquias locais, ou seja, o poder dos coronéis precisava ser forte e, com autonomia dos municípios, as administrações municipais aliadas ao poder dos governadores tornavam-se poderosas e prepotentes” (LISBOA, 1998, p. 49). Ressalta-se que esse período foi caracterizado pela presença de muitos nordestinos no Amazonas, inclusive em Fonte Boa, que vinham em busca do tão desejado látex. Eles implantaram no município o sistema de servidão, tirando proveito da acomodação indígena. Com essa miscigenação, deu-se origem “a outro tipo humano chamado caboclo” (LISBOA, 1998, p. 159).

Em 1938, segundo Migueis (2011), a sede do município é elevada à categoria de cidade pelo Decreto-Lei Estadual nº. 68. Esse período também é marcado pela segunda leva de nordestinos para a Amazônia em busca da borracha (período da Segunda Guerra Mundial, 1939-1945), intensificando a miscigenação do povo de Fonte Boa.

¹⁰ Também conhecidos como Omáguas, do tronco Tupi.

¹¹ Segundo Lisboa, as primeiras missões realizadas na Bacia Amazônica eram provenientes da Espanha: “dona de grande parte da Bacia Amazônica, a Espanha confiara o trabalho de ocupação aos missionários da Companhia de Jesus, através de Pe. Samuel Fritz que, em nome do mesmo rei, descera e subira o Solimões inúmeras vezes, fundando missões, aldeando índios [...]” (p. 26). Em meados do século XVII é que a referida região passa a englobar missionários “tanto da parte espanhola como da portuguesa” (LISBOA, p. 37).

Lisboa (1998, p. 161) conta que, nesse período, também “nota[va]-se a presença de estrangeiros, principalmente de Israel¹², estes numerosos, fixaram residência aqui, praticando o comércio e outras atividades”. Conta ainda que a presença dos negros foi

[...] menos inexpressiva. Mas deu também sua contribuição. Sua presença nessa região é incerta, uma vez que a região amazônica cedo dispensou o trabalho escravo, onde pouco se praticava a agricultura, exceto algumas regiões. É cabível deduzir que tenham vindo para cá na guerra da cabanagem, onde grupos de caboclos, índios e outras raças invadiram o Amazonas na intenção de protestar contra a Coroa Portuguesa, em prol de um governo que atendesse as necessidades regionais (LISBOA, 1998, p. 162).



Figura 4: Vista aérea de Fonte Boa

Fonte: Alex Santos (Portal Fonte Boa)

Quanto à economia de Fonte Boa, é praticamente de subsistência e baseia-se no extrativismo vegetal e animal. Na produção vegetal, a cidade é um dos maiores produtores de madeira de lei. No pescado, conta com um grande número de lagos, e, com a ajuda do frigorífico, conseguem exportar para Manaus e outros Estados. A pecuária é extensiva, e existem inúmeros estabelecimentos comerciais.

Até o ano de 2012, no município de Fonte boa, na zona urbana, havia sete escolas (ainda há), sendo somente uma de ensino médio. Com isso, aqueles moradores que desejavam cursar alguma graduação, geralmente, deslocavam-se até outras cidades como Tefé, Coari ou Manaus. Essa situação até hoje acontece, embora em Fonte Boa já sejam ofertados alguns cursos de graduação¹³. Ressalta-se que são poucos os habitantes de Fonte Boa que, quando saem do município para estudar, retornam, assim como acontece nas outras cidades investigadas por Martins (2013)¹⁴.

¹² Presença, provavelmente, de pessoas que formariam o Estado de Israel (libaneses etc.).

¹³ Vale destacar que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), de 2005 até atualmente, já ofertou 1 curso de graduação tecnológico: i) Produção Pesqueira (2008 a 2010) e 3 cursos de Licenciatura: i) Licenciatura em Educação Física (2014 a 2016); ii) Licenciatura em Matemática; e iii) Licenciatura em Língua Portuguesa (em curso desde 2016). Esses cursos aconteceram/acontecem de forma televisonada, mediado por tutoria (professor assistente). Os professores assistentes são formados na área da graduação ofertada. Esses professores ficam no município de Fonte Boa auxiliando os alunos durante as aulas que são transmitidas diretamente do Pólo da UEA, localizado em Manaus. Disponível em: <http://cursos2.uea.edu.br/?viewMod=mun>.

¹⁴ Geralmente, os poucos que retornam são aqueles que fizeram a graduação nas seguintes áreas: Medicina, Enfermagem e Odontologia.

No que trata ainda sobre a Educação, os dados do IBGE (2015) mostram que os alunos dos anos iniciais¹⁵ obtiveram nota média de 3.5 no IDEB, ao passo que os alunos dos anos finais obtiveram nota média de 2.9. Segundo o IBGE (2015),

[...] na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 57 de 62. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 61 de 62. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 84.8 em 2010. Isso posicionava o município na posição 49 de 62 dentre as cidades do estado e na posição 5527 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Quanto ao lazer, Fonte Boa conta com a festa da padroeira realizada na primeira semana de dezembro, Nossa Senhora de Guadalupe, momento em que a cidade recebe muitas pessoas de outras cidades próximas. No município, há ainda a Festa Junina na qual ocorrem diversas apresentações folclóricas. Nesse mesmo período, também acontece a grande “festa do boi” semelhante ao festival realizado em Parintins (AM). Em Fonte Boa, a disputa é entre os bois Corajoso, representado pela cor azul, e Tira-Prosa¹⁶, representado pela cor vermelha.

Outra festa que movimentava Fonte Boa acontece na última semana do mês de março quando se comemora seu aniversário, e há diversas atividades. A cidade também já contou com a Festa do Pirarucu que era realizada em novembro. Com base nisso, é possível notar que Fonte Boa caracteriza-se, em especial, pela presença indígena, pela presença de missões religiosas (tanto espanholas quanto portuguesas) e pela presença de nordestinos.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados encontrados por Martins (2013).

4 DESCRIÇÃO DA VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO EM FONTE BOA (AMAZONAS)

Para este trabalho, foram analisados 1.356 dados a partir dos SNs coletados das entrevistas realizadas em Fonte Boa. Dessas ocorrências, o resultado geral da análise evidenciou 754 da variante “presença de marcas formais/informais de plural”, correspondendo a 55% dos dados, e 602 da variante “ausência de marcas formais/informais de plural”, correspondendo 45% dos dados. Dentre os municípios investigados (São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa), pertencentes ao Alto Solimões, Fonte Boa e Tonantins apresentaram um desfavorecimento quanto ao uso da aplicação da regra (“presença de marcas formais/informais de plural”), conforme podemos observar na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Frequência e probabilidade da variante “presença de marcas formais/informais de plural”, segundo a variável *diatopia*

| Fatores | Aplicação/ Total | % | P.R. |
|-----------------------|------------------|-----|------|
| São Paulo de Olivença | 1191/1910 | 62% | 0,57 |
| Jutai | 781/1211 | 64% | 0,54 |
| Santo Antônio do Içá | 895/1520 | 58% | 0,51 |
| Fonte Boa | 754/1356 | 55% | 0,42 |
| Tonantins | 643/1273 | 50% | 0,41 |

Significância: 0,048

Input: 0,723

Fonte: Martins (2013, p. 152).

¹⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/fonte-boa/panorama>

¹⁶ A realização das entrevistas em FB coincidiu com a festa do BOI-BUMBÁ que acontecia nessa cidade.

Particularmente sobre a investigação em Fonte Boa, localidade em investigação, vale ressaltar algumas decisões metodológicas que foram tomadas acerca das variáveis independentes, a partir da análise estatística realizada com a utilização do programa GoldVarb 2001. Foram investigadas as variáveis 'mobilidade' e 'ocupação' e excluídas da análise estatística com peso relativo por se sobreporem às variáveis 'escolaridade' e 'idade', respectivamente. Ainda, foi necessário também excluir a variável 'localismo' da rodada estatística, pois houve *knock-out*, uma vez que 100% dos informantes se mostraram *bem integrados* à localidade a que pertencem¹⁷.

A seguir, ilustram-se alguns trechos das entrevistas realizadas em Fonte Boa, nos quais percebemos o grau alto de integração dos moradores à referida cidade:

| Perfil do Informante | Bem integrados |
|---|--|
| 1ª faixa etária, 9 a 11 anos de escolarização, mulher (001BF). | E: tu gosta de Fonte Boa? I: eu gosto... eu gosto de Fonte Boa... apesar de ser assim... um pouco... ser calmo né? mas... é melhor... |
| 1ª faixa etária, 4 a 8 anos de escolarização, homem (001 AM) | E: mas aí prefere... trocaria Fonte Boa?... não? I: ahn? E: trocaria Fonte Boa por outra cidade? I: não porque eu sou filho daqui mesmo E: é... gosta daqui mesmo... I: só se for pra outras cidades... só se for pra passear mesmo |
| 1ª faixa etária, 9 a 11 anos de escolarização, homem (001 BM) | I: eu sempre gostei daqui... me orgulho de ser fonteboense... E: uhnuhn I: com certeza... não troco minha cidade por nada... por nenhuma outra E: uhnuhn |
| 2ª faixa etária, 9 a 11 anos de escolarização, mulher (002 BF) | E: a senhora gosta daqui de Fonte Boa? I: gosto E: gosta... já morou em outra cidade... já visitou outra cidade alguma vez? I: já... mas... E: trocaria... Fonte Boa por outra cidade? ((risos)) I: não E: não? I: não trocaria Fonte Boa |
| 3ª faixa etária, 4 a 8 anos de escolarização, homem (003 AM) | I: nunca me afastei daqui... e não tenho vontade de abandonar Fonte Boa (também)... foi onde nasci... e... me criei () |

Quadro 3: Trechos de algumas entrevistas realizadas em Fonte Boa (Amazonas) quanto ao *Localismo*

Fonte: Adaptado de Martins (2013)

¹⁷ Quanto ao 'localismo', essa variável foi assim definida: foram considerados *bem integrados* os informantes que gostam de morar na cidade, participam das atividades e não se manifestaram favoráveis à saída da cidade ou se manifestaram sair apenas por causa da educação dos filhos; foram considerados *mais ou menos integrados* os informantes que participam das atividades na cidade, mas gostariam de residir em outra cidade, ou se gostam de residir na cidade, mas não gostam das atividades que a cidade oferece; foram considerados *pouco integrados* aqueles informantes que não gostam de morar na cidade e nem participam das atividades na cidade.

Com base nas entrevistas, detalhamos ainda no Quadro 4 o perfil dos informantes de acordo com as variáveis 'localismo', 'mobilidade' e 'ocupação':

| Informante | Profissão | Localismo | | | Mobilidade | | |
|----------------------|------------------------------|---------------|-------------------------|-----------------|------------|-------|-------|
| | | Bem integrado | Mais ou menos integrado | Pouco integrado | Muita | Média | Pouca |
| 001 AF ¹⁸ | Dona de casa | X | | | ----- | ----- | ---- |
| 001 BF | Manicure/ pedicure | X | | | | | X |
| 001 AM | Moto-táxi | X | | | X | | |
| 001 BM | Funcionário público (FUNASA) | X | | | X | | |
| 002 AF | Cozinheira (colégio) | X | | | X | | |
| 002 BF | Agente de saúde | X | | | X | | |
| 002 AM | Comerciante | X | | | X | | |
| 002 BM | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ---- |
| 003 AF | Aposentada | X | | | X | | |
| 003 BF | Professora aposentada | X | | | X | | |
| 003 AM | Fazendeiro | X | | | | | X |
| 003 BM | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ---- |

Quadro 4: Perfil dos informantes

Fonte: Adaptado de Martins (2013)

Fonte Boa se apresenta como uma localidade em que os moradores são bastante integrados, independentemente de profissão. Apesar de mostrarem alta mobilidade, afirmam que não trocariam Fonte Boa por outra cidade para morar.

Após a exclusão das variáveis mencionadas, os grupos de fatores que mostraram atuar sobre a aplicação da regra foram os seguintes, por ordem de seleção: 'posição em relação ao núcleo/núcleo', 'marcas precedentes', 'escolaridade', 'saliência fônica' (a partir da correlação das variáveis 'processos morfofonológicos de formação de plural e tonicidade dos itens lexicais'), 'sexo' e 'contexto fonético-fonológico subsequente'.

A Tabela 2 traz os resultados percentuais e de peso relativo dos grupos de fatores linguísticos mais significativos:

Tabela 2: Frequência e probabilidade da variante 'presença de marcas formais/informais de plural' no município de FB, segundo as variáveis independentes linguísticas atuantes

¹⁸ Para 001, leia-se: 1ª faixa etária; Para 002: 2ª faixa etária; Para 003: 3ª faixa etária; Para A: 4 a 8 anos de escolarização; Para B: 9 a 11 anos de escolarização; Para F: mulher e para M: homem.

| Fatores | | Aplicação/ Total | % | P.R |
|--|--|---------------------|------|-------|
| 1- Posição em relação ao núcleo/núcleo | | | | |
| Elementos não nucleares antepostos: <i>os irmão</i> Ø... (FB 001 AF) | | 530/557 | 95% | 0,88 |
| Elementos não nucleares pospostos: <i>aqueles boto</i> Ø <i>vermelho</i> Ø... (FB 001 AM) | | 12/39 | 30% | 0,39 |
| Elementos nucleares: <i>as escola</i> Ø... (FTB 001 AM) | | 212/761 | 27% | 0,18 |
| 2- Marcas precedentes | | | | |
| Segunda | Zero formal na primeira posição: <i>pro</i> Ø <i>nossos filho</i> Ø <i>né?</i> (FB 002 BF) | 29/29 | 100% | ----- |
| Terceira, quarta, etc. | Presença de marcas formais a partir da primeira posição: <i>as primeiras casa</i> Ø <i>daqui de Fonte Boa</i> (FB 002 BF) | 11/20 | 55% | 0,71 |
| Segunda | Numerais na primeira posição: <i>uns quinze ano</i> Ø <i>daí eu fui</i> (FB 001 AM) | 88/239 | 36% | 0,64 |
| | Presença do quantificador “vários”: <i>vários assalto</i> Ø <i>né?</i> (FB 002 BF) | 4/8 | 50% | 0,63 |
| Terceira, quarta, etc. | Mistura de marca com marca precedente: <i>pra</i> Ø <i>outras pessoa</i> Ø <i>que</i> (FB 003 AM) | 18/77 | 23% | 0,43 |
| Segunda | Presença de marca formal na primeira posição: <i>daquela</i> S <i>árvore</i> ... (FTB 003 BF) | 104/439 | 23% | 0,44 |
| Terceira, quarta etc. | Mistura de marca sem marca precedente: <i>uns bichinho</i> Ø <i>preto</i> Ø... (FTB 003 BF). | 2/23 | 8% | 0,10 |
| 3- Processos morfofonológicos de formação de plural e tonicidade dos itens lexicais | | | | |
| + saliente | Plural com alternância vocálica nos itens terminados em -l, podendo ou não haver inserção de -s: <i>chegou a cinco reais né?</i> (FB 002 BF) | 10/12 | 83% | 0,92 |
| | Plural dos itens terminados em -s com inserção de -e ou -es: <i>nove mês</i> Ø... (FB 003 BF) | 12/15 | 80% | 0,92 |
| | Plural nos itens terminados em -r, com inserção de -e ou -es: <i>três mulher</i> Ø... (FB 001 AM) | 12/18 | 66% | 0,81 |
| | Plural nos itens terminados em -ão, que ao realizarem plural, sofrem alteração silábica quando a inserção do -s: <i>as quatro operações de conta</i> (FB 003 BF) | 7/13 | 53% | 0,80 |
| | Plural duplo com alternância vocálica podendo ou não haver inserção de -s: <i>nesses posto</i> Ø... (FBT 003 AF) | 3/6 | 50% | 0,71 |
| - saliente | Nomes regulares oxítonos e monossílabos tônicos: <i>os açai</i> Ø <i>tinham apanhado</i> (FB 003 AF), <i>meus avós aí</i> ... (FB 002 BF) | 93/133 | 69% | 0,60 |

| | | | |
|--|---------|-----|------|
| Regular paroxítono: que os <i>barco</i> passa por aqui (FB 003 AM) | 340/851 | 39% | 0,45 |
| Regulares proparoxítonos: os <i>médico</i> entram no mato (003 AF) | 4/14 | 28% | 0,31 |
| 4- Contexto Fonético-Fonológico subsequente | | | |
| Vogal: os <i>filho</i> agora... o pai fala (FB 001 AF) | 131/201 | 65% | 0,61 |
| Pausa: as <i>coisa</i> ... (FB 001 AF) | 111/355 | 31% | 0,56 |
| Consoante: meus <i>pai</i> ... (FB 003 AM) | 512/801 | 63% | 0,44 |

Fonte: Martins (2013, p. 185)

Os resultados descritos na Tabela 2 mostram algumas tendências. Os índices da variável ‘*posição em relação ao núcleo/núcleo*’, selecionada em primeiro lugar, corroboraram os resultados de outras pesquisas sobre esse fenômeno no PB, segundo os quais os ‘*elementos não nucleares antepostos ao núcleo*’ favorecem a aplicação da regra (0,88), enquanto os ‘*elementos não nucleares pospostos*’ e o ‘*núcleo*’ a desfavorecem (0,39 e 0,18, respectivamente).

Em relação à variável ‘*marcas precedentes*’, selecionada em segundo lugar, foi observado que, dentre os SNs com três ou mais elementos somente o fator *presença de marca formal a partir da primeira posição* favorece a aplicação da regra (0,71), enquanto os fatores *mistura de marca com marca precedente* (0,43) e *mistura de marca sem marca precedente* (0,10) a desfavorecem. Esses resultados divergem em parte dos outros resultados encontrados no PB, pois se esperava, como foi encontrado em Scherre (1988), que o fator *mistura de marcas com marca precedente* também favorecesse a aplicação da regra.

No que tange à variável ‘*processos morfofonológicos de formação de plural e tonicidade dos itens lexicais*’ (‘*saliência fônica*’), selecionada em quarto lugar, os resultados encontrados seguem, de maneira geral, resultados de outras análises sobre a fala do PB, uma vez que itens com formação de plural irregular favorecem a aplicação da regra, enquanto os de formação regular a desfavorecem. O que diverge dos resultados de outras pesquisas tem a ver com a hierarquia de atuação dos fatores tanto para os itens considerados mais salientes quanto para os menos salientes. Quanto aos mais salientes, o fator mais atuante sobre a aplicação da regra foi: os ‘*itens terminados em -l*’. No que se refere aos menos salientes, temos a seguinte hierarquia: ‘*regular oxítono e monossílabo tônico*’, ‘*regular paroxítono e regular proparoxítono*’.

Já a variável ‘*contexto fonético-fonológico subsequente*’, selecionada em último lugar, também revelou resultados muito semelhantes aos de outras pesquisas realizadas no PB, pois foram observadas a ‘*vogal*’ e a ‘*pausa*’ favorecendo a aplicação da regra (0,61 e 0,56, respectivamente) e a ‘*consoante*’ desfavorecendo-a (0,44).

Como observamos, variáveis independentes linguísticas se mostram importantes para entender o funcionamento da regra de “concordância nominal de número” no município de Fonte Boa.

No que se refere às variáveis independentes extralinguísticas selecionadas pelo programa estatístico¹⁹, foram encontrados os seguintes resultados:

¹⁹ Vale ressaltar que foram levadas em consideração na rodada, como já mencionado, apenas três variáveis externas: ‘*idade*’, ‘*sexo*’ e ‘*escolaridade*’. Dessas, apenas a variável ‘*idade*’ não foi selecionada.

Tabela 3: Frequência e probabilidade da variante “presença de marcas formais/informais de plural” no município de FB, segundo as variáveis independentes extralinguísticas atuantes

| Fatores | Aplicação/ Total | % | P.R. |
|------------------------|------------------|-----|------|
| 1- Escolaridade | | | |
| 9 a 11 anos | 428/681 | 62% | 0,66 |
| 4 a 8 anos | 326/676 | 48% | 0,33 |
| 2- Sexo | | | |
| Homem | 238/412 | 57% | 0,64 |
| Mulher | 516/945 | 54% | 0,43 |

Fonte: Martins (2013, p. 187)

Em relação à *escolaridade*, grupo de fatores selecionado em terceiro lugar, foi atestado que informantes com maior tempo de exposição à escola tendem ao uso da variante de prestígio, “presença de marcas formais/informais de plural” (0,66), enquanto os informantes expostos por menos tempo à escola tendem a não usá-la (0,33). Esses índices de FB corroboram os resultados encontrados em outras regiões do Brasil.

No tocante à variável ‘*sexo*’, selecionada em quinto lugar, houve comportamento bem peculiar em Fonte Boa com índices altos de marcação de concordância na fala dos homens (0,64), os quais favorecem o uso da variante de prestígio, enquanto as mulheres apresentam índices inferiores a 0,50 (0,43). Esses resultados divergem dos resultados encontrados para algumas pesquisas realizadas sobre o PB, mas convergem para os resultados encontrados na pesquisa de R. Carvalho (1997) realizada com informantes de Rio Branco (AC), na pesquisa de Baxter (2009) realizada com informantes de Helvécia (BA) e na pesquisa de Silva (2011) realizada com informantes da cidade de Vitória (ES). Para os dois primeiros autores, esse resultado é explicado em função do efeito da ‘*ocupação*’ dos informantes, pois os homens de sua pesquisa apresentavam um maior grau de integração social, sendo mais expostos, assim, a variantes de prestígio social do que as mulheres. A fim de atestarmos ou não essa explicação, foi feito um cruzamento entre a variável ‘*sexo*’ e a variável ‘*ocupação*’, como se pode verificar na Tabela 4:

Tabela 4: Frequência da variante “presença de marcas formais/informais de plural” em FB, segundo as variáveis *sexo* e *ocupação*

| Sexo/Ocupação | Alta | Média | Baixa |
|---------------|------|-------|-------|
| Homem | 89% | 47% | ---- |
| Mulher | 58% | ---- | 55% |

Fonte: Martins (2013, p. 188)

Nesta localidade investigada, observou-se que os homens são mais sensíveis à variável ‘*ocupação*’. Acreditamos que, conforme anteciparam Scherre (1988), R. Carvalho (1997) e Baxter (2009), os homens, por ocuparem cargos de maior integração social, tendam ao uso de variantes de prestígio. Nos resultados de Fonte Boa, dos quatro informantes homens entrevistados, três correspondiam ao que consideramos de cotação *média* (motoqueiro, comerciante e fazendeiro) e um de cotação *alta* (funcionário público da saúde). Das seis informantes mulheres entrevistadas, duas apenas eram de cotação *alta* (agente de saúde e professora aposentada) e as demais de cotação *baixa* (dona de casa, manicure, cozinheira e aposentada).

Como se verifica na análise das variáveis independentes extralinguísticas, as variáveis sociais clássicas ‘*escolaridade*’ e ‘*sexo*’ se mostraram relevantes para entendermos a regra de ‘*concordância nominal de número*’ no município de FB. A essas variáveis estão atreladas as variáveis externas ‘*localismo*’, ‘*mobilidade*’ e ‘*ocupação*’.

5 À GUISA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO EM FONTE BOA (AMAZONAS)

Os resultados deste estudo da regra variável da concordância nominal de número no município de Fonte Boa revelam algumas tendências quando os comparamos com resultados gerais investigados por Scherre (1988) para a cidade do Rio de Janeiro, por Fernandes (1996) para Florianópolis e por Martins (2013) para as outras localidades investigadas do Alto Solimões (São Paulo de Olivença, Jutai, Santo Antônio do Içá e Tonantins). Iniciamos essa comparação com os resultados gerais de marcação na concordância de número encontrados nessas localidades, como pode ser observado no gráfico a seguir.

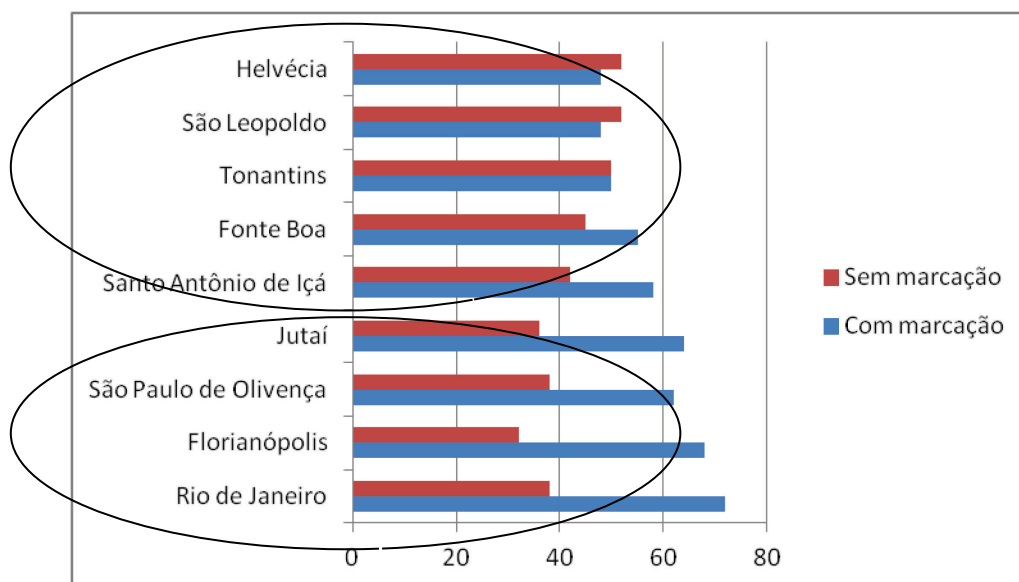


Gráfico 1: Percentual geral de concordância do SN em diferentes localidades brasileiras

Fonte: as autoras

Com base nos resultados percentuais gerais de marcação na concordância nominal em diferentes regiões brasileiras, podemos observar que Fonte Boa apresenta particularidades de comportamento com respeito à concordância de número. A localidade opõe-se a São Paulo de Olivença e Jutai²⁰, localidades que muito se assemelham aos resultados do Rio de Janeiro (SCHERRE, 1988) e de Florianópolis (FERNANDES, 1996). Assemelha-se às cidades de Santo Antônio de Içá e Tonantins, que tendem mais para os resultados de São Leopoldo, em Minas Gerais (SANTOS, 2010), e de Helvécia, na Bahia (BAXTER, 2009). Essa distribuição revela que a variação na concordância nominal está diretamente relacionada à oposição entre mais urbano e menos urbano, ou entre urbano e rural. A oposição entre mais urbano e menos urbano parece revelar resultados interessantes, mostrando que os informantes de Fonte Boa, de zonas menos urbanas, reforçam os valores locais e linguísticos, tendendo ao uso da variante sem marcação de concordância; já os falantes de zonas mais urbanas acabam não reforçando os valores locais e linguísticos, tendendo a utilizar as formas mais escolarizadas e prestigiadas, como a marcação de concordância. Através da análise da variável ‘*localismo*’ é

²⁰ Vale ressaltar que as localidades São Paulo de Olivença e Jutai em termos demográficos e econômicos se assemelham às localidades de Fonte Boa, Santo Antônio do Içá e Tonantins. Entretanto, comportaram-se como zonas mais urbanas no que se refere ao resultado geral de concordância nominal de número. Talvez esse resultado reflita outras características sociais da comunidade, como *mobilidade*, *localismo* e *ocupação*.

possível dizer que os informantes de Fonte Boa podem ser considerados bem-integrados à sua localidade, mantendo, portanto, os valores daquela localidade.

Apesar dessa diferença bastante acentuada entre os percentuais gerais de concordância, as variáveis independentes linguísticas relevam que a marcação da concordância nominal no município de Fonte Boa é regida, em grande medida, pelas mesmas restrições linguísticas das outras regiões do Brasil²¹, sejam essas regiões mais ou menos urbanas. A marcação da concordância nominal é favorecida pelos *'elementos não nucleares antepostos ao núcleo'* (0,88), pelas *'marcas precedentes a partir da primeira posição'* (0,71, 0,64 e 0,63), pelos *'processos morfofonológicos mais salientes'* (0,92, 0,92, 0,81, 0,80 e 0,71) e pelo *'contexto fonológico subsequente'*, especialmente quando esse contexto for representado por vogal (0,61) e pausa (0,56).

De acordo com a análise das variáveis independentes extralinguísticas, os resultados de Fonte Boa apontam para alguns comportamentos particulares, que se distinguem do resultado geral, apresentado no Gráfico 1. A variável *'escolaridade'* apresenta a mesma tendência de outras regiões mais urbanas do Brasil, como Rio de Janeiro e Florianópolis, segundo a qual os informantes com maior tempo de exposição à escola tendem ao uso da variante de prestígio, com 0,66 de marcação de concordância, contra 0,33 na fala de informantes menos escolarizados. Entretanto, essa variável não se mostrou significativa para a maioria dos resultados relativos às outras localidades do Amazonas (cf. MARTINS, 2013). Nesse sentido, em Fonte Boa, o estabelecimento da regra de concordância parece ser mais sensível à variável *'escolaridade'*, o que indica uma maior preocupação com a variante de maior prestígio.

No que tange à variável *'sexo'*, os índices de Fonte Boa divergem de outras regiões urbanas do Brasil, assemelhando-se nesse caso à localidade de Helvécia. O que chama a atenção nos resultados dessa variável social é o alto índice de marcação de concordância na fala de informantes do sexo masculino, correlacionado com o fator ocupação alta como agente de mudança, com 89% de marcação de concordância. Nos índices das mulheres, o fator ocupação alta se revela pouco atuante, com apenas 58% de marcação. Essa diferença mostra um comportamento particularizado de uma localidade em que a mulher atua em 55% dos casos em profissões consideradas de ocupação baixa (dona de casa, manicure, cozinheira e aposentada). Nesse sentido, seria possível dizer que a marca de prestígio é sensível ao sexo masculino.

O que os resultados nos autorizam a dizer acerca dos padrões sociolinguísticos comuns e divergentes entre a fala de Fonte Boa e a fala de outras regiões aqui investigadas, nos termos de Guy (2000)?

Com base nos resultados apresentados, podemos fazer alguma generalização entre Fonte Boa e outras regiões brasileiras mais e menos urbanas, indicando um certo paralelismo interdialeto dos padrões de variação na concordância nominal de número com base em graus de semelhança e de diferenças linguísticas que envolvem o uso de traços linguísticos pelos participantes dessa localidade. De modo geral, Fonte Boa revela um índice baixo de marcação de concordância (55%), indicando valores semelhantes aos encontrados em zonas menos urbanas, em que os informantes reforçam os valores locais.

Ao observarmos os resultados das variáveis extralinguísticas, duas direções podem ser vislumbradas. De um lado, a marcação da concordância se revela sensível à variável *'escolaridade'*, uma marca compartilhada especialmente pelas comunidades mais urbanas aqui investigadas. De outro lado, a variável *'sexo'* releva comportamento distinto daquele que se verifica nessas comunidades mais urbanas. A dicotomia rural *versus* urbano pode estar relacionada à variável *'sexo'* nesse caso: homens e mulheres apresentam comportamento diferenciado nas zonas urbanas e nas zonas rurais. Em Fonte Boa os papéis de mulheres e homens ainda são conservadores, sendo a mulher menos sensível à variável *'mercado de trabalho'*. Os homens daquela amostra apresentam um maior grau de integração social, por atuarem especialmente em ocupações mais prestigiadas na sociedade, sendo mais expostos, assim, às variedades de maior prestígio social do que as mulheres.

²¹ No trabalho de Martins (2013), a autora observa que nas cinco localidades do Alto Solimões investigadas as mesmas variáveis linguísticas foram selecionadas, mas nem sempre na mesma ordem de seleção e nem sempre na mesma hierarquia dos fatores atuantes. Para os propósitos deste trabalho, o que importa é que os mesmos grupos linguísticos tenham sido selecionados.

Vale lembrar que esse debate entre a fala das mulheres e o prestígio ainda é muito incipiente na sociolinguística brasileira. Um estudo importante a esse respeito é o de Freitag (2015, p.67), por trazer questões polêmicas concernentes ao “[...] valor simbólico da linguagem dominante e das variedades de prestígio em termos de seu suposto valor econômico no mercado de trabalho [...] [e em termos da] atenção às ideologias da masculinidade e da feminilidade” .

REFERÊNCIAS

- BATTISTI, E *et al.* Palatalização das oclusivas alveolares e a rede social dos informantes. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVel*. v. 5, n. 9, ago. 2007.
- BAXTER, A. A concordância de número. In: LUCCHESI, BAXTER e RIBEIRO (orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 269-293.
- BRAGA, M. L. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. 1977. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.
- BRANDÃO, S. Fo. Concordância nominal em duas variedades do português: convergências e divergências. *Revista Veredas*. Atemática, 164-178, 1/2011.
- CAMPOS, O. G. L. de S.; RODRIGUES, Â. C. S. Flexão nominal: indicação de pluralidade no sintagma nominal. In: ILARI, R (org.). *Gramática do português falado*. Volume II: níveis de análise linguística. 4. ed. Campinas (SP): editora da UNICAMP, 2002. p. 101-102.
- CARVALHO, H. *Concordância nominal: uma análise variacionista*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 1997.
- CARVALHO, R. C. de. *A concordância de número no sintagma nominal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 1997.
- CASTRO, F. M. B. de; PEREIRA, V. C. A concordância nominal na norma culta em Cuiabá. *Revistas LetrasMil*. v. 1, n. 3, p. 40-48, julho, 2012.
- CRUZ, M. L. de C.. *Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM*. 2004. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas), UFRJ, Rio de Janeiro, 2 sem. 2004.
- DIAS, M. C. A. C. *A variação na concordância nominal: um contraste entre o urbano e o rural na fala brasiliense*. 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1993.
- FERNANDES, Marisa. *Concordância nominal na região sul*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 1996.
- FREITAG, R. M. K.; (Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (org.). *Mulheres, linguagem e poder – estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 17-74.
- GÖRSKI, E. M. COELHO, I. L. Aspectos de comportamento sociolinguístico entre as três capitais da região sul: especificidades e generalizações. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v.4, Número Especial, p.135-160, 2012.

- GUY, G. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões de variação linguística. *Organon*, Porto Alegre, v.28/29, p. 17-32, 2000.
- GUY, G. *Linguistic variation Brazilian Portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. 1981. Tese (Doutorado) – University of Pennsylvania, 1981.
- LISBOA, H. *Fonte Boa chão de heróis e fanáticos*. Fonte Boa: Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe, 1998.
- LABOV, W *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LOPES, N. *Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. Salvador: UFBA, 2001.
- MARTINS, F. S. Uma abordagem da concordância nominal de número na fala dos habitantes do município amazonense de Benjamin Constant. *Revistas Working papers em Linguística*, n. esp., p. 45-56, Florianópolis, 2010.
- MARTINS, F. S. *Variação na concordância nominal de número na fala dos moradores do Alto Solimões (Amazonas)*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MIGUEIS, R. *Geografia do Amazonas*. Manaus: Valer, 2011.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- NINA, T. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na Micro-Região Bragantina*. 1980. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1980.
- PONTE, V. M. L. *A concordância nominal de uma comunidade de Porto Alegre*. 1979. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1979.
- SANTOS, L. S. M. *Sobre a ausência de concordância nominal no português falado em Pedro Leopoldo-MG: uma abordagem variacionista*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em dois volumes, 1988.
- SCHERRE, M. M. P. Paralelismo linguístico. *Revista de estudos da linguagem*. v 7, n 2, p. 29-59, jul/dez, 1998a.
- SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)*: Norma e variação do português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, dez. 1994.
- SCHERRE, M. M. P. Concordância nominal e funcionalismo. *Revista Alfa*, n 41, 181-206, 1997.

SCHERRE, M. M. P. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. *In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado do Rio de Janeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998b. p. 85-117.*

SCHERRE, M. M. P. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. *In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado do Rio de Janeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998c. p. 239-264.*

SCHERRE, M. M. P. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. *In: RUFINO, G. (org.). Dialettologia, geolinguística, sociolinguística (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza). Centro di Studi Filologic e Linguistic Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, v.5, p.509-523, 1998.*

SCHERRE, M. M. P. ; BRAGA, Maria Luiza. A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro. *In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA, 1., 1976. Anais... Rio de Janeiro, PUC, 1976. p. 464-477.*

SILVA, J. B. da. *A concordância nominal na fala capixaba. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 1., Vitória- ES, 18 a 21 de outubro de 2011. Anais... Vitória, UFES, 2011, p. 1-4.*

VEIS RIBEIRO, V.; LOREGIAN-PENKAL, L. O fator faixa etária e a concordância nominal na linguagem falada na cidade de Irati, PR. *Revista Analecta, v.10, n.1, p.69-83, 2009.*

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: parábola editorial, 2006 [1968].



Recebido em 04/06/2018. Aceito em 17/03/2019.

ABORDAGEM DADA AO CONTEÚDO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA *NOVAS PALAVRAS*

ENFOQUE DADO AL CONTENIDO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA COLECCIÓN
DE LIBROS DE TEXTO DE LENGUA PORTUGUESA *NOVAS PALAVRAS*

THE APPROACH TO THE CONTENT OF LINGUISTIC VARIATION IN THE COLLECTION OF
PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS *NOVAS PALAVRAS*

Priscilla Lacerda Júnior*

Maria de Lurdes Nazário**

Universidade Estadual de Goiás

RESUMO: O presente trabalho aborda o tratamento dado ao conteúdo variação linguística na coleção de livros didáticos de língua portuguesa *Novas Palavras* (2016) da Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Tecemos nossa argumentação com base em estudos sobre ensino de língua numa abordagem sociointeracionista e nas orientações tecidas nos documentos oficiais para esse ensino, bem como em estudos da Sociolinguística e Ensino, que compreendem a língua como um sistema heterogêneo, devendo a escola promover uma educação linguística de valorização da pluralidade linguística brasileira. Esta é uma pesquisa qualitativa, estruturada em uma revisão bibliográfica e na análise de conteúdo da coleção de livros didáticos. Esta apresenta discussões teóricas necessárias no ensino do conteúdo variação linguística em dois capítulos do livro 1, porém nos capítulos que tratam de questões gramaticais mantém uma abordagem mais conservadora e normativista.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Didática. Variação Linguística. Livro Didático.

RESUMEN: El presente trabajo aborda el tratamiento dado al contenido de la variación lingüística en la colección de libros de texto de lengua portuguesa *Novas Palavras* (2016) por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite y Severino Antônio. Tejemos nuestra argumentación basada en estudios sobre la enseñanza de la lengua en un enfoque socio-interaccionista y en las pautas tejidas en los documentos oficiales para esta enseñanza, así como en estudios de la Sociolingüística y Enseñanza, que comprenden el lenguaje

* Graduada em Letras (UEG), professora da educação básica. E-mail: priscillalacerda1992@outlook.com.

** Doutora em Letras e Linguística, professora do curso de Letras da UEG, trabalha com estágio e PIBID. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

como un sistema heterogéneo, en el cual la escuela debe promover una educación lingüística para valorizar la pluralidad lingüística brasileña. Se trata de una investigación cualitativa, estructurada en una revisión bibliográfica y en el análisis de contenidos de la colección de libros de texto. Esta presenta discusiones teóricas necesarias en la enseñanza del contenido de la variación lingüística en dos capítulos del libro 1, sin embargo, en los capítulos que se tratan temas gramaticales se mantiene un acercamiento más conservador y normativista.

PALABRAS CLAVE: Enfoque Didáctico. Variación Lingüística. Libro de texto.

ABSTRACT: The present paper brings the treatment given to the content of linguistic variation in the collection of Portuguese language textbooks *Novas Palavras* (2016), by Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite and Severino Antônio. We make up our argument based on studies on language teaching in a socio-interactionist approach and on the guidelines contained in the official documents for this teaching approach, as well as on studies on Sociolinguistics and Teaching, which understand that language is a heterogeneous system and hold that the school should promote a linguistic education of appreciation of Brazilian linguistic plurality. This is a qualitative study structured in bibliographic review and content analysis of the textbook collection. This paper presents theoretical discussions necessary to teaching the topics on linguistic variation in two chapters of the textbook 1, however, the chapters dealing with grammatical issues maintain a more conservative and normative approach.

KEYWORDS: Didactic Approach. Linguistic Variation. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, temos por objetivo discutir como o conteúdo *variação linguística* é abordado na coleção de livro didático (doravante LD) do ensino médio *Novas Palavras* (2016) de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Essa coleção está em sua 3ª edição, publicada no ano de 2016 pela editora FTD, e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018.

Compreendendo a escola como um espaço importante para os alunos terem acesso a conhecimentos necessários ao exercício de cidadania e o papel determinante dos LD nos processos de ensino-aprendizagem, é essencial levarmos em conta a seleção desse material e o tratamento dos conteúdos ali existentes, como o da variação linguística.

A experiência em sala de aula tem nos mostrado que, mesmo quando se tem um discurso de valorização das variedades linguísticas, a prática pedagógica e muitos materiais didáticos em geral ainda reforçam que o que vale mesmo é aprender a norma-padrão, com a valorização de uma prática de correção (superficial) dos usos não-padrão da língua portuguesa a todo custo.

Teoricamente baseamo-nos em estudos sobre ensino do português numa abordagem sociointeracionista (ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009) e nas orientações tecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCN+) (2002) e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (2006). Baseamo-nos também em estudos da Sociolinguística e Ensino, que compreende a língua como um sistema heterogéneo, devendo a escola promover uma educação linguística que valorize a pluralidade linguística brasileira e amplie o conhecimento que o estudante detém de seu idioma (BAGNO, 2004, 2007; GÖRSKI E COELHO, 2009; BORTONI-RICARDO, 2005; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014).

Primeiro, analisamos a *Introdução* e algumas orientações dadas aos professores, presentes nos três volumes da coleção, procurando compreender a proposta didática assumida por seus autores. Em seguida, discutimos os capítulos *Gramática... gramáticas...* (capítulo 1) e *Noções de variações linguísticas* (capítulo 2), que se encontram na seção¹ de *Gramática* do livro do 1º ano (livro 1), já que é neles em que se centralizam as discussões referentes à heterogeneidade da língua portuguesa. Em seguida, fazemos uma análise de alguns tópicos gramaticais do livro do 2º ano (livro 2) e do 3º ano (livro 3), procurando compreender se o tratamento dado a esses conteúdos é coerente com o discurso construído nos capítulos do livro 1 que tratam diretamente da variabilidade da língua

¹ A organização dos conteúdos dessa coleção se faz em três seções: Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Textos.

enquanto conteúdo programático. Não temos a pretensão de esgotar aqui uma análise da coleção, mas problematizar alguns aspectos da abordagem já especificada.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CONCEPÇÕES IMPORTANTES NO CONTEXTO ESCOLAR

A existência de uma crença que associa um juízo de valor ao que se considera certo e errado na língua fortalece e justifica comportamentos prescritivos na sociedade em geral. De acordo com Milroy (2011), essa crença é um efeito muito importante da padronização linguística, que leva ao desenvolvimento de uma consciência favorável à ideologia da língua padrão. Tudo isso se fortalece em discursos e práticas em busca da língua ideal, a que almejamos, às vezes, por todo custo. Conforme explica o autor, “essa crença assume a seguinte forma: quando houver duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, somente uma delas pode estar certa” (MILROY, 2011, p. 58).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 16) discute há algum tempo justamente o fato de a cultura brasileira ser “pródiga nos comportamentos prescritivos em relação aos usos linguísticos”; comportamentos que se baseiam na ideologia citada, construída por gerações ao longo do tempo e fortemente arraigada entre nós. O ensino de português nas escolas brasileiras, que foi pensado e estruturado nesse contexto, se associa ainda, predominantemente, à concepção de língua imutável, vista como sistema, sendo a norma-padrão imposta a todos os contextos comunicativos.

Com esta visão, a atitude negativa das pessoas em relação a muitas variações linguísticas, inclusive nas escolas, se fortalece em meio a uma avaliação conservadora e até preconceituosa que impossibilita uma compreensão mais crítica de nossa realidade linguística e do ensino de português para falantes nativos.

Todo falante, escolarizado ou não, aprende regras de funcionamento de seu idioma que possibilitam seu uso nas interações diárias da vida. Porém, nas escolas, há muitos docentes que ignoram esse conhecimento e adotam uma postura pedagógica conservadora, considerando equivocado levar para a sala de aula conhecimentos construídos na área da Sociolinguística. Bagno (2007) alega que o fato de os PCN introduzirem conceitos provenientes dessa ciência na prática docente foi um ato muito positivo, mas que ainda é preciso ultrapassar barreiras, como a resistência das pessoas “presas” às práticas tradicionais de ensino e a falta de formação adequada dos professores.

Entretanto, a tessitura de outras práticas, com uma abordagem diferente da já consolidada nos contextos escolares, envolve ainda outros aspectos. Compreendemos que somente uma proposta de ensino que considere a natureza interacional da língua e sua variabilidade pode contribuir para que alternativas pedagógicas sejam objetivadas na escola.

Para isso, dependemos da compreensão de que todo texto se constrói na interação nos termos bakhtinianos (1990), como também de que é por meio de um dialogismo construído em sala de aula que a língua em funcionamento nesses textos pode ser significativamente ensinada e aprendida. Esse trabalho pressupõe o texto (e sua função social) como unidade de ensino, devendo ser lido e estudado considerando diferentes dimensões (linguística, textual, sociopragmática e discursivo e cognitivo-conceitual) (OCEM, 2006), em busca de construir assim uma abordagem sociointeracionista. Indo além desse processo a ser vivido na escola, o entendimento é de que

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (OCEM, 2006, p. 24)

Nesse sentido, um trabalho escolar específico com essas *variações de uso da língua e da linguagem*, visa, entre outros objetivos, ampliar a competência comunicativa das pessoas, levando em conta o que realmente se diz e escreve no dia a dia dos usuários da língua. Assumir isso na escola é o mesmo que “admitir uma gramática também variável, flexível, adaptada e adequada às circunstâncias concretas em que a atuação linguística acontece” (ANTUNES, 2003, p. 90), já que “uma gramática de regras incondicionalmente rígidas” foge da realidade na qual a língua se efetiva (ANTUNES, 2003, p. 91).

Precisamos problematizar e compreender a heterogeneidade linguística (gramatical, lexical, semântica) como algo natural e comum a todo idioma. Como argumenta Bortoni-Ricardo ao falar dessa questão, não pode a escola “ignorar as diferenças sociolinguísticas”; professores e alunos “têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”, compreendendo que “essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade”. (2005, p. 15).

É fundamental assim realizar um ensino dialógico e crítico, e não de reprodução e classificação da língua portuguesa. Antunes (2003) destaca justamente o quanto a escola desperdiça bastante tempo nomeando/rotulando as unidades do sistema linguístico, enquanto deveria privilegiar um estudo embasado na funcionalidade e aplicabilidade dessas unidades em textos orais e escritos, podendo construir assim uma abordagem sociointeracionista nesse ensino.

No âmbito dessa discussão, Antunes (2003) também nos lembra que a gramática de uma língua existe em virtude do que os indivíduos falam, ouvem, leem e escrevem nos atos sociais de comunicação por meio do idioma, argumentando que a gramática, por si só, não é capaz de aprimorar o desempenho comunicativo do sujeito.

Sendo assim, nós, professores, podemos pensar em algumas razões que tornam o trabalho com o conteúdo da variação linguística na escola de extrema importância. Primeira, devemos saber escolher a norma adequada à situação de comunicação; segunda, os textos lidos e produzidos ou não no contexto escolar estão recheados de fenômenos variáveis; terceira, a correção e a reescrita de texto na escola, quando existem, precisam se fundamentar em critérios de correção que problematizem a interferência da fala na escrita, a questão da variação no texto do aluno; quarta, a atitude linguística negativa que ocorre dentro e fora da sala de aula em relação aos falantes de variedades não-padrão e seus usos, contribuindo para a sua insegurança linguística.

Essas são algumas das razões que retratam bem o papel central da heterogeneidade linguística no ensino de português em nossas escolas. Obviamente, isso não significa que não devemos ensinar as regularidades do português padrão, mas discernir quais devem ser conteúdo na escola e como ensiná-las, tendo em vista um trabalho que conceba a língua portuguesa como forma de interação e como um sistema variável, a fim de construir uma abordagem de ensino que lide verdadeiramente com a funcionalidade dos elementos linguísticos nos textos.

Pensando nisso, recorremos a Travaglia (2009) justamente por este argumentar que desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua materna deve ser o principal objetivo desse ensino. Isso quer dizer que a escola precisa se atentar para o aprimoramento da capacidade dos alunos de empregá-la nas mais diversas situações de comunicação. Para alcançar tal finalidade, o autor afirma que é fundamental “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 18).

Por isso, compreender como o professor concebe a linguagem/língua é uma questão que merece atenção. Para Travaglia (2009), a concepção que o professor tem “da natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o [seu] trabalho com [ela] em termos de ensino.” (p. 21). Podemos inferir que a ineficiência aí, muitas vezes, se explica também pelas percepções anacrônicas e deturpadas detidas por todos nós acerca dos fenômenos linguísticos.

Sobre essa questão, Antunes (2003) também compreende o quanto tudo que se realiza em sala de aula depende em muito dessa concepção do docente. Para esta pesquisadora, a definição dos objetivos, a seleção dos objetos de estudo, a escolha dos

procedimentos metodológicos, enfim, todo o processo de ensino-aprendizagem é determinado por um conjunto de princípios teóricos e pela concepção de linguagem/língua do professor.

Se o ensino de hoje ainda apresenta forte viés tradicional, sendo baseado em nomenclatura e classificação, é porque em sociedade, e assim na escola, esse aprendizado é prioridade, sendo visto como um meio para se “falar e escrever bem”.

Como explica muito claramente Ferreira (2004), a busca pelo “domínio metalinguístico é visto como fundamental para o aprendizado da língua” (p. 69). De maneira que, para muitos docentes, “o saber sobre a língua interessa mais do que o uso da linguagem em situações concretas de interlocução.” (p. 69). Nesse percurso conservador de concepções já questionadas nos estudos linguísticos, mas de práticas tradicionais mantidas/repetidas/seguidas de modo geral no contexto escolar, “o uso linguístico é quase sempre avaliado em termos do ‘certo’ e do ‘errado’, desconsiderando-se a capacidade que o aluno tem de empregar [seu idioma] das mais diversas formas e com os mais diferentes propósitos e resultados.” (FERREIRA, 2004, p. 69).

3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando a argumentação apresentada, a exigência então por materiais didáticos com uma base teórica consistente sobre variação linguística e atividades reflexivas, como os LD tão presentes em sala de aula, torna-se ainda mais fundamental.

Entretanto, para Bagno (2007), o tratamento que os LD brasileiros dão a esse conteúdo ainda é um tanto problemático. O autor justifica que em muitas coleções “[...] a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudica muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança” (BAGNO, 2007, p. 119).

Uma das críticas do linguista se refere à insistência de exemplificar variações da língua portuguesa com tirinhas protagonizadas por caipiras, especialmente do Chico Bento, com samba de Adoniran e poema de Patativa de Assaré. Outro questionamento pertinente recai sobre as explicações e as atividades desses livros focalizadas em reescrever tais textos, a fim de passá-los para a norma culta, desconsiderando a identidade sociocultural de Chico Bento, por exemplo.

Em sua argumentação o autor explica que esses textos não são representações autênticas das variedades linguísticas, mas sim representam “uma intenção *lúdica, artística, estética* e, nem de longe, um trabalho científico rigoroso” (BAGNO, 2007, p. 120), deixando evidente a incoerência dessas escolhas didáticas. Nesse sentido, a preocupação se deve especialmente à exposição de uma base teórica e exemplificações inconsistentes para composição dos materiais didáticos, o que implica numa limitação do tratamento dado ao conteúdo ou ainda em um tratamento equivocado.

Bagno (2007) ainda alega que “[...] é muito frequente, nos materiais didáticos, a abordagem da variação linguística se restringir a fenômenos que poderíamos chamar de superficiais: o sotaque e o léxico” (p. 132), seja de região para região do Brasil ou do português brasileiro para o português europeu. Nas palavras do autor,

Existe um nível mais profundo de variação linguística que em geral é pouco abordado: a **variação morfossintática**, ou seja, os usos diferenciados que cada grupo social faz dos *recursos gramaticais* da língua. E são alguns desses fenômenos morfossintáticos variantes que deveriam se tornar o foco principal da educação em língua materna [...] (BAGNO, 2007, p. 132, grifo do autor).

Considerando as dificuldades apresentadas por nossos alunos no aprendizado da escrita padrão, na aquisição de novos usos da língua, é fundamental tratar da variação morfossintática tão recorrente nos diversos textos produzidos (orais e escritos) no contexto escolar. Deveria ser verdadeiramente um procedimento, seguindo o que orienta as OCEM (2006, p. 82), “[...] aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística [...] na produção de textos” dos alunos, em busca de ampliar o que sabem do idioma.

Daí a importância de questionarmos o tratamento dado a esse conteúdo nos LD, não nos conformando apenas com o fato de ele constar no sumário dessas obras quase que para cumprir as exigências do PNLD, compondo a lista de obras que serão compradas e distribuídas nas escolas; como também não nos conformando com um tratamento teórico e didático inconsistente e/ou superficial.

O entendimento é de que, tendo o LD um “[...] importante papel no contexto escolar e, mais especificamente, no estudo da língua”, esse material “[...] deve colaborar na ampliação do repertório linguístico e no desenvolvimento da competência linguística do estudante” (SANTOS; BORGES, 2011, p. 1015). Com esse propósito, esse material precisa fortalecer o fazer pedagógico do professor, que pode não deter conhecimentos dos estudos sociolinguísticos e ensino. E isso significa, entre outras demandas, propor nas situações de recepção e produção textual a problematização e a compreensão da heterogeneidade da língua portuguesa e das escolhas linguísticas feitas, especialmente, pelo nosso alunado.

4 DISCUSSÃO DO TRATAMENTO DADO AO CONTEÚDO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS (2016)

Considerando a *Apresentação* da coleção feita no livro 1, os autores iniciam se comprometendo a convidar continuamente os alunos a refletirem sobre as habilidades de falar, ler e escrever, por meio de um trabalho com variados textos a fim de aprimorar a sua produção textual. Comprometem-se com a reflexão a respeito das “diferentes maneiras de falar e de escrever” que se “desenvolverão com o estudo das estruturas que estabelecem a organização e o sentido dos textos que constituem o nosso ‘mundo de leitura’” (livro 1, p. 03). Finalizando, conclamam-nos para transformar o livro em um parceiro de aprendizagem, assumindo um posicionamento ativo nesse processo, sendo assim conquistadas “novas habilidades de uso da linguagem” (livro 1, p. 03).

Dessa forma, a expectativa criada é de um trabalho com os usos que diversos falantes (entre eles, nossos alunos) fazem da língua nos diferentes gêneros textuais (orais e escritos). Os autores não utilizam na *Apresentação* a construção *aprendizado da norma padrão ou da norma culta*, mas nos direcionam a pensar, ao falarem na conquista de “novas habilidades de uso da linguagem”, no ensino de diferentes normas; um resultado que deve ser alcançado, entendemos, por meio de um trabalho efetivamente reflexivo e crítico dos diferentes usos linguísticos em seus contextos comunicativos. Como bem defende Bortoni-Ricardo *et al.* (2014), “A introdução de novos padrões linguísticos deve ser feita [na escola] com uma metodologia que contemple as diferenças de usos...” (p. 131), construindo assim uma educação linguística que amplie a competência comunicativa do aluno.

A preocupação com esse aprendizado é explicitada também na seção *Conversa com o professor* no final do livro 1 (p. 353), quando há a definição de alguns objetivos esperados para o ensino de gramática, sendo que dois deles são centrais para a nossa discussão: “contribuir para que os alunos desenvolvam uma visão não preconceituosa em relação às variedades linguísticas divergentes da variedade padrão” e “possibilitar que [...] ampliem gradativamente seu domínio de uso da variedade padrão, modalidade linguística indispensável para sua participação na vida social letrada e para sua futura vida profissional” (p. 361).

Já na seção *O encaminhamento didático dos conteúdos* (p. 362; final do livro 1), os autores deixam claro que optaram ora por uma abordagem prescritiva no ensino da língua portuguesa, “tanto na exposição teórica como nos exercícios”, ora por uma descritiva, considerando sempre “as especificidades do tópico gramatical tratado” (p. 362). Explicam a partir daí que depois da exposição teórica de cada conteúdo, os exercícios são divididos em duas seções, a de *Atividades* e a de *Da teoria à prática* (seção dividida em três subtítulos *Ponto de Partida*, *Agora é sua vez* e *E Mais...*).

Na seção denominada *Atividades*, “visam à fixação dos conceitos e da terminologia apresentados na exposição teórica”, informando que aí adotam uma abordagem mais tradicional para o trabalho com gramática, com atividades “de resoluções mais rápidas”. Justificam essa escolha, que acaba por fortalecer o ensino de nomenclatura e classificação, argumentando ser uma perspectiva que tem “representatividade em processos de seleção aos cursos superiores” (p. 362).

Explicam que caberá ao professor decidir a partir das expectativas de seus alunos se dará “maior ou menor ênfase” às propostas dos exercícios. Nesse caso, esse ensino pode ficar submetido em muito não só a concepções mais conservadoras de professores e alunos,

como também sofrer com as consequências de uma formação acadêmica que de fato não preparou o docente para trabalhar com a variação linguística e os tópicos gramaticais numa abordagem mais reflexiva e funcional.

Já na seção *Da teoria à prática*, os autores expõem que as atividades focalizam o uso dos elementos gramaticais estudados como recursos linguísticos comunicativos, analisando questões textuais e/ou discursivas, e aspectos práticos e funcionais dos elementos linguísticos nos textos. São propostas nessa seção pesquisas de campo de alguns fenômenos linguísticos. Ressaltamos aqui a importância das propostas de pesquisa de campo de fenômenos variáveis da língua portuguesa falada no Brasil, sendo algumas discutidas mais à frente.

Vejam, então, como os autores abordam as variedades e suas variantes, os falantes e seus usos, como ocorrem as explicações sobre o conteúdo em questão e algumas das atividades propostas. Na análise, procuramos compreender se a variação linguística se encontra na obra mais atendendo a uma orientação dos documentos curriculares ou se a abordagem dada vai além, problematizando esse ensino de modo a ampliar efetivamente os conhecimentos e as habilidades de uso da língua por parte do aluno.

É preciso dizer que na seção *Conversa com o professor* no final de todos os livros, há orientações específicas sobre os objetivos do estudo de cada conteúdo, sugestões de procedimentos e de atividades. Não abordamos na análise essa seção, que é direcionada somente ao professor.

4.1 DISCUTINDO O LIVRO 1 – GRAMÁTICA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Iniciamos a análise com o capítulo intitulado *Gramática... gramáticas* do livro 1 (p. 129), que apresenta e discute a concepção de *gramática da língua*, levando os alunos a refletirem sobre seu conhecimento linguístico. O plural da segunda palavra do título direciona o raciocínio para o fato de que existem diferentes gramáticas e muitas regras gramaticais em uma mesma língua. E os autores introduzem o tema questionando exatamente: “No título do capítulo, talvez você tenha estranhado um pouco o plural ‘gramáticas’. Afinal... existe mais de uma ‘gramática?’” (p. 131). Ao levantarem essa questão, pedem ainda ao aluno que “Não se surpreenda” com o fato de dominarmos “mais de mil regras gramaticais” (p. 131).

Em materiais didáticos ou em sala de aula, geralmente, não se aborda essas questões; talvez justamente por falta de compreensão das concepções de gramática ou pelas limitações que uma abordagem tradicional imprime sobre as aulas de português. É comum em nossa sociedade a visão de que só a norma-padrão é regida por regras, só ela tem gramática.

Sendo assim, com essa discussão inicial proposta nesse capítulo, os autores avançam no debate sobre a variabilidade linguística na escola, contribuindo para a compreensão por parte do aluno de que ele já tem uma competência linguística e de que seus usos não-padrão são regidos por regras gramaticais, assim como aquelas que lhe são apresentadas na própria coleção.

Pensando então na construção desse conhecimento, é importante a distinção feita na página 133 entre *gramática internalizada* e *gramática normativa*, em que aquela é conceituada como um sistema de funcionamento interno que se dá pela prática diária dos falantes e esta como um conjunto de normas/orientações “para se falar/escrever em situações formais de comunicação”.

| Gramática internalizada | Gramática normativa |
|--|---|
| Sistema de regras que constituem a estrutura de funcionamento da língua e que são assimiladas naturalmente — pela prática — por todos os falantes do idioma. | Teoria que, tomando como referência os usos tradicionais do idioma, descreve e propõe um conjunto de normas e orientações para se falar/escrever em situações formais de comunicação. |

Figura 1: Concepções de Gramática (livro 1)

Fonte: Amaral et al. (2016, p. 135)

Por outro lado, ao falarem sobre o sistema de regras da língua que “são assimiladas naturalmente - pela prática - por todos os falantes do idioma”, perdem a oportunidade de incluir textos e propor discussões que deixem claro que cada variedade linguística se caracteriza por usos que identificam os falantes de uma comunidade de fala. Seria um momento para problematizarem a questão da avaliação social e do preconceito linguístico que os usuários sofrem por fazerem uso de variantes não-padrão. Essa discussão é relevante para que os alunos tenham uma consciência mais fundamentada sobre a gramaticalidade das diferentes variedades, que contribuem para a identificação da origem social e regional dos indivíduos.

Ao discutirem ainda sobre o conceito de *gramática* introduzem os adjetivos *válida* e *inválida* para se referirem a estruturas sintáticas na perspectiva da gramática normativa (GN) e da gramática internalizada (GI), com os exemplos: *Os dois rolô no chão* (inválida para a GN; válida para a GI) / *Os dois rolaram no chão* (válida para a GN e GI) (livro 1, p. 135). Parece-nos uma tentativa mal sucedida de fugir do uso de *certo* x *errado* tão questionado pelos linguistas e muitos professores. Ao dizerem que *Os dois rolô no chão é inválida* na perspectiva normativista, recaímos na mesma avaliação, que é social e não linguística, da dicotomia *certo/errado*. De qualquer modo, na coleção os termos *certo* e *errado* são pouco usados, e quase sempre entre aspas, explicitando a crítica já construída a essa avaliação.

A escolha dos adjetivos *válido/inválido* ainda tem outro problema. São utilizados tanto na acepção *de não aceito* pela gramática normativa quanto na de *uma estrutura frasal gramatical ou agramatical*, como ocorre na página 139 (livro 1):

• **Gramática internalizada**

Sistema de regras próprias do idioma que comandam sua estrutura e funcionamento e determinam se uma construção é ou não *linguisticamente* válida. Exemplos:

“Chega-se a Marte, mas não se chega ao próximo.” (J. Saramago) → **válida**

Ao chega-se Marte mas a próximo chega não se. → **inválida**

Figura 2: Exposição teórica sobre concepções de gramática (livro 1)

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 139)

Ao retomarem o conceito de *gramática internalizada* no fechamento do capítulo classificam “Chega-se a Marte, mas não se chega ao próximo” como uma construção *válida* (como sinônimo de gramatical) e “Ao chega-se Marte mas a próximo chega não se” como uma construção “linguisticamente inválida” (como sinônimo de agramatical). Nessa explicação, não é teoricamente correto usar as categorias *válida/inválida*, mas sim explicar que há construções que são *gramaticais* na língua, isto porque são realizáveis; e, por conta disso, podemos então pensar naquilo que não ocorre, classificado como *agramatical* (“Ao chega-se Marte mas a próximo chega não se”).

Ainda no capítulo 1 (livro 1), os autores apresentam explicações teóricas importantes para a compreensão do português como um conjunto de variedades linguísticas, detalhando o conceito de norma-padrão e de variedade (cultura formal e cultura informal; não-padrão, coloquial ou popular); informam que a norma-padrão é estabelecida a partir da cultura formal, apesar de não discutirem sobre qual seria essa variedade culta (p. 136-137); explicam, mas em poucas palavras, que as variedades cultas do português são “típicas de falantes urbanos de maior nível de escolaridade e de maior influência social” (137), sendo chamadas de normas urbanas de prestígio.

Nesse momento, é ressaltada a importância do contexto em que é desenvolvida a comunicação, conforme orientações dos PCN+ de Língua Portuguesa (2002) para o ensino médio, onde se lê que é fundamental levar em consideração a situação de produção dos discursos, a fim de compreender as particularidades do idioma tanto em práticas orais quanto escritas. Explicam ainda sobre a *adequação* e a *inadequação* linguística, destacando fatores que influenciam as escolhas linguísticas dos falantes, como a relação falante-ouvinte, a situação comunicativa, o assunto, o ambiente, a intencionalidade, o gênero textual e o suporte escolhido para fixar o texto.

Já no capítulo 2, *Noções de variações linguísticas* (livro 1, p. 158), logo no início, há um pequeno quadro explicativo na margem do livro, com a indagação *para que saber que a língua apresenta variações*. Em resposta ao questionamento, os autores problematizam

que esse conhecimento, além de nos permitir comunicar de “maneira mais adequada e eficiente ao falar/ouvir e ao escrever/ler” (p. 159), contribui para a discussão do preconceito linguístico. No entanto, apesar dessas colocações, não há uma discussão mais aprofundada ou textos sobre preconceito linguístico, sobre as atitudes negativas de muitos de nós diante das diversas variantes estigmatizadas do português falado e escrito no Brasil, inclusive na escola; ambiente onde essa reflexão deveria ser produzida e fortalecida.

Os autores então caracterizam os quatro tipos de variação (sociocultural, situacional, histórica e geográfica), conhecimento que nos leva a pensar sobre a heterogeneidade linguística existente em nosso país e nos contextos sociais e regionais demarcados também pela língua.

Para expor especificamente sobre a variação sociocultural, na página 159, utilizam o texto *Só os óio* de Cornélio Pires; jornalista que, conforme informações do próprio livro, “se dedicou a pesquisar, registrar e divulgar a cultura sertaneja e o modo de vida do caipira” (livro 1, p. 159). Os autores falam de diferenças entre o falar do sertanejo (variedade coloquial) e do narrador-personagem (variedade culta), mas não discutem objetivamente nenhum fenômeno linguístico.

Só os óio

Ao regressar de Mineiros, em Goiás, [...] perdemos a hora de atravessar o Rio dos Bois.

Não houve rogos nem promessas que demovessem o balseiro de sua resolução. Eram mais de seis horas e não daria passagem. Tocamos rastro atrás cinco léguas e fomos pedir pouso em casa de um sertanejo pobre, casa de pau a pique [...].

Estávamos em julho e o frio era intenso.

Ao pedir o pouso, o caipira perguntou:

— Vacê trôxe rede?

— Não.

— Curchuádo?

— Também não.

— E cuberta?

— Também não trouxe.

— Aãã... Intãoce vacê, de durmi, só trôxe os óio?

PIRES, Cornélio. **Patacoadas**: anedotas: simplicidade e astúcias de caipiras. Itu: Ottoni, 2002. p. 71. (Conversa caipira).

Figura 3: Texto *Só os óio* para discussão de variação sociocultural (livro 1)

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 157)

Argumentam que o linguajar do sertanejo é típico de uma parcela mais pobre da sociedade, pessoas que geralmente moram longe dos centros urbanos e não frequentaram a escola ou tiveram “uma escolarização irregular, precária e de baixa qualidade.” (p. 160); e que o narrador-personagem emprega uma variedade que nos faz concluir que ele frequentou a escola, manteve mais contato com os meios de comunicação (como livros, jornais, revistas) e conviveu com pessoas de nível cultural formal mais elevado.

Exposições e exemplificações assim reduzem a compreensão das variedades linguísticas, já que geralmente as produções dos sertanejos são exploradas para evidenciar a variedade coloquial-popular, enquanto o português culto aparece na fala daqueles que (provavelmente) moram na cidade, onde muitos julgam encontrar os portadores da língua “certa”. Como argumenta Bagno (2007), “parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação” (p. 120).

Ao citarem, por exemplo, na coleção, a fala de um advogado enunciada num tribunal (“Senhoras e Senhores, aceitemos a verdade: a testemunha nada acrescentou aos fatos já conhecidos por todos”) (p. 160) e depois a sua fala informal enunciada em um bar (“Caras,

vamos cair na real: a testemunha só enrolou”) (p. 160), não há como não pensar que é comum esse tipo de profissional figurar justamente no exemplo de variação situacional.

Observemos que a fala informal desse advogado se caracteriza por uso de gíria e expressões coloquiais, como se a ausência de concordância nominal (“só trôxe os óio”), a redução do fonema (“cuberta”) e a monotongação (“trôxe”), que aparecem na fala do sertanejo acima, não pudessem ocorrer na fala de um advogado ou qualquer outro profissional com nível superior de escolaridade; como se um falante de português brasileiro falasse “enrolou” e não “enroló”.

Ao tecerem essas explicações, chama-nos a atenção também a ausência de discussão de variantes que caracterizam cada um dos tipos de variação nos diferentes níveis de análise da língua. Só tratam direta e explicitamente das variantes lexicais na variação geográfica, explorando as formas *pipa* x *pandorga* ou *papagaio*, *tapioca*, *maranhão*, *arraia*, *quadrado*. Não são discutidos assim exemplos dos níveis fonético-fonológico, semântico ou morfossintático tanto no português culto como no português coloquial ou popular, tratando esse conteúdo de modo superficial.

No subtítulo *A língua portuguesa – origens e geografia* (p. 164-166), os autores contribuem com informações e discussões sobre a origem e a expansão do português pelo mundo. Entretanto, tratam inconsistentemente as diferenças linguísticas entre o português de Portugal e o português brasileiro, por exemplificarem os usos de portugueses e brasileiros somente no nível lexical (“bica” para “cafezinho”; “peúgas” para “meias”; “canalizador” para nosso “encanador”), também não abordando diferenças morfossintáticas importantes que se consolidaram desde o período colonial no Brasil.

4.2 A COERÊNCIA ENTRE A ABORDAGEM DADA AO CONTEÚDO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE ALGUNS CONTEÚDOS GRAMATICAIS NA COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS (2016)

Discutiremos aqui a abordagem dada a alguns fenômenos gramaticais da língua portuguesa que sempre estão envolvidas em processos de variação linguística: *pronomes pessoal e demonstrativo* no livro 2; *concordância nominal, concordância verbal, regência e colocação pronominal* no livro 3. Procuramos compreender se tal abordagem é coerente com o discurso sobre a variabilidade da língua construído nos capítulos do livro 1.

No livro 2, observamos a exposição teórica dos pronomes pessoais (p. 154), momento em que os autores apresentam o seguinte paradigma pronominal:

| | | |
|------------------|--------------------|---|
| 1ª pessoa | do singular | eu, me, mim, comigo |
| | do plural | nós, nos, conosco |
| 2ª pessoa | do singular | tu, te, ti, contigo você, o/a, se, si, consigo, lhe |
| | do plural | vós, vos, convosco vocês, os/as, se, si, consigo, lhes |
| 3ª pessoa | do singular | ele/ela, o/a, se, si, consigo, lhe |
| | do plural | eles/elas, os/as, se, si, consigo, lhes |

Figura 4: Pronomes Pessoais (livro 2)

Fonte: Amaral et al. (2016, p. 157)

Analisando o quadro acima, vemos que a variante “você” (2ª pessoa) é adicionada ao paradigma pronominal dos pronomes pessoais que é reconhecido como padrão. Os autores chamam inclusive nossa atenção ao discutirem que, na variedade coloquial-popular, a conjugação verbal de “tu” e de “você” não difere uma da outra, ao contrário do que prescreve a gramática normativa, pois a maioria dos falantes emprega os dois pronomes com o verbo em 3ª pessoa. Vejamos os exemplos dados no livro:

- Sei que **tu** *pesquisaste* bem esse assunto. → variedade culta
- Sei que **tu** *pesquisou* bem esse assunto. → variedade coloquial-popular
- Sei que **você** *pesquisou* bem esse assunto. → variedades culta e coloquial-popular

Figura 5: Conjugações dos pronomes TU e VOCÊ (livro 2)

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 157)

Muito embora essa explanação nos alerte para duas variantes (tu/você), é uma questão colocada como um adendo à explanação teórica do conteúdo *pronomes pessoais*, não representando de fato muito espaço para a discussão dos usos desses pronomes no Brasil. O intuito dos autores é mais declarar uma informação, nos lembrando do uso do singular/plural, que é uma colocação muito relevante para ser trabalhada em sala de aula, mas sem problematizar esse fenômeno de variação nas práticas linguísticas dos brasileiros. Seria um momento importante para tecer reflexões sobre as crenças e a avaliação de todos nós sobre os usos desses dois pronomes em diferentes regiões do país.

Questionamos ainda a opção por não haver explicações sobre a variação que há entre *nós x a gente*, a conjugação variável de *a gente vai/a gente vamos*, apesar de os autores reconhecerem o uso de *a gente* por todos os brasileiros há anos como pronome pessoal, mas explicando que “oficialmente’ não integra a classe dos pronomes” (livro 2, p. 158).

De outro lado, a coleção traz um texto do linguista John Schmitz (livro 2, p. 158) a respeito do percurso histórico de surgimento do uso do pronome “você” e da expressão “a gente” como pronome. Esse texto chama a atenção para fatores importantes do desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil que ajudam o professor a ensinar sobre o fenômeno da mudança linguística, que inclui compreender o porquê de usarmos “você”.

Ainda pensando na problematização do uso dos pronomes “você” e “a gente”, já se sabe que eles requerem uma conjugação em 3ª pessoa, provocando “uma reestruturação no paradigma verbal, que passa de seis formas básicas para três” (GÖRSKI & COELHO, 2009, p. 85), conforme visualizamos abaixo.

Tabela 1: Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso

| Paradigma 1 | Paradigma 2 |
|------------------------|--|
| Eu <i>ando</i> | Eu <i>ando</i> |
| Tu <i>andas</i> | Tu <i>anda</i> (s)/ <i>você anda</i> |
| Ele (a) <i>anda</i> | Ele (a) <i>anda</i> |
| Nós <i>andamos</i> | Nós <i>anda</i> (mos)/ <i>a gente anda</i> |
| Vós <i>andais</i> | Vocês <i>andam</i> |
| Eles (as) <i>andam</i> | Eles/as <i>andam</i> |

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 86)

Na tabela, enquanto de um lado temos a norma-padrão das conjugações verbais, de outro, temos o padrão de uso dos falantes de português, constituindo-se em um outro paradigma pronominal. Considerando que a concordância verbal é uma das grandes dificuldades dos alunos no aprendizado da norma-padrão, o debate desses paradigmas é pertinente em sala. As propostas difundidas em diversos estudos sobre ensino de língua portuguesa não têm a finalidade de contribuir para uma prática em sala de aula que exclua um dos paradigmas flexionais verbais, mas que trabalhe com ambas as possibilidades. Com isso, o professor pode explorar o conhecimento internalizado da língua que o aluno detém a fim de este aprender mais.

Obviamente, a conjugação padrão é extremamente importante na formação linguística dos alunos, devendo ser ensinada nas escolas. Entretanto, não se discute a redução na conjugação verbal, focalizando os diversos usos estigmatizados (às vezes, imperceptíveis para alguns usuários) de não concordância verbal que ocorre na fala e na escrita. É preciso debater com os discentes as ocorrências dessas variantes linguísticas em seus textos, a fim de promover conhecimento que contribua no momento de recepção e produção textual. É preciso ainda refletir sobre o valor social das normas (padrão, culta e coloquial-popular), pensando em uma educação linguística que dê mais chances de as pessoas aprenderem mais e de modo crítico, opondo-se a um ensino que categoriza interferências da fala na escrita como erro simplesmente.

Seguindo com a análise, na página 160 (livro 2), há uma questão importante de variação que ganha uma apresentação teórica e proposta de discussão mais consistentes: o emprego dos pronomes *ele(s)/ela(s)* como complementos verbais não precedidos de preposição, como em: “Ontem de manhã, *convidei elas* para a festa de Natal em nossa casa” (grifo nosso) – categorizado como um uso coloquial-popular.

Além de explicações sobre o emprego das formas *o(s)/a(s)* (variedade culta) e *ele(s)/ela(s)* (variedade coloquial-popular) na função de complemento do verbo (objeto direto) serem colocadas lado a lado na página 160, há, no subtítulo *E Mais...* (p. 183-184), uma proposta de atividade de pesquisa de campo com o objetivo de discutir as ocorrências das formas *o(s)/a(s)*, *lo(s)/la(s)* e *ele(s)/ela(s)* na função de complemento verbal sem preposição. A atividade pede a gravação de falas, a seleção de trechos com as formas estudadas, a transcrição dos trechos e a tabulação dos dados, com a apresentação dos resultados e a discussão coletiva, orientadas pelas seguintes questões para cada grupo de alunos:

4. Apresentação dos resultados e discussão coletiva

a) Em data a ser definida, os grupos entregarão ao(à) professor(a) as transcrições dos trechos selecionados. Oralmente, responderão aos demais colegas os dois itens da pergunta a seguir, apresentando, quando for o caso, o fragmento em que a ocorrência foi registrada:

Foi documentado algum caso em que, por conta das características socioculturais do falante e da situação de comunicação:

- o emprego de **ele/a**, em lugar de **o/a**, ficou inadequado? Por quê?
- o emprego de **o/a** soou meio “artificial”, pedante? Por quê?

b) Com a orientação do(a) professor(a), será preparada, então, uma tabela geral dos dados. A turma poderá analisar coletivamente se, nos limites da pesquisa, esses dados confirmam o que diz o professor Marcos Bagno no texto da primeira parte desta atividade.

Figura 6: Atividade de pesquisa de campo (livro 2)

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 184)

A proposta de pesquisa de campo é tecida com base em um texto de Marcos Bagno retirado do livro *Preconceito Linguístico* (1999 apud AMARAL *et al.*, 2016), no qual o linguista discorre sobre o fato de *o(s)/a(s)* serem pronomes “praticamente extintos no português falado do Brasil”, aparecendo somente “em situações de uso mais formais, quando o falante quer deixar claro que domina as regras impostas pela gramática escolar” (p. 183).

Escolhas didáticas assim promovem a articulação da teoria às práticas linguísticas vivenciadas pelos alunos, levando à reflexão e ao aprendizado dos usos possíveis das formas em questão. A proposta também contribui inevitavelmente para o debate das características socioculturais dos falantes e dos contextos comunicativos, num processo mais significativo de estudo da língua.

Já ao tratarem do pronome demonstrativo (livro 2, p. 168), os autores tecem uma explicação incompleta ao dizerem somente ser comum, “mesmo na língua culta, a substituição de ‘este/esta’ por ‘esse/essa’ para indicar elementos textuais que *ainda serão referidos no texto*” (p. 169). Analisando o uso desse pronome no português brasileiro, qualquer discussão deveria explicitar que é habitual, é comum o uso do demonstrativo “esse” em ambientes de imposição normativa do “este”.

Sendo esse fenômeno alvo de correção por parte dos professores nos textos escritos dos alunos, que usam “esse” em lugares em que a gramática normativa impõe o uso do “este”, é mais que relevante demonstrar que os estudos têm concluído que selecionamos no Brasil o paradigma “esse/este” X “aquele”, tanto no português culto quanto no popular. As pesquisas explicam ainda que esse fenômeno se dá por conta de uma perda da “distinção lexicalmente marcada entre primeira e segunda pessoa” (p. 207). Esse fenômeno fez com que “este” e “esse” passassem a ser usados para “indicar objetos próximos ou para retomar informações próximas” (p. 207), em que “este” e “esse” têm a mesma função referencial (CASTILHO, 2010).

Já no capítulo de *Concordância Nominal* (livro 3), na exposição teórica não há explicação sobre a questão da variação no uso da concordância. Tece-se somente um comentário de cinco linhas sobre “palavras que podem causar dúvidas quanto à concordância”, citando *obrigado, anexo, incluso, meio, mesmo, bastante, caro, barato, só* (p. 228), mas sem debater sobre o contexto de ocorrência desses usos.

Por outro lado, na seção *Da teoria à prática*, há um exercício (p. 233) com base no texto *Meio-dia e meia* de Rubem Braga, no qual é focalizada uma crítica de valorização de variantes não-padrão de concordância nominal. Nesse texto, Rubem Braga defende um posicionamento diferente, não prescritivo, diante de usos como “meio-dia e meio” e “estou meia triste”. Em suas palavras “a língua da gente não tem apenas regras: tem um espírito, um jeito, uma pequena alma que aquele ‘meio-dia e meia’ faz sofrer. E, ainda que seja errado, gosto da moça que diz: ‘Estou meia triste...’ Aí, sim, pelo gênio da língua, o ‘meia’ está certo” (BRAGA, 1984, p. 58 apud AMARAL *et al.*, 2016).

Ainda tratando da concordância nominal, no subtítulo *E Mais...* é solicitada outra pesquisa de campo, agora, para analisar a concordância de gênero e número do artigo com o substantivo. A proposta, que é interessante, orienta a gravação de trechos de fala (entrevistas feitas pelo grupo ou gravação de programas de rádio ou TV) de falantes de diferentes escolaridades (ensinos fundamental, médio e superior). Em seguida, devem identificar casos em que há ou não a concordância entre artigo e substantivo, para compor uma tabela na qual os dados estarão separados por nível de escolaridade.

No entanto, considerando que não há textos ou uma exposição teórica mínima sobre esse tipo de variação, compreendemos que a discussão resultante da pesquisa, a partir da tabulação dos dados, pode ficar prejudicada. A compreensão do resultado obtido, do seu significado numa perspectiva social e linguística, depende de conhecimentos sociolinguísticos prévios sobre a questão.

No capítulo de *Concordância Verbal* (livro 3, p. 236), a abordagem das regras de concordância é semelhante à do capítulo anterior, sem referência à variação presente especialmente nos textos escritos dos alunos, onde a ausência de plural nos verbos com sujeito plural é foco de muitas correções indicativas e resolutivas (RUIZ, 2015). Por outro lado, no subtítulo *E Mais...*, há novamente uma proposta de pesquisa de campo na qual devem ser coletadas dez frases que apresentem uma concordância diferente da norma-padrão: quatro frases devem ser coletadas em textos escritos como “cartazes, faixas informativas, notícias, reportagens, entrevistas etc” (p. 257), e as demais, em gravações de fala espontânea.

A proposta de pesquisar os usos variáveis de concordância verbal em diferentes gêneros textuais é relevante e necessária. No entanto, não há exposição teórica sobre esse fenômeno, como também não há informações suficientes que ajudem professores e alunos a pensarem de forma consistente sobre explicações sociais e linguísticas para tais usos. Não se faz também nessa atividade referência aos textos produzidos pelos discentes, pensando na necessidade de contextualizar conteúdos novos na experiência linguística dos aprendizes das normas padrão e culta envolvidos nesse ensino.

No cotidiano da escola e fora dele, os indivíduos sofrem rotulações por suas escolhas linguísticas, e muitos acabam por se julgarem incapazes de aprender o português ensinado ali e exigido pela sociedade. Problematizar questões de variação no ensino de concordância verbal e concordância nominal deveria fazer parte das aulas de língua portuguesa, a fim de produzir entre os aprendizes conhecimento sobre seus próprios usos, em busca de contribuir para a segurança linguística desses alunos, que precisam se sentir mais livres para tecer textos coerentes e críticos.

Antunes (2003, p. 147) já há algum tempo discute que “o mito do ‘falar certo’, nos meios sociais letrados, está comumente associado à concordância” e que a insistência dessa abordagem nos leva a esquecer que as marcas de concordância funcionam, na verdade, como uma forma de estabelecer a progressão textual, dimensão desse conteúdo não explorada nas coleções de LD em geral.

O trabalho com a concordância nas atividades propostas no livro explora as regras da variedade culta do português, propondo exercícios de encontrar as palavras que estão *adequadas* ou *inadequadas* à linguagem culta. Exercícios assim já trazem um modelo a ser seguido, sem ao menos explicitar o porquê das atividades propostas, conscientizando a todos da função desses conhecimentos em suas práticas linguísticas.

Já o conteúdo de regência nominal e verbal é abordado pensando não somente em como é a regência “[d]os verbos que, na língua culta formal, apresentam diferentes regências associadas a diferentes significados”, mas também como é a regência “[d]os verbos com uma determinada regência na língua culta e outra na língua coloquial” (livro 3, p. 259). Em seguida, há explicações teóricas sobre o funcionamento da regência nas duas variedades citadas para os verbos *assistir*, *ir/chegar*, *obedecer/desobedecer*, *pagar*, *perdoar*, *preferir*, *visar*, como podemos ver no fragmento abaixo:

3. Obedecer/desobedecer

Esses dois verbos são iguais quanto à regência. Compare os exemplos nas duas variedades, observando a ausência/presença da preposição “a”.

- Os times *obedecem* o regulamento. ← variedade coloquial → Os times *obedecem a*o regulamento. variedade culta
- Muitos *desobedecem* as leis de trânsito. ← variedade coloquial → Muitos *desobedecem a*s leis de trânsito. variedade culta

Então:

| Verbos obedecer/desobedecer | |
|---|---|
| Na variedade coloquial | Na variedade culta |
| São VTD ; apresentam objeto sem preposição inicial (<i>objeto direto</i>). Assim: | São VTI ; exigem <i>objeto indireto</i> iniciado pela preposição a . Assim: |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>obedecer</i> [alguém/alguma coisa]; • <i>desobedecer</i> [alguém/alguma coisa]. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>obedecer a</i> [alguém/alguma coisa]; • <i>desobedecer a</i> [alguém/alguma coisa]. |

Figura 7: Exposição teórica de regência verbal (livro 3)

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 264)

A coleção avança por dedicar espaço para a exposição teórica desses usos variáveis, ganhando mais consistência no ensino desse fenômeno gramatical. No entanto, falta uma argumentação problematizando essas diferenças linguísticas.

As prescrições normativas impostas aos usuários do português em relação aos verbos de movimento, por exemplo, têm exigido muito esforço e preocupação dos professores e vigilantes da língua pela ocorrência de estruturas do tipo “vamos na igreja”. Bagno (2004) debate essa questão de regência dos verbos de movimento explicando que o português é derivado do latim, e no latim havia a preposição “in” usada para indicar movimento (forma que corresponde ao nosso “em”), tendo este uso permanecido até a atualidade. Isso explica o fato de até hoje ser comum, no Brasil, o uso da preposição “em” com esses verbos, demonstrando a força de certos usos da língua que permanecem, mesmo com um trabalho de correção intenso por parte da escola, da sociedade.

Já analisando as atividades sobre esse conteúdo, vemos que é solicitado em sua maioria que os alunos justifiquem os usos adequados de regência, identifiquem usos da variedade coloquial, expliquem e reescrevam frases a fim de adequá-los à variedade culta do português, seguindo assim uma abordagem mais conservadora, já esperada para a seção denominada *Atividades*.

É interessante que na seção *Da teoria à prática* (p. 278-280), em que a proposta, segundo os autores, é trabalhar com a funcionalidade dos elementos linguísticos no texto, no discurso, pensando na construção dos sentidos, há também a solicitação em um dos exercícios de reescrita de uma frase que contém uma forma não-padrão. A frase em questão é “Você é contra ou a favor de 15 bilhões para estádios de futebol”, na qual a expressão “de 15 bilhões para estádios de futebol” complementa tanto o termo “contra” (que não admite preposição “de”) como “a favor” (que exige preposição “de”), ambos com regências diferentes. Essa frase foi escrita pelo jornalista e escritor Arnaldo Jabor no seu texto *O plebiscito*:

1. Leia o trecho abaixo e responda aos itens de a a c.

Você é contra ou a favor de 15 bilhões para estádios de futebol, dinheiro que dava para fazer 50 hospitais ou 75 quilômetros de metrô em São Paulo? Você é a favor da reforma política? Você sabe o que é voto distrital comum ou misto? É contra ou a favor? Aliás, você sabe o que é isso, filho?

JABOR, Arnaldo. *O plebiscito*. O Estado de S. Paulo, 9 jul. 2013. Caderno 2, p. C8.

- a) Se tomarmos como parâmetro a norma-padrão, é possível identificar, na primeira pergunta do texto, uma inadequação relativa à regência nominal. Indique essa inadequação e comente-a.
- b) Justifique o fato de o enunciador redigir o texto da forma como se apresenta.
- c) Reescreva a primeira frase do texto, adequando-a à variedade culta formal.

Figura 8: Atividade (livro 3)

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 279)

A solicitação de correção (letra “c”) do uso intencional praticado por Jabor é feita apesar de ser pedido anteriormente (letra “b”) que os alunos justifiquem tal escolha da forma não-padrão pelo produtor do texto, com a exposição para os professores da expectativa de resposta. Tal expectativa seria justamente os discentes concluírem na letra “b” “que o enunciador optou por uma construção coloquial, informal, típica da oralidade [mas usada na escrita]”, que “contribui para maior concisão, dinamismo e vivacidade do questionamento do enunciador.” (p. 279).

A solicitação feita na letra “c” nos faz refletir sobre a força da correção gramatical em nossa cultura escolar que possibilita essa escolha didática, a qual só se justifica por tentar satisfazer aos anseios normativistas. Com isso, é deixado de lado a incoerência de se solicitar a reescrita da frase em questão adequando-a à variedade culta formal. Não se considerou que o autor de tal frase a escreveu fazendo uso de seu conhecimento da língua e da sociedade, para se expressar de determinada forma em função de sua intencionalidade comunicativa.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando o ensino de língua portuguesa, a tentativa de alguns pesquisadores e professores tem sido há algumas décadas de promover em sala de aula uma abordagem significativa dos conteúdos ministrados. Entretanto, parece-nos que não temos tido a habilidade de selecionar tais conteúdos, como também de tratá-los de modo consistente em nossos materiais didáticos e aulas, em função da ampliação da competência comunicativa do aluno.

Ao analisar a coleção *Novas Palavras* (2016), constatamos que, apesar de os capítulos específicos para abordar a variação linguística no livro 1 discutirem, entre outras questões, o fato de sabermos diversas regras gramaticais, as concepções de gramática, os tipos de variação, as diferentes variedades linguísticas, a coleção mantém um tratamento ainda inconsistente desse conteúdo e tradicional dos tópicos gramaticais tanto na exposição teórica como em muitos exercícios.

Nos capítulos dos livros 2 e 3 selecionados para serem analisados aqui, o ensino da heterogeneidade linguística proposto no livro 1 não se efetiva como tal, prevalecendo a crença de um padrão de língua sustentado no normativismo. Ou seja, não ocorre a

continuidade da abordagem dada à variação linguística realizada no livro 1, ao tratar de tópicos gramaticais, justamente onde se faz muito necessário. Essa abordagem adotada pela coleção nos volumes 2 e 3 é incoerente com a que se propõe nos dois capítulos do livro 1, que traz avanços na discussão da variação linguística.

Outro ponto importante que fortalece nossa interpretação é a não realização de um trabalho de fato com a variação morfossintática, problematizando a heterogeneidade linguística a partir dos textos dos alunos. Com exceção de alguns exemplos, quadros e apontamentos curtos nos capítulos trabalhados dos livros 2 e 3, essa discussão perde em consistência teórica nas exposições sobre gramática.

A maneira como os LD abordam os tópicos gramaticais é um aspecto fundamental a ser observado nas coleções que chegam às escolas. Se sua abordagem ainda se sustenta numa concepção normativista de língua, apesar de avanços, isso nos leva a pensar que poderá continuar predominando nas aulas de português o estudo de nomenclaturas e classificações, com a prescrição da norma-padrão sem um exercício de reflexão sobre os usos variáveis, sobre as *regras de funcionamento da língua nos textos* (Antunes, 2003).

As coleções de LD necessitam de um tratamento consistente e continuado do conteúdo variação linguística, a fim de dar suporte para os professores, já que esse material didático tem um papel central nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Se não é construído no contexto escolar conhecimento sobre as variedades e suas variantes, especialmente discutindo as variantes não-padrão que ocorrem nos textos dos alunos e nos nossos também, o que é uma avaliação negativa dos falantes, o preconceito linguístico e sua consequência na segurança linguística das pessoas, corremos o risco de tratar superficialmente esse conteúdo tão desejado nos LD.

Finalizando, é importante destacar ainda que o PNLD (2018) avalia a abordagem da seção gramatical do LD em questão como tradicionalista na maior parte da coleção e com uma preocupação não sistemática com a variação linguística; um paradoxo quando se pensa no discurso tecido na sua *Apresentação* e nos dois capítulos do livro 1, *Gramática... gramáticas e Noções de Variações Linguísticas*.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. *et al.* *Novas palavras*. 3. ed., v. 1, 2 e 3. São Paulo: FTD, 2016.

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

BAGNO, M. Quando chegar em Americana, não sei o que vai ser: regências dos verbos ir e chegar com sentido de direção. *In*: BAGNO, M. *Português ou brasileiro?*: Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004. p. 139-150.

BAGNO, M. A variação linguística nos livros didáticos. *In*: BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 119-140.

BAKHTIN, M. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990. p. 112-130.

BORTONI-RICARDO, S. M. Heterogeneidade linguística e ensino da língua. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?*: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. p. 13-17.

BORTONE, M. E.; ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014. p. 205-216.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 7-90.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 5-45.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018: Língua portuguesa – Guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2017. p. 53-58.

CASTILHO, A. T. de. Diversidade do português brasileiro. In: CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 205-209.

FERREIRA, M. B. A linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p. 67-75, 2004.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Work. pap. linguíst.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2009.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARIS, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-85.

RUIZ, E. D. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. Contexto: São Paulo, 2015. p. 33-57.

SANTOS, A. S. dos; BORGES, C. L. C. Variação linguística e ensino: uma abordagem sobre os livros didáticos de português. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 15, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. p. 1006-1016.

TRAVAGLIA, L. C. Questões fundamentais para o ensino de gramática. In: TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-66.



Recebido em 24/01/2019. Aceito em 09/03/2019.

**PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL
EM DOSSIÊ DA REVISTA *CULT*:
TRAÇOS DE MODALIZAÇÃO
EPISTÊMICA E DE DIFERENTES
INSTÂNCIAS DE SENTIDO
VINCULADAS ÀS CATEGORIAS
ETHOS, PATHOS E LOGOS
DA RETÓRICA**

**PRIMERA PERSONA DEL PLURAL EN DOSSIER DE LA REVISTA *CULT*: TRAZOS DE
MODALIZACIÓN EPISTÉMICA Y DE DIFERENTES INSTANCIAS DE SENTIDO
VINCULADAS A LAS CATEGORÍAS *ETHOS, PATHOS Y LOGOS* DE LA RETÓRICA**

**SOME ANALYSES OF THE FIRST PERSON PLURAL IN THE PORTUGUESE LANGUAGE IN
CULT MAGAZINE DOSSIER: EPISTEMIC MODALIZATION FEATURES AND DIFFERENT
MEANINGS ASSOCIATED WITH *ETHOS, PATHOS* AND *LOGOS* CATEGORIES
OF RHETORIC**

Renan Paulo Bini*

Aparecida Feola Sella**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Investiga-se, neste artigo, o uso da primeira pessoa do plural em recortes do texto *Consciência e lutas feministas: conquistas e desafios no Brasil*, texto que apresenta o dossiê *Percepções do Feminino e Ações Feministas*, publicado na Revista *Cult*/Edição 210/2016. Considera-se que essa pessoa do discurso pode agregar ao texto modalização epistêmica e diferentes instâncias de sentido vinculadas às categorias *ethos, pathos e logos* da Retórica. A base teórica desta pesquisa é composta,

* Doutorando em Letras da Unioeste e Bolsista da Capes; Mestre em Letras; Especialista em Marketing, Propaganda e Vendas; Graduado em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo; e Graduado em Letras Português/Italiano. E-mail: renanpaulobini@hotmail.com.

** Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Doutora em Letras; Mestre em Letras; e graduada em Letras. E-mail: afsella1@yahoo.com.br.

principalmente, por pesquisas sobre Modalização e Retórica e também orientações da Sociolinguística relativas ao uso do pronome “nós”. As análises dos recortes selecionados demonstram que a primeira pessoa do plural apresenta, no texto, três dimensões de sentido. Nota-se que, apesar de se tratar de uma pessoa do discurso, o recurso linguístico orienta os sentidos no texto, se considerada devidamente atrelada ao conteúdo dos enunciados e à imagem que se constrói do produtor do texto com a provável plateia.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira pessoa do plural. Modalização. *Ethos*. *Pathos*. *Logos*.

RESUMEN: En este artículo, se investiga el uso de la primera persona del plural en recortes del texto *Consciencia y luchas feministas: conquistas y desafíos en Brasil*, texto que presenta el dossier *Percepciones del Femenino y las acciones feministas*, publicado en la Revista *Cult*/ Edición 210/2016. Se considera que esa persona del discurso puede agregar al texto modalización epistémica y diferentes instancias de sentido vinculadas a las categorías *ethos*, *pathos* y *logos* de la Retórica. La base teórica de esta investigación está compuesta principalmente por investigaciones sobre Modificación y Retórica y también orientaciones de la Sociolinguística relativas al uso del pronombre "nosotros". Los análisis de los recortes seleccionados demuestran que la primera persona del plural presenta, en el texto, tres dimensiones de sentido. Se observa que, a pesar de tratarse de una persona del discurso, el recurso lingüístico orienta los sentidos en el texto, si se considera debidamente ligada al contenido de los enunciados y la imagen que se construye del productor del texto con la probable platea.

PALABRAS CLAVE: Primera persona del plural. Modalización. *Ethos*. *Pathos*. *Logos*.

ABSTRACT: This research aims at investigating the use of the first person plural in journalistic text *Feminist Conscience and Struggles: conquests and challenges in Brazil*. This text shows the dossier *Perceptions of Feminine and Feminist Actions*, published in *Cult Magazine*, 210/2016. It is taken into account that this subject of discourse can add epistemic modalization and different instances of meaning to the text, which are associated with *ethos*, *pathos* and *logos* categories of Rhetoric. The theoretical basis of this research is constituted of research on Modalization and Rhetoric as well as guidelines on the use of the pronoun "we" from Sociolinguistics. It is highlighted that, although it concerns a subject of the discourse, this linguistic resource guides the meanings in the text if it is considered duly associated with the content of statements and image that is built of the text producer with the likely audience.

KEYWORDS: First person plural. Modalization. *Ethos*. *Pathos*. *Logos*.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões a respeito do funcionamento da Primeira Pessoa do Plural (doravante PPP), como elemento modalizador e como marca retórica, no texto *Consciência e lutas feministas: conquistas e desafios no Brasil*, do dossiê *Percepções do Feminino e Ações Feministas*, da Revista *Cult*.

Para esta proposição, consideramos pesquisas já realizadas a partir da perspectiva de que a argumentação em textos jornalísticos constrói-se por meio da relação entre o produtor do texto (*ethos*), a argumentação textual (*logos*) e o público-leitor (*pathos*), com enfoque específico na forma em que a primeira pessoa do plural imprime sentidos, modaliza e relaciona-se a essas categorias. Também se consideram orientações de sociolinguistas relativas ao uso do pronome “nós”, como a proposta de Lucchesi (2009), visto que se trata de marca linguística recorrente no *corpus*, e que, por isso mesmo, gerou o enfoque desta pesquisa.

Para o desenvolvimento deste percurso, na segunda seção deste artigo, desenvolvemos reflexões sobre Modalização. Os estudos sobre modalização são, de acordo com Neves (2006, p. 151), “de notável diversidade” devido aos diferentes conceitos sobre a categoria, suas diferentes orientações teóricas e às diversas categorias de análise. Também se espera focar a observação sobre os modalizadores de eixo epistêmico, haja vista a recorrência de expressões epistêmicas realizadas por meio da PPP, e na reflexão sobre como essa pessoa do discurso, aliada ao morfema lexical dos verbos, pode imprimir modalização ao texto.

Na terceira seção, *A retórica e as categorias ethos, pathos e logos*, constam estudos sobre a Retórica, com foco nas categorias *ethos*, *pathos* e *logos* e suas relações com o texto jornalístico. Na quarta seção, *Traços de modalização e instâncias da retórica em dossiê da*

revista Cult, apresentamos a trajetória metodológica, o contexto que envolve o nosso *corpus* e análises. Na sequência, são apresentadas nossas considerações finais e as referências desta pesquisa.

Considerando que notamos que a PPP é utilizada em recortes do *corpus* para imprimir modalização e três instâncias de sentido, na parte metodológica, descrevemos a adaptação da proposta de Lucchesi (2009) e propomos adaptação de categorias da retórica ao uso específico da PPP que conferem à pessoa do discurso valor argumentativo. A saber: *ethos específico*; *ethos + pathos circunscrito*; e *ethos + logos*.

2 NOÇÕES DE MODALIZAÇÃO E A PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL

Autores como Castilho e Castilho (1993), Neves (2000), Corbari (2013, 2016), Peixoto (2015), entre outros pesquisadores da área, afirmam que verbos, adjetivos e advérbios desempenham a função de imprimir modalização aos enunciados. Por outro lado, como exemplificaremos a seguir, esta pesquisa também considera a possibilidade de a utilização da PPP materializar nos enunciados essa mesma função.

Inicialmente, partimos da observação de estudos já realizados sobre modalização. Segundo Castilho (1994), os elementos modalizadores expressam a avaliação pessoal do produtor a respeito de seu conteúdo; ou seja, por meio desses elementos linguísticos, o produtor do texto realça sua intervenção ou ação de orientar o discurso. Para Corbari (2016), a modalização é utilizada pelo produtor do texto a partir da forma em que ele relaciona recursos linguísticos e os manipula para agirem sobre a plateia, orientando a produção de sentidos ao escolher o conteúdo que vai verbalizar e a forma de fazê-lo. Já Peixoto (2015, p. 72) afirma que “[...] a modalização no enunciado seria aquela na qual certos termos formais são responsáveis pela marca modal que o sujeito imprime no enunciado”.

Considerando as marcas linguísticas de argumentatividade, podemos entender os modalizadores como elementos que ampliam, modificam e orientam efeitos resultantes da sua relação com o léxico. Travaglia (1991, p. 65) discute que a modalização reflete “[...] a atitude do falante em relação ao que é dito, bem como a atitude de outrem, mas que o falante insere, por alguma razão, no que diz”. Neves (2000, p. 253), por outro lado, aponta que “[...] com os modalizadores, o falante exprime reações emotivas, isto é, manifesta disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado”. Já Campos (2001, p. 169) afirma que os elementos modalizadores inserem a “atitude de quem fala relativamente àquilo que diz e ao seu interlocutor”.

Para Neves (1996), a modalização pode se manifestar por meio de verbos, advérbios, adjetivos, substantivos e pelas categorias gramaticais de tempo, aspecto e modo do verbo da proposição. De acordo com a autora, a modalidade¹ pode ser compreendida como a relação que se estabelece entre o produtor e seu enunciado.

De acordo com Neves (2006), as categorias de modalização mais observadas em análises desenvolvidas por pesquisadores da área são: aléticas, que pertencem ao eixo da verdade; epistêmicas, inseridas no eixo do conhecimento e da crença; bulomaicas, que se referem ao desejo; deonticas, inseridas no eixo da obrigação; temporais, que se referem ao tempo; avaliativas, pertencentes ao eixo do julgamento; causais, que se referem a causas; e probabilísticas, inseridas no eixo da probabilidade.

Por outro lado, apesar de a autora mencionar todas as categorias descritas acima, considera, para suas análises, principalmente os eixos deontico e epistêmico. A partir da reflexão sobre os estudos de Neves (2006), notamos que muitos dos diferentes eixos possíveis de categorização de elementos modalizadores, caso comparados, podem convergir. Modalizadores classificados por alguns pesquisadores como aléticos, por exemplo, também podem ser analisados por meio da categoria epistêmica, uma vez que, segundo

¹ A autora utiliza os termos indistintamente para indicar modos de interação social no uso linguístico e como nesses usos marcas linguísticas se realizam como modalizadores. Dessa forma, é possível verificar em Neves (2006) um subtítulo *modalidade epistêmica e evidencialidade*, uma vez que imediatamente após o título, a expressão **modalização epistêmica** indica relacionar-se ou envolver uma atitude do produtor do texto relacionada à fonte de conhecimento com a qual pode estar ou não comprometido. Esta oscilação dos termos deve ser devidamente concebida, uma vez que a autora reconhece os modalizadores como “uma grande diversidade de formas de sentidos e de empregos” (NEVES, 2006, p. 169).

Neves (2006, p. 159), “[...] é muito improvável que um conteúdo asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante”.

Pesquisadores como Castilho (1994), Pietrandrea (2002) e Neves (2006) destacam a importância dos modalizadores de cunho deontico e epistêmico. De acordo com Castilho (1994), os modalizadores epistêmicos referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento do produtor do texto sobre um estado de coisa. Já os elementos de cunho deontico, segundo este autor, indicam que o produtor do texto considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que precisam ocorrer obrigatoriamente.

Para a nossa pesquisa, a modalização epistêmica (do grego *episteme*, que significa “[...] conhecimento”) tem relevância, porque observamos que a utilização da PPP pelo produtor do texto pode imprimir no texto sentidos como os aqui discutidos. Para Pietrandrea (2001), por exemplo, os elementos epistêmicos manifestam a opinião do produtor²; já para Koch (2002), se referem ao eixo da crença. Por outro lado, de acordo com Neves (2006, p. 160), este eixo está relacionado “com a necessidade e a possibilidade epistêmica, que são expressas por proposições contingentes, isto é, que dependem de como o mundo é”.

Para explicar como elementos linguísticos podem modalizar frases no eixo epistêmico, Pietrandrea (2001, p. 03, tradução nossa)³ apresenta diversos exemplos. Observem-se dois: “1) Talvez também seja complicado para eles se aproximarem de mim, quem sabe; 2) Essa coisa deve ter lhe estressado muito [...]”. Além disso, segundo a autora, o elemento modalizador epistêmico pode, também, ter a função de condensar a atitude do produtor do texto de forma que fique menos explícita. Observe-se, segundo Pietrandrea (2001, p. 7, tradução nossa)⁴, como o elemento modalizador **deve** pode condensar a atitude do produtor do texto:

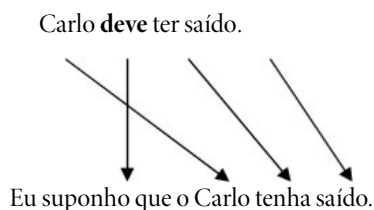


Imagem 1: Exemplo em italiano

Fonte: Pietrandrea (2001)

Campos (2001, p. 169) compreende que, além desses eixos, os modalizadores epistêmicos também podem imprimir valores de “saber” aos enunciados. Por exemplo, em “Sofia está na piscina”, ou “Sofia não está na piscina”, os enunciados possuem valor de asserção estrita, sentido este que a pesquisadora também aponta como uma forma de modalização epistêmica.

Em relação a elementos modalizadores que materializam sentidos de crença nos enunciados, Campos (2001, p. 170, grifos nossos) apresenta os seguintes exemplos: “a Inês **deve** ter ido à praia”, “a Inês **pode** ter ido à praia” e “a Inês **talvez** tenha ido à praia”. Se comparados esses exemplos, do eixo da crença, aos exemplos desenvolvidos, também por Campos (2001), para o eixo do saber, torna-se possível afirmar que, a partir da utilização dos elementos linguísticos do eixo da crença, o produtor do texto se compromete muito menos com o que é dito na medida em que apenas manifesta a sua opinião e não apresenta a informação como verdadeira.

Estudos de Castilho (1994, p. 86) registram que “[...] os modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação sobre o teor de verdade da classe-sujeito. Eles podem ser asseverativos e quase-asseverativos”. Em relação aos elementos asseverativos, conforme Castilho (1994, p. 86), “[...] indicam que o falante considera o conteúdo proposicional, o qual é afirmado ou negado de maneira a não dar margem a dúvidas”; já os quase-asseverativos “[...] indicam que o falante considera o conteúdo expresso como quase certo, próximo à verdade”.

² “La modalità epistemica è definita come la categoria che descrive “l’opinione” del parlante nei confronti della proposizione” (PIETRANDREA, 2001, p. 02-03).

³ 1) “Forse sarà stato anche complicato per loro avvicinarsi a me, chissà; 2) Questa cosa deve essergli costata molto stress”.

⁴ Primeira frase: “Carlo deve essere uscito”; Segunda frase: “Io suppongo che Carlo sia uscito”.

Outro eixo considerado por pesquisadores que analisam modalizações epistêmicas é o da **evidencialidade**. Segundo Dall’Aglio-Hattner e Pezatti (2004, p. 3), “[...] por meio da evidencialidade o falante indica a evidência que está disponível para assegurar a confiabilidade da informação veiculada”. Para a pesquisadora, existem duas formas de modalização epistêmica que podem ser classificadas como de evidencialidade: **evidência direta** e **evidência indireta**. No primeiro caso, podem ser classificados os elementos linguísticos que imprimem no texto o sentido de que o produtor do texto testemunhou uma determinada situação (evidência atestada). No segundo, o produtor do texto relata informações que recebeu de outra pessoa (evidência relatada), ou quando infere a situação a partir do raciocínio lógico (evidência inferida).

Nesta pesquisa, observamos, especificamente, os elementos de eixo epistêmico, considerando a especificidade da pesquisa, que se volta, conforme já anunciado, para textos jornalísticos. Considerando que não foram encontrados estudos que observam a utilização da PPP como forma de indicar modalização ao texto, foram consultados autores da Sociolinguística e da Linguística Aplicada.

Cavalcante (2009), por exemplo, baseada nos estudos de Hyland⁵, ao observar as marcas que assinalam o esforço persuasivo do produtor do texto para conquistar audiência, observa dois pilares conceituais: o posicionamento e o engajamento. Ainda, segundo a autora, esses parâmetros abrigam subtipos que podem ser visualizados na Figura 1:

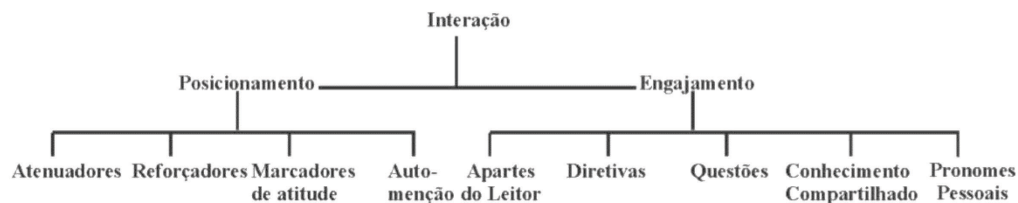


Figura 1: Recursos-chave de interação

Fonte: Cavalcante (2009, p. 350)

O **posicionamento**, segundo Cavalcante (2009, p. 351), é realizado por meio de “[...] atenuadores, intensificadores (ênfatizadores, reforçadores), marcadores de atitude e marcadores de automenção”. Para a autora, são considerados **atenuadores** recursos como **possível, pode e talvez**, uma vez que conferem modéstia ao posicionamento.

Por outro lado, os elementos **reforçadores** são descritos pela autora como elementos apelativos e expressam certeza, convicção e firmeza por meio de palavras como **claramente** e **obviamente**. Sobre estas formas de posicionamento descritas por Cavalcante (2009), observamos que são os mesmos recursos descritos por pesquisadores que estudaram o fenômeno da modalização epistêmica, porém, sob perspectivas teóricas e denominações diferentes.

Cavalcante (2009) também considera como formas de posicionamento os **marcadores de atitude**, que indicam a afetividade do produtor do texto entre as proposições por meio de expressões como **concordar, preferir, infelizmente, apropriado, observável**; e os **marcadores de automenção**, que indicam a presença explícita do autor no texto, como os pronomes pessoais e a primeira pessoa.

O **engajamento**, de acordo com Cavalcante (2009, p. 352), é realizado por meio de expressões metadiscursivas que consideram a presença dos leitores e suas possíveis expectativas e, conforme apresentado na Figura 1, dividem-se em: “*apartes do leitor, diretivos, perguntas, apelos ao conhecimento compartilhado, uso de pronomes pessoais*”. Interpretando as discussões da pesquisadora a partir das correntes teóricas adotadas neste estudo, entendemos que os recursos de engajamento são estratégias inseridas na categoria da Retórica **logos**, que consideram o **pathos** para utilizar os argumentos mais eficazes com o intuito de convencer a plateia sobre determinado ponto de vista⁶.

⁵ A autora teceu considerações a partir da obra de Hyland (1998).

⁶ Discussões sobre esses conceitos serão realizadas na próxima seção.

Os **apartes do leitor**, de acordo com a autora, manifestam a vontade do produtor do texto de intervir explicitamente, interrompendo o argumento para apresentar sua opinião sobre o que está sendo dito. Observemos um exemplo de Cavalcante (2009, p. 352): “Parece-me que estas noções estão, de fato, necessariamente ancoradas no exterior da lingüística trazendo — *de modo ingênuo ou teórico* — concepções do sujeito e de sua relação com a linguagem”. Conforme explicitado, notamos que o conteúdo grifado na citação da autora representa uma forma de engajamento explícito definida como **aparte**.

Em relação à estratégia de **apelo ao conhecimento compartilhado**, a pesquisadora afirma que é utilizada por meio de marcadores em que o produtor do texto chama o leitor para reconhecer algo como familiar ou aceitável. Neste estudo, consideramos este recurso como estratégia de modalização que pode ser observado em vários recortes do *corpus* desta pesquisa, como em *Cult* (2016, p. 36): “[...] **acreditamos** que a consciência individual feminista das mulheres é forjada e potencializada no compasso da consciência militante”.

Os **diretivos**, segundo Cavalcante (2009, p. 352), “[...] orientam o leitor arealizar uma ação ou a observar algo de um modo particular”. Sobre este tipo de expressões de engajamento, notamos que também estão presentes em recortes analisados nesta pesquisa. Podemos citar como exemplo de expressão diretiva no *corpus*, considerando o que se apresenta na *Cult* (2016, p. 36), “[...] é **importante ressaltar** que a consciência militante feminista, embora coletiva, seria impossibilitada sem a existência da consciência individual de cada uma das mulheres”. Sobre as expressões grifadas, notamos que também são consideradas, neste estudo, como uma forma de imprimir modalização epistêmica ao texto.

Considerando também o recurso de engajamento **questões**, Cavalcante (2009) afirma que as perguntas “[...] representam os marcadores interpessoais por excelência, porque convidam o leitor a se engajar, trazendo-o para a arena”. Já os pronomes pessoais, para a pesquisadora, são utilizados como uma forma de o produtor do texto invocar os leitores para compartilhar com eles um ponto de vista. Observamos que nosso *corpus* está repleto de pronomes pessoais sendo utilizados com o intuito de gerar os sentidos discutidos por Cavalcante (2009). Citamos, como exemplo, conforme se verifica na *Cult* (2016, p. 34),

A consciência feminista se refere à percepção da mulher como sujeito de sua vida, o que demanda a ruptura com as mais variadas formas de apropriação sobre o **nosso** corpo, tempo e trabalho, bem como a superação da ideologia de naturalização da subalternidade feminina.

Considerando que as estratégias de **posicionamento** e de **engajamento** descritas por Cavalcante (2009) podem ser interpretadas como recursos de modalização a partir da perspectiva dos teóricos discutidos até aqui, podemos afirmar que os estudos da autora reforçam nossa hipótese de que a PPP pode ser utilizada para imprimir modalização ao texto. Assim, as reflexões aqui apresentadas e ainda as análises, na seção 4, proporcionam o entendimento de que a modalização é um processo que pode ocorrer por meio do modo verbal, do léxico dos verbos, e também pela flexão da PPP.

2.1 PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL: PROCESSO DE MODALIZAÇÃO

Neste tópico, torna-se importante tratar aspectos relativos à flexão dos verbos e ao funcionamento destes no plano textual-discursivo. Assim, recorremos a Travaglia (2015, p. 281), para quem a flexão dos verbos em português está relacionada à expressão de categorias gramaticais “tempo, modalidade, aspecto, voz e pessoa”.

Segundo Travaglia (2015, p. 291), para a categoria pessoa, “[...] consideramos a primeira, segunda e terceira pessoas do discurso no singular e no plural”. Para melhor compreensão da temática, também se recorreu aos estudos de Câmara-Júnior (1970, p. 304):

A pessoa gramatical é a categoria através da qual se marca, se faz referência, se indica, na enunciação lingüística, (a) os participantes da [...] interação verbal: o(s) locutor(es) (1ª pessoa); o(s) alocutório(s) (2ª pessoa) e tudo o que é distinto de ambos (3ª pessoa). Como se vê, cada pessoa é suscetível de um plural, quando o falante: a) se

incorpora numa pluralidade; b) se dirige a uma pluralidade; c) se refere a uma pluralidade distinta de si próprio e do ouvinte.

A PPP, fenómeno que, no âmbito tradicional, para o que citamos Bechara (2015, p. 249), realiza-se pela desinência **-mos**. A partir da utilização da PPP, o orador pode tecer discursos de forma que a pluralidade, a quem ele se dirige, se sinta incorporada, fazendo com que haja uma aproximação da plateia. Na visão de Travaglia (2015, p. 321), “[...] a primeira pessoa do plural aparece em passagens em que o produtor se inclui naquilo de que fala, ou então em trechos em que o produtor do texto usa o que se convencionou chamar de ‘plural de modéstia’”.

Além destas possibilidades semânticas relacionadas à flexão dos verbos na PPP, observamos que outros pesquisadores relataram outros possíveis sentidos que a PPP pode materializar no texto. Titello (2015, p. 87), por exemplo, afirma que aousar a PPP, o produtor do texto “[...] dá, pois, relevo à intersubjetividade, visto que marca, explicitamente, sua presença e a do outro em seu texto”. Nascimento (2013, p. 13) afirma que a PPP também pode ser utilizada com o intuito de atribuir “[...] a si e a outrem a responsabilidade pelo que está sendo declarado. Trata-se, também, de uma tentativa de minimizar a responsabilidade pelo dito”.

Por outro lado, consideramos também estudos da Sociolinguística que observam a língua portuguesa no contexto oral-dialogado. Lucchesi (2009, p. 460), por exemplo, afirma que

O uso do pronome de 1ª pessoa do plural no português abarca vários níveis de referencialidade, desde o seu significado básico, que compreende o falante, o(s) ouvinte(s) e/ou outrem, até o seu significado mais genérico, como índice de indeterminação do sujeito, passando pela possibilidade de referência ao próprio falante, exclusivamente, no que as gramáticas normativas designam plural de modéstia. Assim sendo, essa variável foi estruturada de acordo com os seguintes fatores:

(1) eu + (você(s)) + (ele(s)) [+específico] [...] (2) eu [+/- específico]
[...] (3) indeterminação circunscrita [-específico] [...] (4) indeterminação universal [-específico].

Para a compreensão das categorias propostas por Lucchesi (2009), recorreremos a um recorte da *Cult* (2016, p. 08), o qual foram observados aspectos relativos ao gerenciamento de relação e modalidade:

Para esta edição, **seleccionamos**, entre tantas mulheres extraordinárias deste planeta, algumas que **nos representam**. **Estamos** entrando de cabeça nessas questões e você pode **nos ajudar**, enviando sugestões de pauta e ideias. **Vamos** criar um mutirão em benefício da luta das mulheres. Boa leitura.

Em **seleccionamos**, por exemplo, os demais itens lexicais da frase, para além da PPP, permitem a construção do sentido de que o produtor do texto utiliza o plural de modéstia, uma vez que é utilizado apenas para que os leitores virtuais da revista não considerem o produtor do texto como arrogante. Já o pronome **nos** é acompanhado pelo verbo **representam**; o texto é assinado por um produtor do texto feminino, que pode ser observado a partir da categoria (1) **eu + (você(s)) + (ele(s)) [+específico]**, de Lucchesi (2009), sendo: eu) o produtor do texto; vocês) leitoras da revista; eles específico) as mulheres. Em **estamos** e no pronome **nos**, por outro lado, os demais argumentos do recorte direcionam o leitor a compreender que se trata da categoria (2) **eu [+/- específico]**, sendo: eu) o produtor do texto; específico) a equipe da *Cult*.

Em **vamos**, a construção de sentidos que podem ser observados na categoria (3) **indeterminação circunscrita [-específico]**, considerando que o produtor do texto realiza um convite a um grupo específico: os leitores virtuais da revista *Cult*. Porém, não se sabe, ao certo, quais pessoas aceitarão o convite, gerando uma indeterminação circunscrita. Já em relação à categoria (4) **indeterminação universal [-específico]**, não inserida no recorte, percebemos que é mais utilizada com o intuito de generalizar os sentidos da PPP. Em um discurso político, por exemplo, um candidato poderia afirmar: “**Precisamos** transformar o mundo em um lugar mais sustentável”. Na afirmação, observamos uma indeterminação dos sujeitos que compõem a PPP, sendo universal ou generalizada.

Além do posicionamento da gramática tradicional e do posicionamento de Lucchesi (2009), consideramos também o estudo de Ilari

et al. (2002). De acordo com os pesquisadores, nos pronomes pessoais, a passagem do singular para o plural não significa apenas a pluralização:

Observe-se o pronome pessoal *nós*: não podemos dizer que *nós* seja igual *eu + eu*, mesmo que esse plural não inclua realmente outra pessoa que não a primeira, análise que alguém poderia aplicar a este exemplo, extraído de uma aula de história da arte:

Nós vamos começar pela Pré-história,... hoje exatamente pelo período... do Paleolítico

Afora esse tipo de emprego, em que um indivíduo institui sua fala como a de um grupo mas nele não inclui nem a segunda nem a terceira pessoa (o tradicionalmente chamado “plural de modéstia”), o pronome *nós* constitui tipicamente a soma de *eu + não-eu* pode corresponder a uma segunda ou a uma terceira pessoa ou a ambas conjuntamente, que, por sua vez, podem ser ou singulares ou plurais (ILARI *et al.*, 2002, p. 88, grifos dos autores).

De acordo com os pesquisadores, “[...] essa multiplicidade de referenciação não implica, em geral, ambiguidade, e nem mesmo vagueza” (ILARI *et al.*, 2002, p. 89), uma vez que o contexto fornece as informações necessárias à recuperação dos referentes. Destacamos que, considerando esses posicionamentos, torna-se possível supor que o uso da PPP seja utilizado pelo produtor do texto como um recurso linguístico capaz de orientar a produção de sentidos e de, conseqüentemente, argumentar, o que propomos demonstrar na seção 4.

Depois de proceder às análises propostas nesta pesquisa, percebemos certo vínculo entre a noção geral de modalização epistêmica, e seus subtipos, e a noção de PPP. Primeiramente, é preciso considerar que, nos recortes analisados, como é possível constatar na seção 4, a PPP é acionada para apresentar credibilidade ao que se diz, mesmo que o produtor esteja apenas especulando sobre suas afirmações ou ainda reforçando seu ponto de vista.

Eleger o conceito mais geral de modalização epistêmica significa entender que a PPP pode ser considerada uma marca linguística que orienta para a confiabilidade que o produtor do texto promove de si e também o grau de empatia que espera criar. Sendo assim, a noção de epistêmico esbarra na estratégia pautada na imagem que o produtor promove de si. Na próxima seção, procuramos demonstrar a relação entre a PPP e categorias da retórica. Na seção 4, apresentamos análises que englobam aplicação dos conceitos explorados, adaptados ao objeto de análise aqui em pauta.

3 A RETÓRICA E AS CATEGORIAS *ETHOS*, *PATHOS* E *LOGOS*

O objeto da **retórica**, na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), é a argumentação persuasiva desenvolvida por meio de um conjunto de procedimentos discursivos mobilizados para conseguir adesão do auditório à tese proposta no discurso. Os pesquisadores observam o fenômeno da argumentação considerando o auditório e o produtor do texto em textos escritos. Assim, Mosca (2001, p. 24), que realizou estudos considerando as pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, afirma que “[...] não existe discurso sem auditório e não há argumentação sem retórica”.

Nessa perspectiva, compreendemos que a retórica só atinge eficácia quando é construída por um produtor com o intuito de conseguir adesão de uma plateia específica, sendo os argumentados adaptados a cada plateia com o intuito de que a aceitabilidade ocorra. Além disso, a reflexão sobre as teorias discutidas nesta seção permite a interpretação de que diferentes recursos linguísticos podem ser utilizados para convencer a plateia.

No caso da edição da *Cult* em que o *corpus* desta pesquisa está inserido, apontamos a importância da utilização da PPP, uma vez que este recurso linguístico imprime no texto sentidos que motivam uma maior aceitabilidade do que é dito pelo produtor do texto na plateia. Alves (2015, p. 92), por exemplo, que observou a utilização da PPP e da Primeira Pessoa do Singular (doravante PPS) em textos jornalísticos, afirma que

No caso das mídias impressas, e das revistas especialmente, são comuns as tentativas de traçar uma espécie de – perfil comum dos leitores por meio de pesquisas e estudos mercadológicos voltados para

a identificação de padrões comportamentais e preferências de consumo. Tal prática resulta no desenho de algo parecido com um – leitor padrão, uma figura imaginada que nasce fundada nos hábitos de leitura dos leitores reais, tentando reunir suas principais características e interesses comuns.

A partir dos conhecimentos que o veículo de comunicação e que os jornalistas possuem sobre o público-alvo, observamos que os textos são adaptados aos preceitos de intencionalidade e aceitabilidade, incluindo também a escolha das pessoas verbais mais adequadas ao gênero textual pretendido.

Considerando as diferentes perspectivas da Teoria Retórica desde sua utilização pelos gregos⁷ até a atualidade, a partir dos estudos de Mosca (2001), Abreu (2013) e Massmann (2017), podemos afirmar que a Retórica sofreu as mais diversas abordagens. Atualmente, convivemos com diversas Retóricas: Retórica Antiga, Retórica Clássica, Retórica das Figuras, Retórica Nova e a Retórica Semiótica, além dos estudos realizados pela Linguística, pela Pragmática, pela Análise do Discurso e pela Semântica Argumentativa.

Essa diversidade teórica, metodológica e terminológica acerca dos estudos em argumentação mostra que o estudo do discurso argumentativo pode ser realizado a partir de diferentes ângulos, como o desta proposição, que considera a argumentação em nível linguístico, especificamente, o fenômeno da modalização, e também como os sentidos desses elementos linguísticos podem flutuar a partir de contextos diferenciados, tecidos pelo próprio produtor do texto.

Em primeiro lugar, consideramos alguns parâmetros da Retórica Clássica, que são motivadoras dos novos estudos na área, especificamente, considerou-se que a argumentação ocorre, principalmente, a partir de três instâncias. De acordo com Aristóteles (2017, p. 45)⁸, existem três meios de persuasão supridos pela palavra falada. “O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar”.

Em segundo lugar, consideramos algumas propostas da Nova Retórica. Sobre esta corrente teórica, de acordo com Mosca (2001) e Massmann (2017), devemos destacar a importância dos estudos desenvolvidos pelo Grupo *μ de Liège* (Bélgica). No grupo, surgiram pesquisadores como Perelman e Olbrechts-Tyteca que, segundo Mosca (2001, p. 18), “[...] vêm retomar a velha Retórica e, ao mesmo tempo, renová-la, valendo-se dos avanços trazidos por diversas disciplinas que se configuraram em nosso século: a Linguística, a Semiologia/Semiótica, a Teoria da Informação, a Pragmática”.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) realizaram seus estudos considerando os três meios de persuasão apontados por Aristóteles (orador, auditório e discurso). Porém, algumas noções apresentadas pelo filósofo grego são substituídas. O conceito de “verdade” defendido por Aristóteles, por exemplo, é substituído pelo conceito de “verossimilhança”, ou seja, alcançará resultados aquele orador que aparentar ser verdadeiro e não o que necessariamente seja. Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017, p. 91) passam a aplicar as noções teóricas formuladas por Aristóteles também em gêneros textuais escritos.

A partir da leitura de Eggs (2016), compreendemos, na contemporaneidade, que **logos** é o poder dialético do discurso com o intuito da adesão a partir da razão, ou o próprio discurso, uma vez que demonstra algo ou parece demonstrar; **pathos** ocorre no fato de colocar a plateia em certa disposição a partir do lugar em que se inserem (convenções sociais e culturais, contexto e comportamento); e **ethos** caracteriza-se pela imagem de confiabilidade que o orador inspira.

Essas categorias representam um olhar atualizado a partir de observações tecidas ainda por Aristóteles. Nessa perspectiva, considerando as discussões teóricas apresentadas até aqui, entendemos que os sentidos produzidos pelos textos jornalísticos são

⁷ Abreu (2017, p. 27) aponta que a Retórica, ou a arte de convencer e persuadir, “[...] surgiu em Atenas, na Grécia Antiga, por volta de 427 a.C., quando os atenienses, tendo consolidado na prática os princípios do legislador Sólon, estavam vivendo a primeira experiência de democracia de que se tem notícia na História”.

⁸ Para a elaboração desta pesquisa, utilizou-se uma tradução contemporânea do clássico estudo tecido por Aristóteles *Τέχνη ρητορική*, que é dividido em três livros. Torna-se importante destacar que o filósofo viveu na Grécia entre 384-322 a.C, sendo aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande.

influenciados por esta relação entre um orador ou *ethos*; discurso ou *logos*; e auditório ou *pathos*. De acordo com Eggs (2016), o lugar que engendra o *ethos* é o *logos*. Assim, o auditório (*pathos*) atribui ao *ethos* características que considera coerentes. Este movimento influencia na forma em que o *pathos* recebe os argumentos.

Considerando a revista *Cult*, por exemplo, veículo de comunicação do qual o *corpus* desta pesquisa foi coletado, observamos um público-alvo (*pathos*) específico e segmentado. Assim, os textos jornalísticos da revista (*logos*) são escritos e editados (*logos*) com o intuito de atender às expectativas deste público específico. Caso contrário, o *ethos* não conseguiria adesão dos leitores.

As categorias *ethos* e *pathos* são complementares. Assim, foram separadas apenas para melhor compreender o processo que envolve a persuasão. Entendendo que o *ethos* é a imagem do orador no discurso, podemos afirmar que essa imagem não depende apenas do produtor em si, mas também de todo o contexto de comunicação e das paixões da plateia (*pathos*) a partir de uma relação complexa e variável, além do grau de credibilidade que determinado orador precisará possuir para convencer, a depender da relevância da informação (*logos*). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017, p. 21), para convencer,

Às vezes bastará apresentar-se como ser humano, decentemente vestido, às vezes cumprirá ser adulto, às vezes, simples membro de um grupo constituído, às vezes porta-voz desse grupo. Há funções que autorizam – e só elas – a tomar a palavra em certos casos, ou perante certos auditórios, há campos em que tais problemas de habilitação são minuciosamente regulados.

Para Maingueneau (2016), o *ethos* liga-se ao produtor do texto e à questão de sua legitimidade a partir da fala; ou a partir dos elementos linguísticos, no caso do *ethos* discursivo. Na visão de Maingueneau (2016, p. 69), “[...] além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva”. Conforme Maingueneau (2016, p. 70), duas razões o levaram a recorrer à noção de *ethos*:

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

Além disso, o autor também aponta que o *ethos* constrói-se em duas instâncias. Segundo Maingueneau (2016, p. 71), “[...] não se pode ignorar que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale. Parece, pois, necessário estabelecer uma primeira distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*”.

Por outro lado, Dittrich (2012, p. 283), a partir dos estudos de Plantin e de Perelman e Olbrechts-Tyteca, aponta que o *ethos* pode manifestar-se não apenas nestas, mas em três dimensões a partir de três instâncias enunciativas no discurso: “[...] extradiscursiva, inferida e tematizada. Correspondem, respectivamente, ao *ethos* prévio, ao *ethos* discursivo (construído no discurso) e ao *ethos* que o orador diz de si mesmo, como objeto da própria enunciação – *ethos* tematizado”.

Observando como as instâncias apontadas por Dittrich (2012) se relacionam em textos jornalísticos veiculados na mídia impressa, é possível afirmar que o *ethos* prévio é constituído nas paixões do auditório a partir das convenções sociais e do conhecimento prévio que o público leitor possui a respeito do jornalista, do veículo de comunicação e de sua linha-editorial, manifestando-se, portanto, no *pathos*. Já o *ethos* discursivo e o *ethos* que o orador diz de si mesmo manifestam-se no *logos* por meio da tessitura linguística, materializando-se principalmente em elementos linguísticos conjugados na PPS ou PPP.

Em relação ao *logos*, a reflexão de teóricos como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), Abreu (2017), Dittrich (2003) e Massmann (2017), possibilita a compreensão da categoria *logos* como a própria tessitura argumentativa do discurso, em que, a partir das instâncias macroestruturais e microestruturais que o *ethos* se manifesta. Segundo Eggs (2016, p. 41), em todos os contextos, “[...] o *logos* convence *em si e por si mesmo*, independentemente da situação de comunicação concreta, enquanto o *ethos* e o *pathos* estão sempre ligados à problemática específica de uma situação e, sobretudo, aos indivíduos concretos nela implicados”.

4 TRAÇOS DE MODALIZAÇÃO E INSTÂNCIAS DA RETÓRICA EM DOSSIÊ DA REVISTA CULT

A *Cult* tem periodicidade mensal voltada às áreas da Arte, Cultura, Filosofia, Literatura e Ciências Humanas, com uma circulação de 35 mil exemplares, distribuídos em âmbito nacional. Cada edição chega às bancas com um dossiê sobre determinado tema, por meio de amplo debate de ideias de interesse público (CULT, 2018).

O dossiê selecionado para análise está organizado em dezoito páginas. Após a capa, a primeira é composta por uma espécie de introdução que possui cinco páginas, e desdobra-se em: 1) uma *apresentação* do dossiê; e, em seguida, em outros três subtítulos: 2) *A formação da consciência militante feminista*; 3) *Conquistas e desafios históricos do feminismo no Brasil*; e 4) *Considerações finais*. A segunda parte apresenta o *perfil*⁹ de seis mulheres, com personalidades e profissões diferentes, a saber: Alice Ruiz, Bianca Santana, Kenarik Boujikian, Maria Vilani, Rejane Dias e Roberta Estrela D'Alva. Esta segunda parte é organizada em doze páginas.

A Revista *Cult* apresenta o dossiê como uma seção fixa do periódico. De acordo com Rêgo e Moura (2012, p. 116), “[...] a cada exemplar além do dossiê normalmente voltado para temas filosóficos encontramos uma grande entrevista realizada com personagens destacados em suas áreas de atuação”. Considerando nosso *corpus*, por exemplo, observamos que o gênero apresenta não só características estruturais e estilísticas da esfera jornalística, mas também vocabulário e elementos mais comuns em artigos científicos.

De acordo com a *Cult* (2017), pesquisadores e especialistas de diversas áreas do conhecimento, como de Arte, Cultura, Filosofia, Literatura e Ciências Humanas, contribuem na construção das edições da revista. Segundo Tarapanoff (2010), o público-alvo da *Cult* é composto por acadêmicos com interesses em autores estudados em cursos de ciências humanas. Para a autora, na revista, há uma preocupação com a formalidade acadêmica, no entanto, procura-se facilitar a linguagem para que o conhecimento científico chegue ao maior número possível de pessoas.

O dossiê *Percepções do Feminino e Ações Feministas*, edição 210/2016, de forma peculiar, conta com usos bem marcados e que delimitam como o produtor do texto usa a sua imagem para cativar os leitores. Haja vista que essa peculiaridade se mostrava recorrente, este dossiê tornou-se nosso *corpus*.

Para desenvolvimento das análises, optamos pela utilização do termo **recorte**, considerando o conceito de Guimarães (2014, p. 50), que define o termo como “um fragmento do acontecimento da enunciação”. Considerando que observamos como o texto é modalizado, optamos pela utilização do termo **produtor do texto** para indicar a articulista. Para isso, partimos do conceito de Koch (2003, p. 19), que define o “produtor/planejador” como aquele que “procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas), para a construção dos (possíveis) sentidos”.

O processo de chamamento, em que o produtor do texto se coloca como receptivo e ao mesmo tempo como voz autorizada, proporcionou inquietação sobre a possibilidade de a PPP funcionar como elemento modalizador. Como não conseguimos encontrar reflexões teóricas sobre esse entendimento, procuramos conduções teóricas na Sociolinguística que observam a utilização da PPP em textos orais-dialogados. Ainda ressaltamos que, no interior do dossiê analisado, não se pode considerar somente a PPP como índice de modalização, uma vez que há o léxico verbal, os argumentos utilizados, e os demais aspectos que envolvam a tessitura do texto. Por isso, para o desenvolvimento deste artigo, podemos considerar que a pessoa do discurso em pauta se soma a todos esses fatores.

Embora não sejam explorados os dados que extrapolam o dossiê como um texto em si, organizado linguisticamente, uma vez que trazemos aqui alguns recortes que representam os fenômenos observados, torna-se interessante registrar que o dossiê sob análise foi escrito pela pesquisadora Mirla Cisne Álvaro, que possui doutorado em Sociologia, pela Universidade de Paris, e em Serviço Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – o que confere cientificidade e autonomia para o texto.

⁹ O perfil, comum em revistas, é um gênero jornalístico interpretativo.

Nos recortes selecionados, observamos flutuação entre os sentidos que as ocorrências da PPP produzem. Observamos, por exemplo, que, em alguns recortes do texto, a PPP é utilizada apenas como forma de indicar a opinião do produtor do texto, o que a Sociolinguística define como plural de modéstia.

Observamos que os usos da PPP podem indicar também dois tipos de orientação de sentidos: a primeira a partir de uma plateia circunscrita, constituída pelo público-alvo da revista *Cult* e com capacidade de leitura para tal; e a segunda, quando a PPP cria, na tessitura, uma ilusão de que *outrem* (pessoas que não interagem de forma direta com o dossiê) também interage com o texto, sendo parte de um recurso argumentativo ou *logos* para conquistar simpatia da plateia.

A consulta a Lucchesi (2009) nos proporcionou a distinção em categorias sobre a PPP, considerando a forma de engajamento do produtor do texto com as outras pessoas do discurso, mas de forma adaptada, uma vez que o autor propôs categorias ao observar textos orais e esta pesquisa objetiva analisar textos escritos.

Depois de analisarmos o dossiê, selecionamos os recortes mais representativos e notamos três sentidos diferentes assumidos pela PPP, conforme explicamos abaixo e tentamos demonstrar com a análise dos recortes.

- 1) ***ethos específico*** (para Lucchesi, plural de modéstia), em que o produtor do texto engaja-se com o enunciado como sendo a origem, mas não quer assumir essa posição por meio do pronome “eu”, já que poderia gerar certa antipatia. Em relação à categoria ***ethos específico***, adiantamos que é, geralmente, utilizada pelo produtor do texto com o intuito de orientar a tessitura didática do conteúdo. Conforme veremos a seguir, a modalização produzida pelos elementos inseridos nesta categoria é confirmada, principalmente, a partir da credibilidade do ***ethos***;
- 2) ***ethos + pathos circunscrito***: quando o produtor do texto insere, no engajamento promovido, o ***pathos***; porém, trata-se apenas de um ***pathos*** delimitado, relacionado ao gênero feminino e ao leitor “possível/virtual” do dossiê. Sobre esta categoria, notamos que possui um valor retórico e modalizador alto, considerando que o ***pathos circunscrito*** é incluso no conteúdo e suas expectativas e conhecimentos são considerados, o que amplia o grau de certeza dos argumentos movimentados pelo produtor.
- 3) ***ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal feminino (logos)***: o produtor do texto insere no engajamento promovido o leitor possível/virtual e cria a ilusão de uma segunda plateia composta por *outrem* (todas as mulheres, que, por um motivo ou outro, não têm acesso a esse bem cultural que é a *Revista Cult*). A ilusão da inserção de uma segunda plateia no processo interativo como um recurso do ***logos*** gera, na plateia, a sensação de que o produtor do texto se sensibiliza com os demais, fortalecendo o ***ethos***. Optamos pelo termo ***ilusão*** e classificamos esta escolha como ***logos***, uma vez que apesar de outras pessoas serem incluídas no contexto de interação, a plateia da *Cult* continua a mesma, ou seja, as outras mulheres que serão mencionadas no processo interativo, provavelmente, não terão acesso ao bem cultural intelectual Revista *Cult*.

As categorias ***ethos específico***, ***ethos + pathos circunscrito*** e ***ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal feminino (logos)*** são consideradas com relação ao morfema lexical do verbo, como forma de indício de modalização de teor epistêmico. Porém, ressaltamos, não se trata de um indício que atua isoladamente das porções textuais às quais está vinculada. Para a análise, inicialmente selecionamos todas as ocorrências de PPP no texto, um total de 24, e, na sequência, separamo-las por categoria. Apesar de este estudo divulgar resultados de uma pesquisa ampla, que analisou as 24 ocorrências da PPP, considerando-se a limitação em relação à extensão deste artigo, na sequência, apresentamos análises de 04 recortes mais representativos, para ilustrar diferentes instâncias dos fenômenos constatados:

Recorte 1: O feminismo é entendido aqui, portanto, como um campo de produção de conhecimento crítico e como movimento social voltado para a emancipação humana, o que exige a luta pela superação dessas relações que dão base ao sistema patriarcal-racista-capitalista. Entendemos que o fio condutor dessa perspectiva emancipatória está no processo de formação da consciência militante feminista. (CULT, 2016, p. 33)

No Recorte 01, em ***entendemos***, além das informações constantes no morfema lexical, que é típico do gênero sob análise (embora se trate de lexema também presente em outros gêneros que perfazem o rol do jornalismo), o que gera engajamento e direcionamento

de pontos de vista, a PPP indica que o produtor do texto pretende assumir, mesmo parcialmente, o posicionamento como seu.

A partir da observação do Recorte 01, notamos que a porção textual é um ato ilocutório maneado ideologicamente ao feminismo a partir de três argumentos: 1) campo de produção de conhecimento crítico; 2) um movimento social voltado para a emancipação humana; e 3) a luta pela superação das relações que dão base ao sistema patriarcal-racista-capitalista. Por outro lado, o uso da PPP + os argumentos + o léxico do verbo + o gênero textual e o histórico da revista imprimem ao *ethos* um grau de credibilidade, permitindo que a PPP seja utilizada como um dos recursos capazes de aderir modalização epistêmica ao texto.

Em relação à modalização epistêmica, assumimos que, em **entendemos**, o léxico do verbo aciona sentidos relacionados às crenças do produtor do texto, o qual é vinculado a um alto grau de certeza sobre o que é dito. Por outro lado, a modalização só atinge a eficácia necessária de convencimento na forma em que orienta os sentidos a partir da credibilidade do *ethos*. Nessa perspectiva, notamos uma relação orgânica entre o *ethos específico*, materializado na PPP, e o alto grau de certeza que o verbo imprime.

Considerando que a *Cult* é um veículo de comunicação periódico, entendemos, aqui, que não só as informações presentes no texto, mas também todo o histórico de publicações do veículo de comunicação contribui para a formação do *ethos*, ou seja, as leituras anteriores que a plateia realizou por meio da *Cult* acionam memórias e geram expectativas e credibilidade para novos textos. Em relação à modalização epistêmica, o produtor do texto utiliza os mecanismos descritos acima para imprimir no texto a credibilidade de sua pessoa, e gerar confiança nas leitoras.

Recorte 2: O primeiro eixo é a *apropriação de si*, no sentido de nos **reconhecemos** como sujeitos e **passamos** a lutar por nossa autonomia e liberdade, o que demanda rupturas estruturais e superações ideológicas, a começar pelo modelo hegemônico de família nuclear e a ideologia de naturalização dos sexos. (CULT, 2016, p. 34)

No Recorte 02, as escolhas lexicais e a PPP, em **reconhecemos** e **passamos**, incluem o *pathos circunscrito* ao *ethos*, ou seja, os leitores virtuais do texto (mulheres com conhecimento necessário para o entendimento do dossiê). Cria-se, também, por meio do *logos*, a ilusão da inclusão de um *pathos universal feminino*, composto pelas demais mulheres, das quais muitas possivelmente não terão acesso à leitura do dossiê, ou seja, constatamos, neste recorte, elementos que movimentam sentidos relacionado à terceira categoria aqui proposta: *ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal feminino (logos)*. Para subsidiar essa leitura, citamos o termo *apropriação de si*, que evidencia que o produtor do texto passa a falar das mulheres considerando o papel social e não apenas as leitoras. Analisamos que a tessitura é apresentada dessa forma com o intuito de gerar simpatia na plateia em relação à sensibilidade e às ideias do produtor do texto, imprimindo modalização epistêmica.

Para a análise dos sentidos vinculados à modalização epistêmica impressa nos elementos grifados, consideramos, também, a modalidade presente nos contornos do recorte. O produtor do texto discute os argumentos conjugando os verbos na PPP do modo do subjuntivo, imprimindo no texto sentidos de desejo e crença. No entanto, os verbos também são acompanhados por argumentos que evidenciam a necessidade de garantia de direitos iguais, como “**nossa** autonomia e liberdade”. Aqui, notamos que o pronome grifado reforça o sentido de que os verbos na PPP do Recorte 02 envolvem o *ethos* e um *pathos circunscrito*. Assim, considerando que o léxico do verbo + a PPP + os argumentos imprimem no texto sentidos de que o produtor do texto e a plateia experenciam as afirmações, classificamos esta forma de modalização como evidencialidade direta.

Recorte 3: Ao **adquirirmos** uma consciência feminista, **passamos** a nos perceber como pessoas – **possuímos** um corpo que nos pertence, com vontades e desejos próprios. Ou seja, aqui, **deixamos** de pertencer ao outro e, de apropriadas, **passamos** a nos apropriar de nós mesmas. (CULT, 2016, p. 34)

No Recorte 03, em **adquirirmos**, **passamos**, **possuímos**, **deixamos** e **passamos**, o *ethos* continua a alçar o *pathos circunscrito*; porém, direciona sua argumentação sem criar a ilusão de que outra plateia acompanha o discurso. Essa visão dos recortes é possível na medida em que outros itens lexicais, como os presentes em **consciência feminista**, revelam que a argumentação do produtor do texto volta a ser direcionada ao público intelectualizado. Temos a modalização epistêmica, uma vez que, ao mesmo tempo, os verbos convergem para um grau de certeza e de evidencialidade.

Recorte 4: O segundo eixo, a experiência de *sair de casa e a casa sair de dentro de nós*, significa a ruptura com a naturalização da responsabilização unilateral da mulher pelo lar e pela família. Não basta **trabalharmos** fora do lar e **continuarmos** sendo responsabilizadas pelo trabalho doméstico, por exemplo. Da mesma forma, **podemos** estar trabalhando, estudando e/ou militando e **continuarmos** com toda a carga de responsabilidade com a família e com o lar, ou seja, a “casa pertence dentro de nós”. (CULT, 2016, p. 34)

No Recorte 04, em **trabalharmos**, **continuarmos**, **podemos** e **continuarmos**, além da inclusão do *pathos circunscrito* nos sentidos movimentados pela PPP, o produtor do texto cria a ilusão de um *ethos* que se une a um *pathos universal feminino* no processo de interação, como uma estratégia do *logos*. Esta constatação é possível, se considerarmos que o produtor do texto discute ações socialmente consideradas cabíveis ao papel social feminino de uma forma geral, como em a **responsabilização unilateral da mulher pelo lar e pela família**.

Esta forma de orientar a tessitura pode ser considerada uma estratégia argumentativa com o intuito de aproximar o *ethos específico* de diferentes tipos de *pathos* a partir de interesses que o produtor do texto e as diferentes plateias possuem em comum. Apesar de movimentar este sentido no texto, consideramos que, nos recortes analisados, o produtor refere-se a um *pathos circunscrito* e aciona um *logos* em que inscreve em *pathos universal*.

Em relação à modalização, notamos que a PPP assume teor epistêmico, que oscila entre grau de evidencialidade, como em **trabalharmos** e **continuarmos**, e alto grau de possibilidade, como em **podemos**. Para essa reflexão, consideramos, mais uma vez, os argumentos que possuem sentidos referentes às crenças e ao grau de evidencialidade direta e de alta possibilidade/probabilidade utilizados pelo produtor do texto. Também consideramos os sentidos provocados pela modalidade presente no recorte, impressa no modo verbal, que oscila do modo subjuntivo para o indicativo a depender da intencionalidade do produtor em relação aos sentidos de cada elemento.

As análises aqui realizadas demonstram que a PPP pode ser utilizada como uma das formas possíveis de imprimir modalização ao texto. Por outro lado, ressaltamos que os recortes aqui analisados são restritos e que as reflexões tecidas, para serem conclusivas, exigiriam a verificação em um *corpus* maior, sendo este artigo a divulgação de uma pesquisa que será continuada a partir da análise de novos textos.

Em relação à categoria proposta *ethos específico*, notamos que possui relação orgânica com o alto grau de certeza impresso nos elementos modalizadores. Essa afirmação se justifica considerando que as análises dos recortes demonstram que a credibilidade do *ethos* (conferida pelos argumentos e pelo histórico darevista), aliada aos sentidos de modéstia impostos pela PPP, levam o auditório a confiar nas informações ditas, gerando, na plateia, alto grau de certeza em relação ao dito. Também na credibilidade do *ethos*, notamos que o produtor do texto ancora modalizações epistêmicas diretas.

Em relação à categoria proposta *ethos + pathos circunscrito*, considerando que se refere ao processo de interação que inclui na PPP o produtor do texto e a plateia circunscrita (leitores virtuais da *Cult*), notamos que o produtor do texto consegue utilizar de outros mecanismos de modalização para além dos que necessitam da credibilidade do *ethos*, como as de alto grau de certeza e asseverativas. Destacamos, por exemplo, a modalização epistêmica de evidencialidade e de possibilidade/probabilidade, considerando que são ancoradas em outros argumentos do produtor do texto.

Também a categoria proposta *ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal feminino (logos)* movimenta modalizações epistêmicas que imprimem certeza, possibilidade/probabilidade ou evidencialidade. Por outro lado, os recortes analisados demonstram que os elementos inseridos nesta categoria, neste *corpus*, acionam sentidos mais emotivos, sendo que são ancorados em argumentos relacionados ao papel social feminino de forma generalizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões teóricas, por meio da análise do funcionamento da PPP em alguns recortes do texto selecionado para análise, constatamos que o produtor do texto utiliza a PPP com o intuito de conferir três dimensões de sentido, que classificamos como **ethos específico**, **ethos + pathos circunscrito** e **ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal feminino (logos)**. As análises também demonstraram que, no *corpus*, a PPP é utilizada como um dos mecanismos possíveis de modalização epistêmica, movimentando sentidos que evidenciam direcionamento, possibilidade/probabilidade, grau de certeza, evidencialidade, mesmo tratando-se de uma marca de pessoa do discurso.

A flutuação na forma como o **ethos** conduz o processo de modalização torna-se essencial para que os interesses do produtor do texto sejam alcançados. Além disso, evidencia a verificação das categorias aqui propostas, considerando que a PPP está vinculada a outros elementos textuais na conjugação que o produtor do texto promove na sua relação com a plateia. Dessa forma, não só a PPP, mas também o léxico dos verbos e escolhas de argumentos geram o exercício de convencimento estabelecido pelo produtor do texto.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições para investigações da área da Sociolinguística, especificamente, na área de Atitudes Linguísticas, da Retórica e sobre modalização linguística, e ainda fornecer subsídios teóricos para observar a PPP como uma estratégia possível de modalização no gênero dossiê e em textos similares e como uma forma de indicar a imagem que o produtor do texto encena de si em três caminhos, ou seja, no **ethos específico**, credibilidade e modéstia; no **ethos + pathos circunscrito**, um articulista que considera a capacidade intelectual e os conhecimentos da plateia; e, no **ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal feminino (logos)**, um produtor do texto que demonstra empatia e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.
- ALVES, I. L. A. *Eu, repórter: Narradores em primeira pessoa nas reportagens de Trip, Tpm e Rolling Stone*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2577767. Acesso em 30 jul. 2018.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução: Edson Bini. 1 rp. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CÂMARA-JÚNIOR, J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1970.
- CAMPOS, M. H. C. Gramática e construção da significação. In: FONSECA, F. I.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (org.). *A Linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001. p. 163-174.
- CASTILHO, A. T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *Alfa*, São Paulo, 38: 75-95, 1994.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 1993. v. 2. p. 213-261.
- CAVALCANTE, M. M. Metadiscursividade, argumentação e referenciação. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v.38, n.3, p. 345-354, set.-dez. 2009. Disponível em:

http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_27.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_27.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

CORBARI, A. T. A negociação em textos opinativos: os elementos modalizadores como estratégia de interação. In: PORFÍRIO, L.; SIQUEIRA, S. (org.). *Colhendo frutos e partilhando saberes acerca da linguagem: diálogos entre pesquisas de um doutorado interinstitucional*. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 155-175.

CORBARI, A. T. *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de ensino médio*. 2013. 200 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador. 2013.

CULT. Dossiê Percepções do Feminino e Ações Feministas. In: REVISTA CULT: Especial Frida Khalo, arte e feminismo às próprias custas. Ed. 210, 2016.

CULT. *Sobre*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sobre>. Acesso em 07 mai. 2018.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M.; PEZATTI, C. Negação, modalidade e evidencialidade no discurso científico. *Estudos Lingüísticos*, n.23, p. 873-878, 2004.

DITTRICH, I. J. O *Ethos* na entrevista jornalística: refazer e desfazer uma imagem. *Caderno de letras da UFF*. Dossiê: Palavra e imagem, n. 44, p. 277-293, 2012.

EGGS, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. *Fragmentum*, v. 1, n. 40, p. 49-68, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/17264>. Acesso em: 23 jul. 2018.

HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, Hongkong, n. 30, p. 437-455, 1998.

ILARI, R. et al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (org.). *Gramática do português falado*. Volume IV: Estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 79-168.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCHESI, D. A representação da primeira pessoa do plural. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/p5/pdf/lucchesi-9788523208752-22.pdf>. Acesso em: 07 ago 2017.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-92

MASSMANN, D. *Retórica e argumentação: Percursos de sentidos na biculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. L. S. (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2 ed. Humanitas: São Paulo, 2001. p. 17-54.

NASCIMENTO, E. P. A modalização e os gêneros formulaicos: estratégia semântico-argumentativa. *Revista de Letras*, v. 1, n. 32, p. 9-19, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/viewFile/1441/1340>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. V. *Gramática do português falado*. Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 163-199.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PEIXOTO, T. F. Modalização no enunciado e modalização na enunciação. In: DIAS, L. F.; LACERDA, P. B. G.; DALMASCHIO, L. (org.). *Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. p. 70-77.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PIETRANDREA, P. *La modalità epistemica*. Cornici teoriche e applicazioni all'italiano. 2001. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística da Università degli studi di Roma ter, 2001. Disponível em: <http://paolapietrandrea.altervista.org/papers/tesi.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

RÊGO, A. G.; MOURA, R. L. Jornalismo, gêneros e diversidade cultural nas revistas brasileiras. *Intercom – RBCC*, São Paulo, v.35, n.2, p. 101-128, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v35n2/06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TARAPANOFF, F. P. A. *Escrever e pensar cultura na contemporaneidade: jornalismo cultural e compreensão*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/12-escrever-e-pensar-cultura-na-contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

TITELLO, D. V. A sintagmatização e a produção de sentidos em redações de vestibular. In: DIAS, L. F.; LACERDA, P. B. G.; DALMASCHIO, L. (org.). *Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. p. 78- 91.

TRAVAGLIA, L. C. Flexão verbal, texto e discurso. In: RODRIGUES, A.; ALVES, I.M. (org.). *A construção morfológica da palavra: gramática do português culto falado no Brasil*. V. 6. São Paulo: Contexto, 2015. p. 281-380.

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Disponível em: www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: 01 jun. 2017.



Recebido em 22/02/2019. Aceito em 04/06/2019.

**SOME ANALYSES OF THE FIRST
PERSON PLURAL IN THE
PORTUGUESE LANGUAGE IN *CULT*
MAGAZINE DOSSIER: EPISTEMIC
MODALIZATION FEATURES AND
DIFFERENT MEANINGS
ASSOCIATED WITH *ETHOS*, *PATHOS*
AND *LOGOS* CATEGORIES
OF RHETORIC**

**PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL EM DOSSIÊ DA REVISTA *CULT*: TRAÇOS DE
MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA E DE DIFERENTES INSTÂNCIAS DE SENTIDO VINCULADAS
ÀS CATEGORIAS *ETHOS*, *PATHOS* E *LOGOS* DA RETÓRICA**

**PRIMERA PERSONA DEL PLURAL EN DOSSIER DE LA REVISTA *CULT*: TRAZOS DE
MODALIZACIÓN EPISTÊMICA Y DE DIFERENTES INSTANCIAS DE SENTIDO VINCULADAS
A LAS CATEGORÍAS *ETHOS*, *PATHOS* Y *LOGOS* DE LA RETÓRICA**

Renan Paulo Bini*

Aparecida Feola Sella**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

* Postgraduate student, in PhD level, in Language at Unioeste and Capes Scholarship student; Master in Language; Marketing, Advertising and Sales Specialist; Graduated in Social Communication - journalism qualificate; and Graduated in Portuguese/Italian Languages. Email: renanpaulobini@hotmail.com.

** Professor of the Graduate Course in Language, the Postgraduate Program in Language - Language and Society and the Professional Master in Language (ProfLetras) of the State University of Western Paraná (Unioeste); PhD in Language; Master in Language; and graduated in Language. Email: afsella1@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This research aims at investigating the use of the first person plural in journalistic text *Feminist Conscience and Struggles: conquests and challenges in Brazil*. This text shows the dossier *Perceptions of Feminine and Feminist Actions*, published in *Cult/ Magazine*, 210/2016. It is taken into account that this subject of discourse can add epistemic modalization and different instances of meaning to the text, which are associated with ethos, pathos and logos categories of Rhetoric. The theoretical basis of this research is constituted of research on Modalization and Rhetoric as well as guidelines on the use of the pronoun "we" from Sociolinguistics. It is highlighted that, although it concerns a subject of the discourse, this linguistic resource guides the meanings in the text if it is considered duly associated with the content of statements and image that is built of the text producer with the likely audience.

KEYWORDS: First person plural. Modalization. *Ethos. Pathos. Logos.*

RESUMO: Investiga-se, neste artigo, o uso da primeira pessoa do plural em recortes do texto *Consciência e lutas feministas: conquistas e desafios no Brasil*, texto que apresenta o dossiê *Percepções do Feminino e Ações Feministas*, publicado na Revista *Cult/Edição 210/2016*. Considera-se que essa pessoa do discurso pode agregar ao texto modalização epistêmica e diferentes instâncias de sentido vinculadas às categorias *ethos, pathos e logos* da Retórica. A base teórica desta pesquisa é composta, principalmente, por pesquisas sobre Modalização e Retórica e também orientações da Sociolinguística relativas ao uso do pronome "nós". As análises dos recortes selecionados demonstram que a primeira pessoa do plural apresenta, no texto, três dimensões de sentido. Nota-se que, apesar de se tratar de uma pessoa do discurso, o recurso linguístico orienta os sentidos no texto, se considerada devidamente atrelada ao conteúdo dos enunciados e à imagem que se constrói do produtor do texto com a provável plateia.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira pessoa do plural. Modalização. *Ethos. Pathos. Logos.*

RESUMEN: En este artículo, se investiga el uso de la primera persona del plural en recortes del texto *Consciencia y luchas feministas: conquistas y desafíos en Brasil*, texto que presenta el dossier *Percepciones del Femenino y las acciones feministas*, publicado en la Revista *Cult/ Edición 210/2016*. Se considera que esa persona del discurso puede agregar al texto modalización epistémica y diferentes instancias de sentido vinculadas a las categorías *ethos, pathos y logos* de la Retórica. La base teórica de esta investigación está compuesta principalmente por investigaciones sobre Modificación y Retórica y también orientaciones de la Sociolingüística relativas al uso del pronombre "nosotros". Los análisis de los recortes seleccionados demuestran que la primera persona del plural presenta, en el texto, tres dimensiones de sentido. Se observa que, a pesar de tratarse de una persona del discurso, el recurso lingüístico orienta los sentidos en el texto, si se considera debidamente ligada al contenido de los enunciados y la imagen que se construye del productor del texto con la probable platea.

PALABRAS CLAVE: Primera persona del plural. Modalización. *Ethos. Pathos. Logos.*

1 INTRODUCTION

This paper aims at discussing how the First Person Plural works (hereinafter FPP) as a modalizer element and as a rhetorical emphasis in the text *Feminist Conscience and Struggles: conquests and challenges in Brazil* in *Cult Magazine*.

Some studies have been taken into account for this purpose based on the perspective that argumentation in journalistic texts is constructed by the relationship among the text producer (*ethos*), the textual argument (*logos*) and the public-reader (*pathos*) with specific focus on how the first person plural gives meanings, modalizes and associates itself to these categories. We also considered guidance from sociolinguistics regarding the use of the pronoun "we", as proposed by Lucchesi (2009), since it is a recurrent linguistic characteristic in the *corpus*, and thus, it generated the aim of this research. Therefore, the development of this work, in the second section of this paper, regards Modalization. According to Neves (2006, p. 151, our translation), modulation studies are "of remarkable diversity" due to the different concepts about such category, its different theoretical guidelines, and its several categories of analysis. It is also expected to focus on the epistemic axis modalizers, since FPP can carry out the recurrence of epistemic expressions, and the reflection on how this subject of discourse, associated with the lexical morpheme of verbs, can print out text modalization.

On the third section, we outline studies on Rhetoric, focusing on *ethos*, *pathos* and *logos* categories and their relations with the journalistic text. On the fourth section, *Traces of Modalization and Instances of rhetoric in a dossier of Cult magazine*, we present a methodological trajectory, a context that takes part of our *corpus* and analysis. After that, our final considerations and the references concerning this research are shown.

Considering that FPP is used in snippets of the *corpus* to print modalization and three instances of meaning, along the methodological section, we describe Lucchesi's proposal (2009) of adaptation and suggest some adapting rhetoric categories for the specific use of FPP that give to the person an argumentative discourse value, namely, specific *ethos*, *ethos* + circumscribed *pathos*, and *ethos* + *logos*.

2 MODALIZATION CONCEPTS AND FIRST PERSON PLURAL

Authors such as Castilho and Castilho (1993), Neves (2000), Corbari (2013; 2016), Peixoto (2015), among others, point out that verbs, adjectives and adverbs play the role of printing modalization on the statements. On the other hand, as we will explain, this research also considers the possibility of using FPP to materialize this same function in statements.

Initially, we present some studies that have been carried out on modalization. According to Castilho (1994), modalizers express the producer's personal evaluation regarding its content, that is, based on these linguistic elements, there is an intervention or action of guiding the discourse. According to Corbari (2016), modalization is applied by the text producer according to the way she correlates linguistic resources and manipulates them to act out on the audience, guiding meaning production when choosing the content that he will verbalize and the way it is done. Peixoto (2015, p. 72, our translation) states that "modalization in the statement would be that one in which some formal terms are responsible for the modal mark that the subject imprints on the statement."

Considering linguistic marks of argumentativeness, we can understand modalizers as elements that amplify, modify and guide effects that result from their relation with the lexicon. Travaglia (1991, p. 65, our translation) discusses that modalization reflects "[...] the speaker's attitude in relation to what is said, as well as to someone's attitude, but which the speaker inserts for some reason in what he says." Neves (2000, p. 253, our translation), on the other hand, points out that "with modalizers, the speaker expresses emotional reactions, that is, he shows some moodiness in relation to what is stated or denied". Campos (2001, p. 169, our translation) assures that modalizing elements insert the "speaker's attitude regarding what he says and his interlocutor".

Neves (1996) defends that modalization can be manifested by verbs, adverbs, adjectives, nouns and grammatical categories of time, aspect and aspect and mode of the propositional verb. According to the author, modality can be understood as the relationship established between producer and his statement.

According to Neves (2006), the most observed categories of modalization in analyses developed by researchers in this area are: alethic ones that belong to the truth axis; epistemic, embedded in the axis of knowledge and belief; bulomatic, which refer to desire; deontic ones that are included in the obligation axis; those ones that refer to time; evaluative ones that belong to the judgment axis; causal, which refer to causes; and probabilistic ones, inserted in the probability axis.

On the other hand, although the author mentions all the categories described above, she considers for her analyses mainly deontic and epistemic axes. Based on Neves (2006) studies, we observed that many of the different possible axes of categorization of modalizer elements, if they are compared, they can converge. Modalizers classified by some researchers as algetic, for example, can also be analyzed according to epistemic category since, according to Neves (2006, p. 159, our translation), "[...] it is very unlikely that an asserted content in a discourse act bears a truth unfiltered by the speaker's knowledge and judgment".

Researchers such as Castilho (1994), Pietrandrea (2002) and Neves (2006) highlight the importance of deontic and epistemic modalizers. According to Castilho (1994), epistemic modalizers refer to the belief axis, referring to the text producer's knowledge concerning a state of thing. While deontological elements, according to this author, indicate that the text producer considers

propositional content as a state of things that must occur. In our research, epistemic modalization (from the Greek episteme, which means "knowledge") has relevance because we observed that the use of FPP by the text producer can give meanings to the text as discussed here. Pietrandrea (2001), for example, points out that the epistemic elements express the producer's opinion, whereas Koch (2002) defends that they refer to the axis of belief. On the other hand, according to Neves (2006, p. 160, our translation), this axis is related "to epistemic need and possibility, which are expressed by contingent assentation, that is, they depend on how the world is".

Pietrandrea (2001, p. 33, our translation)¹ presents several examples to explain how linguistic elements can modify phrases on the epistemic axis. Here we have two examples: "1) It may also be difficult for them to get closer to me, who knows; 2) This thing must have stressed you a lot [...]". Moreover, according to the author, the epistemic modalizing element may also work in order to sum up the text producer's attitude, so that it can be less explicit. It should be noted, according to Pietrandrea (2001, p. 07, our translation)², how the modalizing element 'GUESS' sums up the text producer's attitude:

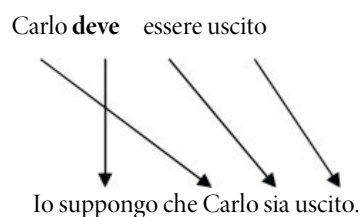


Image 1: Italian example
Source: Pietrandrea (2001)

Campos (2001, p. 169, our translation) understands that, besides these axes, epistemic modalizers can also reify values of 'knowing' to the statements. For example, in "Sofia is in the swimming pool", or "Sofia is not in the swimming pool", these statements have a strict assertion value. The researcher also points out such sense as a case of epistemic modalization. In relation to the modalizing elements that materialize the meanings of belief in statements, Campos (2001, p.170, added emphasis) presents the following examples: "Ines must have gone to the beach", "Inès may have gone to the beach" and "Ines maybe has gone to the beach". If we compare these examples from the belief axis with the ones also developed by Campos (2001) for the knowledge axis, it is possible to assure that, based on the use of the linguistic elements of the belief axis, the text producer is much less committed to what is said as he only expresses his opinion and does not present any information as true.

Castilho studies (1994, p. 86, our translation) have registered that "[...] epistemic modalizers express an evaluation of class-subject truth content. They can be assertive and almost-assertive". According to Castilho (1994, p.86, our translation), regarding the asseverative elements, "they indicate that the speaker considers propositional content, which is affirmed or denied in a way that it no longer allows for misunderstandings"; on the other hand, the almost-assertive ones "indicate that the speaker considers the content expressed as almost correct, close to the truth".

Another axis considered by researchers who analyze epistemic modalizations is evidentiality. According to Dall'Aglio-Hattner and Pezatti (2004, p. 03, our translation), "based on evidentiality, the speaker indicates the evidence that is available to ensure reliability of some provided information." According to the researcher, there are two forms of epistemic modalization that can be classified as evidentiality: direct evidence and indirect evidence. In the first case, the linguistic elements can be classified as the ones that, in the text, give meaning to what the text producer has witnessed in some situation (attested evidence). In the second case, the text producer reports information that he received from another person (reported evidence), or when he infers a situation from some logical reasoning (inferred evidence).

Considering the specificity of this research, which, as already said, investigates journalistic texts, we specifically observe epistemic

¹ 1) "Forse sarà stato anche complicato per loro avvicinarsi a me, chissà; 2) Questa cosa deve essergli costata molto stress".

² First sentence: "Carlo must have left"; Second sentence: "I suppose that Carlo has left".

axis elements. Due to the fact that there are no studies that observe the use of FPP as a way of indicating modalization in the text, we draw on the studies of some authors in Sociolinguistics and Applied Linguistics.

When Cavalcante (2009), for example, based on Hyland's³ studies, observed the marks that indicate some persuasive effort of a text producer to win the audience, she identified two conceptual pillars: positioning and engagement. Still, according to the author, these parameters support subtypes that can be visualized in Figure 1:

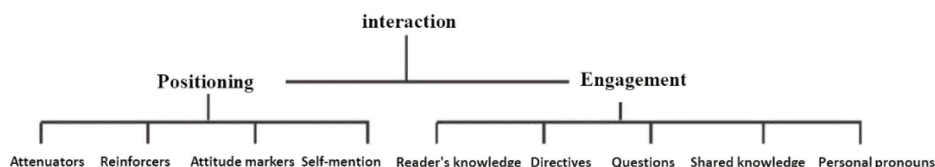


Figure 1: Key-resources of interaction

Source: Cavalcante (2009, p. 350, our translation)

Positioning, according to Cavalcante (2009, p. 351, our translation), occurs by "attenuators, enhancers (enhancers, reinforcers), attitude markers and self-mention markers". The author defends that there are some resources considered as **attenuators**, such as **possible**, **can** and **maybe**, since they attribute modesty to the positioning. On the other hand, the **reinforcing** elements are described by the author as appealing elements and express certainty, conviction and stability with words such as **clearly** and **obviously**. We observed that the same resources are described by researchers who studied epistemic modalization phenomenon about these positioning forms described by Cavalcante (2009), but under different theoretical perspectives and designations.

Cavalcante (2009) also considers as positioning forms the **attitude markers**, which indicate the text producer's affectivity among propositions by expressions such as **agree**, **prefer**, **unfortunately**, **suitable**, **observable**; and self-mention markers, which indicate the author's explicit presence in the text, such as personal pronouns and the first person.

The **engagement**, according to Cavalcante (2009, p. 352, our translation), occurs by metadiscursive expressions that consider readers' presence and their possible expectations and, according to Figure 1, they are divided into: "*asides from the reader, directives, questions, appeals to shared knowledge, and use of personal pronouns*". Interpreting the researcher's discussions from theoretical perspectives already adopted in this study, we understand that **engagement** resources are strategies inserted on Rhetoric *logos* category that consider *pathos* to use the most effective arguments in order to persuade the audience about a given point of view⁴.

Reader's observations, according to the author, express the text producer's will to intervene precisely, interrupting the argument to present his/ her opinion on what is being said. On Cavalcante's (2009, p. 352, our translation) example, it can be observed that: "It seems to me that these ideas are, in fact, necessarily supported outside of linguistics by bringing - in a naive or theoretical way - the subject's conceptions and his relation with the language". As it has been explained, we consider that the bolded content in the author's quotation represents a way of explicit **engagement** defined as some knowledge.

In relation to the strategy of appealing to shared knowledge, the researcher reinforces that it is used by markers in which the text producer calls the reader to recognize something as familiar or acceptable. In this study, we consider this resource as a modalization strategy that can be observed in several snippets in the corpus of this research, such as in Cult magazine (2016, p. 36): "we believe that the individual feminist consciousness of women is forged and increased according to the militant's consciousness compass".

The **directives**, according to Cavalcante (2009, p. 352, our translation), "[...] guide the reader to act out or observe something in a peculiar way". Regarding this kind of expressions of engagement, we observe that they are also present in the snippets analyzed in

³ The author made considerations based on Hyland (1998).

⁴ These concepts are discussed in the next section.

this research. We can point out as an example of directive expression in the *corpus*, considering what is presented in *Cult* (2016, p. 36, our translation), "it is important to emphasize that feminist militant consciousness, although collective, would be impossible without the existence of the individual conscience of each woman". In this study, the bolded expressions are also considered as a way of printing epistemic modalization to the text.

Considering also engagement **questions**, Cavalcante (2009) states that the issues "[...] represent interpersonal markers par excellence, since they invite the reader to take part in them, consequently, bringing them to the arena". On the other hand, the researcher considers that personal pronouns are used as a strategy the text producer uses to invoke readers to share a point of view with them. We observe that our corpus is full of personal pronouns that are used to generate the meanings discussed by Cavalcante (2009). We can use as an example the Brazilian personal pronouns in *Cult* (2016, p. 34, our translation),

To Feminists, consciousness refers to woman's perception as the subject of her life, which demands the rupture with the most different forms of appropriation of our body, time and work, as well as the overcoming of the naturalized ideology of female subalternity.

Considering that the positioning and engagement strategies described by Cavalcante (2009) can be understood as modalization resources from the perspective of the theoreticians discussed so far, we can assure that the author's studies reinforce our hypothesis that FPP can be used to modalize the text. Thus, the thoughts presented here as well as the analyses, in section 4, provide the understanding that modalization is a process that can occur according to verbal form, verbs lexicon, and FPP inflection.

2.1 FIRST PERSON PLURAL: MODALIZATION PROCESS

On this topic, it is important to deal with aspects related to verbal inflections and their functioning at textual-discursive level. Thus, we call upon Travaglia (2015, p. 281, our translation), according to whom verbal inflection in Portuguese is associated with grammatical categories expression such as "time, modality, aspect, voice and person." According to Travaglia (2015, p. 291, our translation), for the person category, "we consider the first, second and third persons of discourse in singular and plural forms". For a better understanding, we also used the studies of Câmara-Júnior (1970, p. 304, our translation):

The grammatical person is the category by which linguistic enunciation is marked, referred, and indicated: (a) participants of verbal interaction: speaker (s) (1st person); allocution(s)/ allocutory(s) (2nd person) and everything that is distinct from both (3rd person). As you can see, each person is susceptible of a plural mark, when the speaker: a) is incorporated in a plurality; b) directed himself to a plurality; c) refers to a plurality different from himself and the listener.

The FPP is a phenomenon that traditionally occurs by the ending *-mos* in the Portuguese language (cf. BECHARA, 2015, p. 239, our translation). By using the FPP, the speaker can make speeches so that plurality, who he addresses, feels incorporated in such a way that the audience gets closer to him. In Travaglia's viewpoint (2015, p. 321, our translation), "the first person plural appears in passages in which the producer is included in what he speaks, or in sections in which the text producer uses what is conventionally named as 'plural of modesty'".

In addition to these semantic possibilities related to verbal inflection in FPP, we observed that other researchers have reported other possible meanings that FPP can materialize in the text. Titello (2015, p. 87, our translation), for example, states that when using FPP, the text producer "[...] gives prominence to intersubjectivity since he explicitly marks his presence and the other one's in his text." Nascimento (2013, p. 13, our translation) states that FPP can also be used to attribute "[...] responsibility to himself and to the other for what is declared. It is also an attempt to minimize responsibility for what is said".

On the other hand, we also consider sociolinguistics studies that observe the Portuguese language in oral-dialogued context. Lucchesi (2009, p. 460, our translation), for example, states that

The use of first-person of plural pronoun in Portuguese covers several levels of referentiality, from its basic meaning, which comprises the speaker, the listener(s) and / or others, until its most general meaning, as a subject indetermination index, with the possibility of reference to the speaker himself, exclusively, in what normative grammars designate plural of modesty. Therefore, this variable was structured according to the following factors:

(1) I + (you – sing and plural forms) + (he/ she/ they) [+ specific] [...] (2) I [+/- specific] [...] (3) circumscribed indetermination [-specific] ... (4) universal indetermination [-specific].

We have called upon Cult magazine (2016, p. 08, our translation) snippets in order to understand the categories proposed by Lucchesi (2009), who has observed some aspects concerning the relation management and modality:

For this edition, we **selected**, among so many extraordinary women of this planet, some that represent us. We **are getting in** on these issues and you can **help us** by sending out schedules and ideas. **Let's** create a group to support women's struggle. Good reading.

In **selecting**, for example, the other lexical items of the sentence, besides FPP, allow the sense construction that the text producer uses the plural of modesty since it is used only so that virtual readers of the magazine do not consider the text producer arrogant. Furthermore, the pronoun **we** is accompanied by the verb represent; the text is signed by a female text producer, which can be observed from the category (1) **I + (you - sing and plural forms) + (he (they) extra she? [+ specific]**, by Lucchesi (2009), as: I) the text producer; you) the magazine readers; they specific) women. In the verb **we are** and in the pronoun **nos** in the Portuguese language /**us**, the other arguments of the snippets lead the reader to understand that it refers category (2) **I [+/- specific]**, being: I) is the text producer; specific) the Cult team.

In **Let's/ vamos** in the Portuguese language, the construction of meanings can be observed in category (3) **circumscribed indetermination [-specific]**, considering that the text producer invites a specific group: the virtual readers of Cult magazine. However, it is not known for sure which people will accept the invitation, generating a circumscribed indetermination. Regarding category (4) **universal indetermination [-specific]**, not included in the snippet, we understand that it is more used in order to generalize FPP meanings. In a political discourse, for example, a candidate could say: "We need to make the world a more sustainable place." In this statement, we observed an indetermination of subjects that compose the FPP, which is universal or generalized.

Apart from the traditional grammar position and Lucchesi's (2009) position, we also consider Ilari's et al. (2002) study. According to the researchers, in personal pronouns, the change from singular to plural does not just meaning pluralization:

Observe the personal pronoun *we*: we cannot say that *we* is equal to I + I, even if this plural does not really include any other person than the first one, an analysis that someone could apply to this example, obtained from an art history class:

We are going to start with Prehistory, ... today exactly by the period ... Paleolithic

Apart from this kind of job, where an individual builds his discourse just as of a group, but it does not include the second or third person (the traditional "plural of modesty") the pronoun *we* is typically the sum of I + non-I and may correspond to a second or a third person or both together, in such a way that they may be either singular or plural (ILARI *et al.*, 2002, p. 88, authors' contributions, our translation).

According to the researchers, "[...] this multiplicity of reference does not usually imply ambiguity or even vagueness" (ILARI *et al.*, 2002, p. 89, our translation) since the context provides the necessary information to recover referents. We emphasize that, considering the perspective of Ilari *et al.* (2002), it is possible to assume that FPP is used by the text producer as a linguistic resource that can guide the production of meanings and, consequently, reason, what we propose to show in section 4.

After carrying out the analyses, we perceive a certain link between the general notion of epistemic modalization and its subtypes, and the notion of FPP. Firstly, it must be considered that, in the analyzed snippets, as it can be seen in section 4, FPP is triggered to present credibility to what is said, even if the producer is only speculating about his statements or even reinforcing his point of view.

Choosing the most general concept of epistemic modalization means understanding that FPP can be considered a linguistic mark that guides the reliability the text producer promotes for himself as well as the degree of empathy that he thinks he can create. Thus, epistemic notion comes up against the strategy based on the image that the producer produces of himself. In the next section, we try to demonstrate the relation between FPP and categories of rhetoric. In section 4, we present some analyses that cover the application of the selected concepts, adapted to the object of analysis in this research.

3 RHETORIC AND *ETHOS*, *PATHOS* AND *LOGOS* CATEGORIES

The object of rhetoric, according to Perelman and Olbrechts-Tyteca's (2017), is a persuasive argumentation developed by a set of discursive procedures whose goal is to achieve audience support for the thesis proposed in the discourse. The researchers observe the phenomenon of argumentation considering both audience and text producer in written texts. Thus, Mosca (2001, p. 24, our translation), who carried out studies considering Perelman and Olbrechts-Tyteca's research, states that "[...] there is no discourse without an audience and there is no argument without rhetoric."

Based on this perspective, we understand that rhetoric only achieves efficacy when it is built by a producer who aims at achieving adhesion of a specific audience since the arguments are adapted to each audience so that acceptability occurs. In addition, pondering on the theories discussed in this section allows for the interpretation that different linguistic resources can be used to convince the audience.

Let's take as an example the *Cult* magazine issue in which this research *corpus* is published in order to point out the importance of FPP, a linguistic resource that prints on the text meanings that motivate the audience to more easily accept what is said by the text producer. For example, Alves (2015, p. 92, our translation), who observed the FPP use and the First Person singular (hereafter FPS) in journalistic texts, states that

On printed media, and especially on the magazine ones, attempts are common to draw readers' profile based on surveys and market studies to identify behavioral patterns and consumption preferences. Such a practice results on the drawing of something like a standard reader, an imagined picture that pops up based on real readers' reading habits, trying to gather its main characteristics and common interests.

Based on the knowledge that the vehicle of communication and journalists have about the target audience, we observe that the texts are adapted to the precepts of intentionality and acceptability, including the choice of the most appropriate subjects of discourse for the textual genre.

Considering the different perspectives of Rhetoric Theory from its use by the Greeks⁵ until today, as applied on the studies of Mosca (2001), Abreu (2013) and Massmann (2017), we can assure that Rhetoric has undergone the most diverse approaches. Nowadays, there are several Rhetoric concepts: Ancient Rhetoric, Classical Rhetoric, Rhetoric of Figures, New Rhetoric and Semiotic Rhetoric, as well as studies that are carried out by Linguistics, Pragmatics, Discourse Analysis and Argumentative Semantics.

This theoretical, methodological and terminological diversity about the studies in argumentation shows that the study of argumentative discourse can be carried out from different angles, such as the one adopted in the present study that considers argumentation specifically at linguistic level, considers argumentation to be a modalization phenomenon, and also as the meanings of these linguistic elements can flow from different contexts, produced by the text's producer.

Firstly, we consider some parameters of Classical Rhetoric, as motivating of the new studies in this area. It is specifically considered

⁵ Abreu (2017, p. 27, our translation) points out that Rhetoric, or the art of persuasion and persuasion, "arose in Athens, Ancient Greece, nearly 427 b.C, when the Athenians strengthen in practice the legislator Solon's principles and have gone through the first experience of democracy in History".

that argumentation occurs, mainly, from three instances. According to Aristotle (2017, p. 45, our translation)⁶, there are three ways of persuasion made up by the spoken word. "The first one depends on the speaker's personal character; the second one leads the audience to some moodiness, and; the third one depends on the discourse itself regarding what it shows or seems to show".

Secondly, we consider some proposals of the New Rhetoric. On this theoretical current, according to Mosca (2001) and Massmann (2017), it is necessary to highlight the importance of the studies developed by the μ Group of Liège (Belgium). In this group, researchers such as Perelman and Olbrechts-Tyteca have arisen, and, according to Mosca (2001, p. 18, our translation), "they recapture the old rhetoric and, at the same time, renew it, using some advances that come from several disciplines that emerged in our century such as Linguistics, Semiology / Semiotics, Information Theory, Pragmatics".

Perelman and Olbrechts-Tyteca (2017) carried out their studies considering the three ways of persuasion, which have been pointed out by Aristotle (speaker, auditorium and discourse). However, some basic concepts presented by the Greek philosopher are replaced. The concept of "truth" advocated by Aristotle, for example, is replaced by the "likelihood" concept, that is, it is the speaker who seems to be true who will achieve results, not the one who necessarily is true. Besides, Perelman and Olbrechts-Tyteca (2017, p. 91, our translation) start to apply theoretical concepts created by Aristotle also in written textual genres.

According to Eggs (2016) reading, we understand that, in contemporaneity, *logos* is the dialectical power of discourse with the aim of adherence from reason, or the discourse itself, since it demonstrates something or seems to demonstrate; *pathos* occurs in the fact of placing an audience in some disposal from the place where they are inserted (social and cultural conventions, context and behavior); and *ethos* is characterized by the image of reliability that the speaker inspires.

These categories represent an up-to-date look from observations still produced by Aristotle. Based on this perspective, considering the theoretical discussions presented so far, we understand that the meanings produced by journalistic texts are influenced by this relation between a speaker or *ethos*; discourse or *logos*; and auditorium or *pathos*. According to Eggs (2016), the place that engenders *ethos* is *logos*. Thus, the auditorium (*pathos*) attributes to *ethos* characteristics that it considers coherent. This movement influences the way in which *pathos* receives the arguments.

Considering the Cult magazine, for example, the vehicle of communication from which the corpus of this research was collected, we observed a specific and segmented target audience (*pathos*). Thus, the journalistic texts of such magazine (*logos*) are written and edited (*logos*) in order to meet the expectations of a specific public. Otherwise, the *ethos* would not gain the readers' acceptance.

Ethos and *pathos* are complementary categories. Thus, they have been separated only to better understand the process involving persuasion. Understanding that *ethos* is the speaker's image in a discourse, we can affirm that this image depends not only on the producer himself but also on the whole context of communication as well as of the audience's passions (*pathos*) from a complex and variable relation, plus the credibility level that a certain speaker will need to convince the audience, depending on the information relevance (*logos*).

According to Perelman and Olbrechts-Tyteca (2017, p. 21, our translation), to convince,

Sometimes it will be enough to present someone as a human being, decently dressed; sometimes it will be an adult, a simple member of a constituted group, sometimes a spokesman for that group. There are functions that authorize and - only they - will take the word in some cases, or to certain audiences, there are fields where such enabling problems are meticulously adjusted.

Maingueneau (2016) points out that *ethos* is linked to the text producer and to its legitimacy issue based on the discourse; or from the linguistic elements, for example in discursive *ethos* instance. In Maingueneau's (2016, p. 69, our translation) viewpoint, "apart

⁶ A contemporary translation of the classic study produced by Aristotle *Téχνη ρητορική*, which is divided into three books, was used to carry out this research. It is important to highlight that this philosopher lived in Greece from 384 to 322 b.C, and he was Plato's student and teacher of Alexander, the Great.

from argument persuasion, the concept of *ethos* does allow us to reflect on the most general process of subjects' adhering to some discursive position". Also, according to Maingueneau (2016, p. 70, our translation), two reasons led him to resort to the concept of *ethos*:

It is crucial the link with enunciative reflexivity and the relation between body and discourse that *ethos* implies. It is not enough to see a subjective instance that manifests itself by discourse only as rule or role. It also manifests itself as a "voice" and, moreover, as an "enunciating body", historically specified and inscribed in a situation, which its enunciation at the same time presupposes and progressively validates.

In addition, the author also points out that *ethos* is built in two instances. According to Maingueneau (2016, p. 71, our translation), "[...] no one can ignore that the audience constructs *ethos* representations of the enunciator even before he speaks. It seems, therefore, necessary to establish the first distinction between discursive *ethos* and pre-discursive *ethos*".

On the other hand, based on Plantin and Perelman, and Olbrechts-Tyteca, Dittrich's (2012, p. 283, our translation) studies point out that the *ethos* can manifest itself not only in these instances, but in three dimensions from three enunciative instances in the discourse: "[...] extra discursive, inferred and thematized. They correspond, respectively, to the previous *ethos*, to the discursive *ethos* (constructed in discourse) and to the *ethos* that the speaker says of himself, as an object of his own enunciation - thematized *ethos*".

Observing how the instances pointed out by Dittrich (2012) are related in journalistic texts published in the print media, it is possible to say that the previous *ethos* is constituted in the passions of the audience, from social conventions and prior knowledge that the reader has about the journalist, to the vehicle of communication and its editorial, thus manifesting itself in *pathos*. On the other hand, the discursive *ethos* and the *ethos* that the speaker says about himself are manifested in *logos* by linguistic structure, materializing mainly in linguistic elements conjugated in the FPS or FPP.

In relation to *logos*, theoretical reflections such as Perelman and Olbrechts-Tyteca (2017), Abreu (2017), Dittrich (2003) and Massmann (2017) allow for the understanding of *logos* category as the argumentative discourse itself, in which, based on macrostructural and microstructural instances, *ethos* is manifested. According to Eggs (2016, p. 41, our translation), in all contexts, "logos convinces in and by itself, despite the situation of concrete communication, while *ethos* and *pathos* are always associated with a specific problematic of a situation and, especially, with concrete individuals involved in it".

4 MODALIZATION EVIDENCES AND RHETORIC INSTANCES IN A DOSSIER OF THE CULT MAGAZINE

Cult is a monthly magazine focused on Art, Culture, Philosophy, Literature and Human Sciences, with 35thousand-copies distributed nationwide. Each issue goes to the newsstands with a dossier on a given theme, based on a wide debate of ideas that are of public interest (CULT, 2018).

The dossier selected to be analyzed in the present study is organized into eighteen pages. After the cover, the first one is composed by a kind of introduction with five pages, and it unfolds in: 1) one *presentation* of the dossier; and then in three other subheadings: 2) *Militant feminist consciousness background*; 3) *Achievements and historical challenges of feminism in Brazil*; and 4) *Final considerations*. The second part presents the profile⁷ of six women, with different personalities and professions: Alice Ruiz, Bianca Santana, Kenarik Boujikian, Maria Vilani, Rejane Dias and Roberta Estrela D'Alva. This second part is organized into twelve pages.

Cult Magazine presents the dossier as a fixed section. According to Rêgo and Moura (2012, p. 116, our translation), "in each copy, besides the dossier that is usually focused on philosophical themes, we find a great interview with prominent figures in their areas

⁷ The common profile, in magazines, is an interpretive journalistic genre.

of activity." Considering our *corpus*, for example, we observe that gender presents not only structural and stylistic features of the journalistic area, but also vocabulary and elements more common in scientific papers.

According to *Cult* (2017), researchers and experts from several areas of knowledge, such as Art, Culture, Philosophy, Literature and Human Sciences have helped on the construction of the issues of this magazine. According to Tarapanoff (2010), the target audience of *Cult* is composed of college students whose interests are associated with authors studied within the human sciences. According to the author, the magazine is concerned with academic formality; however, there is some help on language so that scientific knowledge reaches as many people as possible.

The Feminist Perceptions and Feminist Actions dossier, issue 210/2016, in a peculiar way, has well-defined uses and delimits how the text producer uses his image to appeal to readers. Since this peculiarity was recurrent, this dossier became our *corpus*. We have chosen the use of snippets as a term to develop the analyses, considering Guimarães' (2014, p. 50, our translation) concept, which defines the term as "a fragment of the enunciation event". Since we observe how the text is modalized we choose to use the term **text producer** to refer to the writer. Therefore, we start with Koch's (2003, p. 19, our translation) concept, which defines the "producer / planner" as the one who "seeks to make feasible his 'project of saying', based on a series of textual organization strategies and guiding the interlocutor by textual signs (evidences, marks, clues), to build (possible) meanings".

The calling process, in which the producer is receptive and at the same time an authorized voice, provides restlessness about the possibility of how the FPP works as a modalizing element. As we cannot find theoretical premises on this understanding, we look for theoretical approaches in Sociolinguistics that observe the use of FPP in oral-dialogued texts. We also point out that, within the analyzed dossier, FPP cannot be considered as an index of modalization since there are some verbal lexicon, applied arguments and other aspects that involve text structure. Therefore, in order to develop this paper, we can consider that the subject of discourse under analysis is involved in all these factors.

Although data that have extrapolated the dossier as a text in itself and organized linguistically have been not explored, before it is interesting to see that the dossier under analysis was written by the researcher Mirla Cisne Álvaro, who holds a Ph.D. in Sociology from the University of Paris, and a degree in Social Service from the State University of Rio de Janeiro; her qualifications confer scientific and autonomy to the text. In the selected snippets, we observe a flowing among the meanings that FPP occurrences produce. We can observe, for example, that in some text snippets, FPP is used only as a way of indicating the text producer's opinion. This is what Sociolinguistics defines as a plural of modesty.

We observed that the uses of FPP can also suggest two kinds of meaning orientation: the first one from a circumscribed audience, constituted by the target audience of the *Cult* magazine and with reading ability to do so; and the second one happens when FPP creates, in the structure, an illusion that *others* (people who do not interact directly with the dossier) also interact with the text, which is part of an argumentative resource or *logos* to win audience appreciation.

Through Lucchesi's (2009) analyses, we noted some differences on the categories regarding FPP, considering how the text producer gets involved with the other subject of discourse. It is necessary to draw on the author's work in an adapted way since the author proposed categories when observing oral texts and this research aims at analyzing written texts.

After analyzing the dossier, we selected the most representative snippets and observed three different meanings assumed by FPP, as explained below and we tried to demonstrate with the snippets' analysis.

- 1) specific *ethos* (Lucchesi's plural of modesty), in which the text producer gets involved with the statement as the origin, but he does not want to assume that position by using the pronoun "I", since it could bring forth some antipathy. In relation to the specific *ethos* category, we suggest that it is generally used by the text producer in order to guide the didactic content. As we discuss in the following section, the modalization produced by the elements included in this category occurs mainly from the credibility of *ethos*;

- 2) *ethos + circumscribed pathos*: when the text producer inserts, in the promoted engagement, *pathos*; however, it is only a delimited *pathos*, related to the feminine gender and a "possible / virtual" reader of the dossier. Regarding this category, we could see that it has a high rhetorical and modalizer value, considering that circumscribed *pathos* is included in the content and its expectations and knowledge are considered as well. This increases the certainty level of the arguments handled by the producer.
- 3) *ethos + circumscribed pathos + illusion of a universal feminine pathos (logos)*: the text producer inserts, in the promoted engagement, a possible/virtual reader and creates the illusion of a second audience composed of others (all women that, for one reason or another, do not have access to the cultural good that is Cult Magazine). The illusion of inserting a second audience in an interactive process as a *logos* resource creates, in the audience, some sensation that the text producer sensitizes himself with the others, strengthening *ethos*. We chose the term *illusion* and classify this choice as *logos* since, although other people are included in the interaction context, Cult's audience remains the same, i.e., the other women who will be mentioned in the interactive process probably will not have access to the intellectual cultural good Cult magazine.

The categories *specific ethos*, *ethos + circumscribed pathos* and *ethos + circumscribed pathos + illusion of a feminine universal pathos (logos)* are considered with respect to the lexical morpheme of the verb, as a form of modalization hint of epistemic content. However, we emphasize, this is not evidence that acts out separately from the textual sections to which it is linked. According to the analysis, firstly, we selected all FPP occurrences in the text, a total of 24, and, then, we separated them by category. Although this paper publicizes results of an extensive study that analyzed 24 occurrences of FPP, considering the space restraints, in the sequence, we present analyses of the four most representative snippets to illustrate different instances of the observed phenomena:

Snippets 1: O feminismo é entendido aqui, portanto, como um campo de produção de conhecimento crítico e como movimento social voltado para a emancipação humana, o que exige a luta pela superação dessas relações que dão base ao sistema patriarcal-racista- capitalista. Entendemos que o fio condutor dessa perspectiva emancipatória está no processo de formação da consciência militante feminista (CULT, 2016, p. 33).
(Feminism is understood here, therefore, as a production field of critical knowledge and as a social movement whose goal is human emancipation. This requires struggling to overcome these relations that give the base to the patriarchal-racist-capitalist system. We understand that the guiding thread of this emancipatory perspective lies in the background process of feminist militant consciousness.)

Verb + mos to mark the FPP- in Portuguese language

In Snippets 01, in **entendemos (we understand)**, in the Portuguese language, in addition to the information in the lexical morpheme, which is typical of the genre under analysis (although it is also a lexeme present in other genres that make up the journalism list), which generates engagement and targeting of viewpoints, FPP suggests that the text producer wants to assume, even partially, such positioning as his own.

According to the observation of Snippets 01, the textual section is an illocutionary act, ideologically handled to feminism based on three arguments: 1. Area of critical knowledge production; 2) A social movement aimed at human emancipation; and 3) Struggle to overcome the relations that underlie the patriarchal-racist-capitalist system. On the other hand, the use of FPP + the arguments + lexicon of the verb + textual genre and the magazine history print to *ethos* some credibility, allowing FPP to be used as one of the resources able to adhere epistemic modalization to the text.

In relation to the epistemic modalization, we assume that, with the verb **entendemos**, the lexicon of the verb triggers meanings related to the text producer's beliefs, which are associated with a high level of certainty regarding what is said. On the other hand, modalization only achieves the necessary persuasive effectiveness to the extent to which it guides the meanings based on *ethos* credibility. According to this perspective, we could observe an organic relationship between the specific *ethos*, materialized in the FPP, and the high degree of certainty that the verb prints.

Considering that Cult magazine is a periodic vehicle of communication, we understand here that not only the information present in the text, but also the entire publication history of the vehicle of communication contributes to *ethos* structure, that is, previous readings held by audience through Cult trigger memories and generate expectations and credibility for new texts. In relation to the

epistemic modalization, the text producer uses the mechanisms described above to print the credibility of his person in the text, as well as to generate confidence in the female readers.

Snippets 2: O primeiro eixo é a *apropriação de si*, no sentido de nos **reconhecemos** como sujeitos e **passamos** a lutar por nossa autonomia e liberdade, o que demanda rupturas estruturais e superações ideológicas, a começar pelo modelo hegemônico de família nuclear e a ideologia de naturalização dos sexos (CULT, 2016, p. 34).

(The first axis is the *self-appropriation* to **recognize** ourselves as subjects and **move** towards our autonomy and freedom. This asks for structural ruptures and ideological overruns, starting with the hegemonic model of a nuclear family and naturalization ideology of sexes).

Verb + mos to mark the FPP- in Portuguese language

In Snippets 02, the lexical choices and FPP in **reconhecemos** (**we recognize**) and **passamos** (**pass on**), in the Portuguese language, include the **circumscribed pathos** to **ethos**, that is, virtual text readers (women with enough knowledge to understand the dossier). It is also created, through **logos**, the illusion of inclusion of a feminine universal **pathos**, composed of other women, which many of whom may not have access to the dossier reading. That is, we find, in this section, elements that move meanings related to the third category proposed here: **ethos + circumscribed pathos + illusion of a universal feminine pathos (logos)**. To support this reading we mention the term *self-appropriation*, which shows that the text producer starts talking about women considering their social role and not just the female readers.

We analyze that the structure is presented in this way in order to foster empathy in the audience in relation to sensibility and the text producer's ideas and printing epistemic modalization. Therefore, analyzing the meanings associated with epistemic modalization **printed** on the highlighted elements, we also consider this modality present on the snippet outlines.

The text producer discusses the arguments by conjugating verbs in FPP of the subjunctive mood, as well as reifying meanings of desire and belief in the text. However, verbs are also followed by arguments that emphasize the need to guarantee equal rights, such as "**our** autonomy and freedom". Here we observe that the bolded pronoun reinforces the sense that the verbs in FPP of Snippet 02 involve **ethos** and a **circumscribed pathos**. Thus, considering that lexicon of the verb + FPP + arguments imprint in the text meanings that the text producer and the audience experience through the statements, we classify this form of modalization as direct evidentiality.

Snippet 3: Ao **adquirirmos** uma consciência feminista, **passamos** a nos perceber como pessoas – **possuímos** um corpo que nos pertence, com vontades e desejos próprios. Ou seja, aqui, **deixamos** de pertencer ao outro e, de apropriadas, **passamos** a nos apropriar de nós mesmas (CULT, 2016, p. 34).

(When **we acquire** a feminist consciousness, **we come to** perceive ourselves as people - **we have** a body that belongs to us, with our own will and desire. Thus, here, **we stop** belonging to the other and, from being taken, **we take** ownership of ourselves).

Verb + mos to mark the FPP- in the Portuguese language

In Snippet 03, in **adquirirmos** (**we acquire**), **passamos** (**we come to**), **possuímos** (**we have**), **deixamos** (**we stop**) and **passamos** (**we take**), in the Portuguese language, **ethos** keeps on raising the **circumscribed pathos**; however, the text producer directs his argument without creating the illusion that another audience follows the discourse. According to the point of view in the snippets, other lexical items, such as those present in feminist consciousness, reveal that the text producer's argument once again targets the intellectualized public. There is epistemic modalization since, at the same time, the verbs converge to a degree of certainty and evidentiality.

Snippet 4: O segundo eixo, a experiência de *sair de casa e a casa sair de dentro de nós*, significa a ruptura com a naturalização da responsabilização unilateral da mulher pelo lar e pela família. Não basta **trabalharmos** fora do lar e **continuarmos** sendo responsabilizadas pelo trabalho doméstico, por exemplo. Da mesma forma, **podemos** estar trabalhando, estudando e/ou militando e **continuarmos** com toda a carga de responsabilidade com a família e com o lar, ou seja, a "casa pertence dentro de nós" (CULT, 2016, p. 34).

(The second axis, the experience of *leaving home and the house coming out of us*, means the rupture with the naturalization of unilateral responsibility of women for home and family. It is not enough to **work** outside our homes and **continue** to be responsible for the household chores, for example. In the same way, we can be working, studying and / or militating and **carrying on/ continuarmos** with the whole burden of responsibility for family and home, that is, "home belongs inside us").

Verb + mos to express the FPP- in the Portuguese language

In snippet 04, in verbs such as **trabalharmos (working)**, **continuarmos (continuing)**, **podemos (we can)** and **continuarmos (continue)**, in the Portuguese language, based on the meanings changed by FPP, the text producer creates the illusion of an *ethos* that associates a universal feminine *pathos* in the interaction process, as a *logos* strategy. This finding is possible if we consider that the text producer socially discusses actions that can be available for the feminine social role in general, as in a **unilateral responsibility of women for home and family**.

This way of guiding the structure can be considered an argumentative strategy to approach the *specific ethos* of different kinds of *pathos* based on interests that the text producer and different audiences have in common. Although there is some change in the text meaning, we consider that, according to the analyzed snippets, the producer refers to a *circumscribed pathos* and triggers a *logos* in which he inscribes in *universal pathos*.

Regarding modalization, we noticed that FPP assumes some epistemic content, which oscillates in evidentiality degree (as in verbs such as **work** and **continue/ trabalharmos** and **continuarmos** in the Portuguese language), and high level of possibility (as in **we can/ podemos**). Therefore, we consider, once again, the arguments that have meanings related to beliefs and to the direct evidentiality level as well as high possibility/probability used by the text producer. We also consider the meaning caused by the modality present in a snippet, printed in the verbal mode, which oscillates from subjunctive to indicative mode depending on the producer's intentionality in relation to the meaning of each element.

The analyses carried out here have shown that FPP can be used as one of the possible ways of modalizing a text. On the other hand, we emphasize that the analyzed snippets are restricted and, to be conclusive, our reflections would require some checking on a larger *corpus*. Therefore, this paper is the beginning a research project that will be continued based on the analysis of new texts.

In relation to the *specific ethos*, our proposed category, we observe that it is organically intertwined with the high level of certainty printed on the modalizer elements. This statement is explained by considering that the analyses of snippets show that *ethos* credibility (conferred by the arguments and the magazine history), associated with the modesty meanings imposed by FPP, lead the audience to trust in information given to produce high levels of certainty in relation to what is said. We can observe that the text producer, as happens to *ethos* credibility, found out epistemic directive modalizations.

Regarding the proposed category *ethos + circumscribed pathos*, and taking into account that it refers to the interaction process that includes the text producer and circumscribed audience (virtual readers of Cult) in the FPP, we observe that the text producer can use other modalization mechanisms beyond those who need *ethos* credibility, such as those of a high degree of certainty and assertiveness. We highlight, for example, the epistemic modalization of evidentiality and possibility / probability, considering that they are found in other arguments of the text producer. Also the proposed category *ethos + circumscribed pathos + illusion of one female universal pathos (logos)* moves epistemic modalizations that imprint certainty, possibility / probability or evidentiality. On the other hand, the analyzed snippets show that the elements inserted in this category, in this *corpus*, trigger more emotional meanings, and are found in arguments related to the feminine social role in a generalized way.

5 FINAL CONSIDERATIONS

After some theoretical reflections, by analyzing how FPP works in some snippets of the selected text, we found out that the text producer uses FPP to grant three dimensions of meaning, which we classify as **specific ethos**, **ethos + circumscribed pathos** and

ethos + circumscribed pathos + illusion of a universal female pathos (logos). The analyses have also shown that, in the *corpus*, FPP is used as one of the possible mechanisms of epistemic modalization, moving meanings that evidence direction, possibility / probability, degree of certainty, evidentiality, even when dealing with a person's mark of discourse.

The fluctuation in the way *ethos* carries out the modalization process becomes essential in order for the text producer's interests to be achieved. Additionally, the fluctuation shows the examination of categories proposed here, considering that the FPP is associated with other textual elements in the conjugation that the text producer promotes in its relation with the audience. Thus, not only the PPP but also the lexicon of verbs and the choice of arguments create the convincing exercise established by the text producer.

According to this study, we hope to bring contributions to research in Sociolinguistics (specifically in the area of Linguistic Attitudes), Rhetoric and linguistic modalization, as well as provide theoretical subsidies to observe the FPP as a possible strategy of modalization in the dossier genre and in similar texts and as a way of indicating the image that text producer's stages of himself in three ways: in the *specific ethos*, credibility and modesty; in *ethos + circumscribed pathos*, an speaker who takes into account the intellectual capacity and knowledge of the audience; and in the *ethos + circumscribed pathos + illusion of a universal feminine pathos (logos)*, a text producer that shows empathy and sensitivity.

REFERENCES

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.
- ALVES, I. L. A. *Eu, repórter: Narradores em primeira pessoa nas reportagens de Trip, Tpm e Rolling Stone*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2577767. Acesso em 30 jul. 2018.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução: Edson Bini. 1 rp. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CÂMARA-JÚNIOR, J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1970.
- CAMPOS, M. H. C. Gramática e construção da significação. In: FONSECA, F. I.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (org.). *A Linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001. p. 163-174.
- CASTILHO, A. T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *Alfa*, São Paulo, 38: 75-95, 1994.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 1993. v. 2. p. 213-261.
- CAVALCANTE, M. M. Metadiscursividade, argumentação e referenciação. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v.38, n.3, p. 345-354, set.-dez. 2009. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_27.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_27.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.
- CORBARI, A. T. A negociação em textos opinativos: os elementos modalizadores como estratégia de interação. In: PORFÍRIO, L.; SIQUEIRA, S. (org.). *Colhendo frutos e partilhando saberes acerca da linguagem: diálogos entre pesquisas de um doutorado*

interinstitucional. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 155-175.

CORBARI, A. T. *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de ensino médio*. 2013. 200 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador. 2013.

CULT. Dossiê Percepções do Feminino e Ações Feministas. In: REVISTA CULT: Especial Frida Khalo, arte e feminismo às próprias custas. Ed. 210, 2016.

CULT. *Sobre*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sobre>. Acesso em 07 mai. 2018.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M.; PEZATTI, C. Negação, modalidade e evidencialidade no discurso científico. *Estudos Lingüísticos*, n.23, p. 873-878, 2004.

DITTRICH, I. J. O *Ethos* na entrevista jornalística: refazer e desfazer uma imagem. *Caderno de letras da UFF*. Dossiê: Palavra e imagem, n. 44, p. 277-293, 2012.

EGGS, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. *Fragmentum*, v. 1, n. 40, p. 49-68, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/17264>. Acesso em: 23 jul. 2018.

HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, Hongkong, n. 30, p. 437-455, 1998.

ILARI, R. et al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (org.). *Gramática do português falado*. Volume IV: Estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 79-168.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCHESI, D. A representação da primeira pessoa do plural. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/p5/pdf/lucchesi-9788523208752-22.pdf>. Acesso em: 07 ago 2017.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-92

MASSMANN, D. **Retórica e Argumentação**: Percursos de sentidos na biculturalidade. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. L. S. (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2 ed. Humanitas: São Paulo, 2001. p. 17-54.

NASCIMENTO, E. P. A modalização e os gêneros formulaicos: estratégia semântico-argumentativa. *Revista de Letras*, v. 1, n. 32, p. 9-19 jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/viewFile/1441/1340>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. V. *Gramática do português falado*. Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 163-199.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PEIXOTO, T. F. Modalização no enunciado e modalização na enunciação. In: DIAS, L. F.; LACERDA, P. B. G.; DALMASCHIO, L. (org.). *Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. p. 70-77.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PIETRANDREA, P. *La modalità epistemica*. Cornici teoriche e applicazioni all'italiano. 2001. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística da Università degli studi di Roma ter, 2001. Disponível em: <http://paolapietrandrea.altervista.org/papers/tesi.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

RÊGO, A. G.; MOURA, R. L. Jornalismo, gêneros e diversidade cultural nas revistas brasileiras. *Intercom – RBCC*, São Paulo, v.35, n.2, p. 101-128, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v35n2/06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TARAPANOFF, F. P. A. *Escrever e pensar cultura na contemporaneidade: jornalismo cultural e compreensão*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/12-escrever-e-pensar-cultura-na-contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

TITELLO, D. V. A sintagmatização e a produção de sentidos em redações de vestibular. In: DIAS, L. F.; LACERDA, P. B. G.; DALMASCHIO, L. (org.). *Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. p. 78- 91.

TRAVAGLIA, L. C. Flexão verbal, texto e discurso. In: RODRIGUES, A.; ALVES, I.M. (org.). *A construção morfológica da palavra: gramática do português culto falado no Brasil*. V. 6. São Paulo: Contexto, 2015, p. 281-380.

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Disponível em: www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: 01 jun. 2017.



Received in February 22, 2019. Approved in June 4, 2019.

STEREOTYPING SAVES TIME: TURNING LUSOPHONE CULTURE REPRESENTATIONS AND PORTUGUESE LANGUAGE BEST PRACTICES INTO HIGH-LEVERAGE TEACHING PRACTICES

**ESTEREOTIPAR ECONOMIZA TEMPO: TRANSFORMANDO REPRESENTAÇÕES
CULTURAIS LUSÓFONAS E MELHORES PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
PRÁTICAS PARA ALAVANCAGEM DE ENSINO**

**ESTEREOTIPAR AHORRA TIEMPO: TRANSFORMANDO LAS REPRESENTACIONES
CULTURALES LUSOFÓNICAS Y LAS MEJORES PRÁCTICAS DE LA LENGUA PORTUGUESA
EN PRÁCTICAS PARA APALACAMIENTO DE LA ENSEÑANZA**

Sílvia Ramos-Sollai*
Florida State University

ABSTRACT: This paper focuses on stereotyping in a comparison of Portuguese as a Second Language and Portuguese as a Foreign Language teaching, learning, and material. Current academic debate shows that stereotypes impact foreign language acquisition, despite the fact that categorizing the world helps us acknowledge the unknown. Yet, stereotypes can be a starting point to the exercise of deconstruction, common in High-Leverage Teaching Practice (HLTP) and applicable to any teaching approach, audience repertoire, or content alignment (GLISAN; DONATO, 2017). Stereotyping also occurs beyond classroom when externalized at a belonging-distancing dichotomy: the keener on the target culture, the more distant learners place themselves from the source culture. Findings indicate that categories of linguistic distance and identity status are only strongly biased by life repertoires, thus compromising any attempt of a pluricentric approach to Portuguese for international communication, if teaching, learning, and content evolve around best practices as model-outs and observations, rather than around deconstruction through HLTPs.

KEYWORDS: Stereotyping. High-Leverage Teaching Practice. Model-Outs and Observations. Best Practices.

* Ph.D. in Education, Curriculum and Instruction, Foreign and Second Language Teacher Education from Florida State University. E-mail: silviasollai@gmail.com.

RESUMO: Este artigo enfoca a estereotipagem comparando ensino, aprendizagem e materiais de Português como Segunda Língua e de Língua Estrangeira. O debate acadêmico atual mostra que os estereótipos afetam a aquisição de línguas estrangeiras, apesar de o ato de categorizar o mundo nos ajudar a reconhecer o desconhecido. Ainda assim, os estereótipos podem servir como ponto de partida para o exercício da desconstrução, recorrente nas Práticas para Alavancagem de Ensino, tradução livre (*High-Leverage Teaching Practice*, ou HLTP em inglês) e aplicáveis a qualquer abordagem de ensino, público ou alinhamento de conteúdo (GLISAN; DONATO, 2017). A estereotipagem também ocorre fora da sala de aula quando externalizada numa dicotomia de distanciamento e de pertença: quanto mais os aprendizes se envolvem na cultura-alvo, mais se distanciam da cultura fonte. Os resultados indicam que categorias de distância linguística e de status de identidade só são fortemente influenciadas por repertórios de vida, e comprometem qualquer tentativa de pluricentrismo na abordagem de Português para Comunicação Internacional, se o ensino, a aprendizagem, e o conteúdo girarem em torno do conceito de melhores práticas, modelos e observações, ao invés da desconstrução, como visto nas HLTPs.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos. Práticas para Alavancagem de Ensino. Modelos e Observações. Melhores Práticas.

RESUMEN: Este artículo se centra en los estereotipos comparando la enseñanza, el aprendizaje y los materiales del portugués como segunda lengua y como lengua extranjera. El debate académico actual muestra que los estereotipos afectan la adquisición de lenguas extranjeras, aunque la categorización del mundo nos ayuda a reconocer lo desconocido. Aún así, los estereotipos pueden servir como punto de partida para el ejercicio de la desconstrucción, una práctica recurrente en Práctica para Apalacamiento de la Enseñanza (*High-Leverage Teaching Practice*, o HLTP em inglês) y aplicables a cualquier enfoque de enseñanza, público o alineamiento de contenido (GLISAN; DONATO, 2017). Los estereotipos también existen fuera de la sala de clase cuando se exteriorizan en una dicotomía de distanciamiento y pertenencia: cuanto más los alumnos se involucran en la cultura objetiva, más se alejan de la cultura fuente. Los resultados indican que las categorías de distancia lingüística y de estado de identidad solo están fuertemente influenciadas por los repertorios de vida, y comprometen cualquier intento de pluricentricismo en el enfoque de portugués para comunicación internacional, si la enseñanza, el aprendizaje y el contenido giraren en torno del concepto de mejores prácticas, modelos y observaciones en lugar de la desconstrucción, como se ve en las HLTPs.

PALABRAS CLAVE: Estereotipos. Práctica para Apalacamiento de la Enseñanza. Modelos y observaciones. Mejores practicas.

1 INTRODUCTION

Even though no other science has been more concerned with stereotyping than Education, generalizing the target culture and collective identity is somewhat triggered in foreign language teaching and learning. One example is reported in Sollai's (2012) case study of Portuguese as a Second Language (PSL) and Portuguese as a Foreign Language (PFL) foreign learners that refer to Brazilians by their lack of punctuality. Thus, any chance of adopting a pluricentric approach to Portuguese language and Lusophone culture instruction is compromised.

The problem highlighted herein is that the foreign learners' perception of institutionalized concepts – known as *already-said* meanings – cultural implicitness, and evidence sustaining value framework in the target language tend to draw preconceived ideas and undermine a holistic discourse (ORLANDI, 2008). In light of that, the main objective of this study is to look into the foreign learners' imaginary constitution as a continuum overlapping formal and informal language acquisition settings. For this purpose, PSL and PFL oral and written data are collected in and outside the classroom in order to analyze stereotyping and foster deconstruction. This article is part of a larger study for my Master Degree dissertation, where I observed PSL classes in Brazil and PFL classes in the U.S.A., both at collegiate levels.

Nonetheless, it is important to reinforce that the foreign learners' corpora are kept in their original forms, without any syntactic or semantic correction so as to differentiate them *verbatim* from the easily learnable bits, as pointed out by Almeida Filho (2008, p.25). Regarding this issue, the scholar (2008) explains that after a class, instructor and learner say goodbye, and then go by running their errands: the instructor will plan more classes, and the learner will seek occasions to use the language learned. Almeida Filho (2008) emphasizes that the procedures presented and rehearsed in class are essential for constructing meanings in the target language; they cannot go unnoticed or be taken for granted. For one thing, continuity in the sense of the sustainable practice of what is learned in

second language scenario outside the classroom, by far, differs from foreign language classrooms (SCARAMUCCI, 2009). For another, even among the various communicative approaches available currently, classes are inherently highly artificial learning settings.

The overarching question in this study is: If culture is a product of daily life, what is the role of the Brazilian culture in the classroom? The complementary guiding question is: how can class interaction ensure recognition and respect for the culture of difference? As for this study's participants and generated data samples, my analysis objective remains to be focused on the phenomenon of PSL and PFL culture insertion. Pertaining literature reviews stereotypes and resources used to narrow the strangeness between the source and the target cultures, while it also explores theories concerning transfer and adherence, as linguistic and identity spheres, respectively.

As this study's justification, considering Krashen's (1985) groundbreaking theory on affective filter postulates the process of language acquisition is constantly permeated by paradidactic factors (e.g., tolerance to cultural diversity, anxiety, and linguistic ego), the Brazilian Culture and its subcultures cannot be disassociated from Portuguese instruction to speakers of other languages. The study of the affective domain is likely to contribute to the academic debate on linguistic proficiency, as well as to methodology, empirical application, research, and diagnostic and prognostic professional development of communicative strategies, as suggested by Almeida Filho (2008). Reinforcing the robust body of theorists who unanimously regard Culture (upper case C for visible) and cultures (lower case c for invisible) systems in foreign language teaching as paramount, the tenets of cultural identity, stereotypes and generalization, best and high-leverage teaching practices are reviewed next.

2 BEYOND THE LARGER PURPOSES OF TEACHING AND LEARNING BEST PRACTICES

Text, culture, and communication serve as this study's triad to explore cultural stereotypes formation in the aforementioned corpora. It is from this perspective that I compare teaching, learning, and authentic material clippings of two Portuguese instruction settings: PSL and PFL class samples. This study has no intention of exhausting such complex concepts. For the specific purpose of this essay, text is defined as any communication process that is endowed of meaning (GUIMARÃES, 2009).

Equivalently, from a wider and complex line of self-sustained and independent research body, culture and communication are defined herein as text embodiment, turning a lesson into the text overlap among teaching, learning, and authentic material. By authentic material, we understand any source of information that has not been adapted, simplified, or created to be taught to learners of foreign languages. Moreover, authentic material is written, recorded, drawn, or spoken to a common audience and not specifically to learners, as it reflects its own situational and intercultural context (NUNAN, 2004).

Interculturality is at the heart of second and foreign languages and cultures instruction and learning, alternating between a matching and mismatching game (BYRAM, 1997; KRAMSCH, 2002). The interculturality dimension relates, in some way, to the integrative and inherent aspects, at times desirable, in the instruction of a foreign culture apprentice. Indeed, Júdice (2002) concludes that interculturality should not be a model prioritizing both the accumulated knowledge of society X, or the produced knowledge of societies Y and Z, but the guarantee of a space for reflection and coexistence.

Learning a language implies meaning negotiation, interpretation within concrete sociocultural contexts, contact with referential contents, and cultural values of the people who use that language. When making allusions to life repertoire as an attempt to negotiate meaning, one can bump into overused concepts as the only common ground to acknowledgement. Kramsch (2002) explains that speaking of a particular country's cultural uniqueness may cause a counter effect of treating it as a repertoire of clichés. Making meaning from the difference as a starting point in foreign languages and cultures works as a transcultural intersection validated in the learner's text, the instructor's practices, and content material. In other words, evidence can be detected at various levels of perception, action, discourse, and beliefs grounded from the past into the present (KRAMSCH, 2002, p. 23).

Realia, content, and media source, whether it is authentic or modified target culture material may have a side effect of exacerbating

or perpetuating stereotypes as it shapes one's perception of the world daily. According to Sollai (2011), this happens because the following equation defines every individual's composition, instructor and learner included:

$$\text{Individual} = \text{appreciative evaluation} + \text{geographic, historical, and cultural determinism}$$

Figure 1: Opinion formation equation.

Source: image created by the researcher. No copyright required under the guidelines of fair use.

This equation corroborates the tenet that individuals accommodate evaluative opinions about the world around them with influence from their background in a top-down fashion: simultaneous learnings from the society and its ideology, parental household and schooling inputs, community and agencies representations. Thus, integrating intercultural content in class is imperative, not only to expand imaginary frontiers but also to appreciate differences. The *already-said* concepts of religion, and ideology, even for those learners who are working on their linguistic skills, must orchestrate the elements of a class – text, culture, and communication – as tuned instruments of a symphony (SOLLAI, 2011).

Communication is cyclic. On the one hand, communication leads to a certain degree of independence. On the other hand, independence requires communication. Nonetheless, communicative independence, *per se*, does not isolate an individual. In fact, it is perceived as the acquired utterance that enables interaction in another linguistic code. Bakhtin (2010), in his seminal work about the philosophy of language, inspired many scholars with his postulations that people communicate through linguistic symbols in search of their audience's adherence. With regards to adherence, Berwig (2004) claims that mobility has increased in search for communication and discourse validation in the otherness' utterance.

Whether as persuasion, validation, or questioning (among other functions), communication is constantly permeated by judgement by speaker and listener. Hence, teaching another language will not differ from this universal communicative function of postulating identity, ideology, and interposition in and outside classroom (ALMEIDA FILHO, 2005).

Perhaps we are not able to explain our culture to a foreign learner because of the cultural implicitness, our own *already-said* background. Experience and anecdotal evidence are usually taken as references to determining classroom best practices (KENNEDY, 2016). Best practices are thought to be learnable through modeling and observation, as they reflect good practice but are not incorporated into the instructor's education curriculum. Since best practices are sometimes associated with personality issues and intuition, classroom best practices do not take into consideration teaching experience, background, or skills (GLISAN & DONATO, 2017). Ferreira (1998) points out that not considering experience, background, or skills is if they were gaps in a certain linguistic space related to both past values and an inherent future projection of the worldview: "We can say that our mother culture is an unconscious process, and therefore we are not aware of the origin and persistence of certain cultural practices, nor are we aware that our language does not express an external reality, but rather an interpretation of that reality, culturally mediated." (FERREIRA, 1998, p. 43).

According to Ferreira (1998), it would be safer to determine convergent aspects between source and target cultures, and to accept the different, that is, interculturalism itself. Ferreira (1998) also observes that novice learners will inevitably come to the simplification and sedimentation of stereotypes, since these resources provide rather immediate solutions to new input, even at the cost and to the detriment of culture. Beyond shadow of a doubt, stereotyping relegates to the foreground the primary purpose of teaching a foreign language: to lead the learner to develop as a person, by awakening his or her critical sense while enabling him or her to infer and to transform the world around him or her (KOURY, 2010).

Bizon (2009) recounts the experience of an instructor who used *A Escrava Isaura*, a classic book about a half-blood slave, to discuss poverty in Brazil. In exploring homelessness as a social problem, learners sought explanations from their own reading and personal experiences in their countries of origin. At one point, the instructor called Isaura a saint, which was not accepted by one of the foreign learners. This shows that theme practicality provides the learners, defined by the author "as a historical subject", with occasions to form their own discourse (BIZON, 2009, p. 137).

3 STEREOTYPING SAVES TIME

The terms stereotypes and generalization are used interchangeably herein, similarly to the current research that presents them as synonyms, as reported below: “Stereotypes would be abusive, irrational, and dangerous generalizations. Changing them would be difficult, as it requires a long critical education. Negative stereotypes about certain ethnic minorities would justify discriminatory behavior towards them, contributing to the maintenance of their *status quo*.” (CABECINHAS, 2002, p. 2).

Commonly, the term *caricature* is also used to outline both the self-explanatory terms linguistic and cultural stereotypes. Transfer counts on a vast literature body that stands on its own with in-depth research. Thus, there is no intention of exhausting such complexity herein. Since transfer falls beyond the scope of this study, this study’s methodology focuses on its subfield of caricature reading. In short, Brown (2007) proposes that linguistic stereotypes are divided into positive and negative lexicon to syntax transfers, whereas negative transfers are broken down into lexicon to syntax overgeneralizations and interference (BROWN, 2007). Interference only happens between two languages. Cultural stereotypes portray images of the target culture. A preconceived idea of culture and worldview, individuals tend to imagine other cultures in a simplistic way, transforming cultural differences into exaggerated categories with careless and consequential stereotyped traits (CABECINHAS, 2002).

How are stereotypes formed? Our social environment is so fond of our worldview that, in our cultural pattern, a differentiated perception can be seen as false or strange. Then, simplification takes place. Instead, if individuals recognize and understand difference, a positive and open posture regarding transcultural differences can be adopted. The absence of flexibility results in stereotyping - a superficial presumption that attributes collective characteristics to individuals. Stereotyping may be accurate in describing one single typical member of a culture, but it is highly inaccurate when describing someone, simply by the fact that every individual is unique, and the other person cannot be pre-judged (SOLLAI, 2011).

Who is the other person? It could be anyone, including the observer himself or herself in another situation. Generally, the analysis of the other person is made over misconceptions, and it tends to have a negative evaluation. There could be a systematic tendency in self-evaluating, while valorizing the group the observer sees as belonging to, concomitant with a devaluing the other, the stranger. Interestingly, literature shows that there seems to be no consensus as to how or why this occurs.

The class time/content to be covered ratio tends to be disproportional. Adding another layer of assessment days can make this scenario even more aggravating. Stereotyping may seem like a time-optimizing tool initially: stereotyping saves time. However, the process of stereotyping leads to certain biased attitudes and readings of the target language and culture. Attitudes, like all the other aspects of the development of cognition, are developed in childhood and stimulated with the participation of parents and others by interacting with the diverse. They are part of the perception and culture experienced. As Hall (1997) argues, stereotyping is part of the social and symbolic order maintenance.

Hall (1997) claims that stereotyping establishes a borderline between *normal* and *deviant*, *normal* and *pathological*, *acceptable* and *unacceptable*, *what belongs* and *what does not belong*, *we* and *they*. Besides, stereotyping reduces, naturalizes and repairs differences by excluding everything that does not fit, or is different.

Transcultural research shows that, while stereotyping/ generalizing people from other cultures should be avoided, there are, in fact, scholars endorsing differentiating characteristics between cultures. This pertaining literature claims that both instructors and learners must understand cultural diversity, and openly acknowledge it as an appreciation tool in the classroom, as Kramsch (1995) advocates:

Breaking down stereotypes is not just realising that people are not the way one thought they were, or that deep down “we are all the same”. It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given the different circumstances - in other words, that the stranger, as Kristeva says, is in us. In addition to history and social Science, culture is therefore also literature, for it is literature that opens up “reality beyond realism” and that enables readers to live other lives – by proxy.” (KRAMSCH, 1995, p. 2)

Walter Lippmann, in his book *Public Opinion* (2008), explains that stereotypes strengthen tradition. Lippmann (2008) shows that the point of view to seeing the facts depends on where the individual stands, namely *the habits of our eyes*. Knowledge can be hierarchized between principal and secondary datum; it can also be linked (associated and identified), or centralized into core functions of master notions. Lippmann (2008) goes on to say that these are logical operations, in fact, commanded by paradigms: unconscious principles of thought organization, and to point out that individuals hastily define before actually seeing what is in front of them.

In the same way, Morin (2006) believes that individuals have socially salient categories, in which they organize the world to reduce uncertainties and to generate knowledge. Product of social interaction, as Morin (2006) calls it, it is the social experience that determines our process of information selection: residues of ancestral memory that are preserved in the collective and unconscious instinct. Lippmann (2008) states that every piece of knowledge alternates between selection or rejection operations, depending on the significance of its datum.

All in all, in the interval between what Morin (2006) lists as rejection and selection, there is the bridge to PFL and PSL practices of deconstruction: social distance. Social distance may have emerged from the need of justifying both affective and cognitive proximity between the two parallel cultures formed in the learner's world. Since space is not real, the study of the *perceived social distance* takes into account individual anecdotes, physical distance cannot be measured because of the theme's subjectivity (BYRAM, 1997). Almeida Filho (2008) refers to social distance as the players' processes of acquaintance to each other and to the languages and cultures they represent and study. The instructor gets acquainted with the learners' source and vice-versa, the learners' are informed by the target language and culture.

4 METHODOLOGY

The design applied into this study is based on the literature pertaining to stereotypes and generalization in text and applied into instruction and learning practices, and authentic material content of the participants. Authentic material is written, recorded, drawn, or spoken to a common audience and not specifically to learners, as it reflects its own situational and intercultural context (NUNAN, 2004). Two samples were analyzed – a 600-hour/year Portuguese as a Second Language immersion course in Brazil, and a Portuguese as a Foreign Language course in the U.S. They were collected as linguistic and cultural stereotypes of intercultural, best practices, and High-Leverage Teaching Practices (HTLP), based on Glisan & Donato's (2017) theoretical tenets.

Ferreira (1998) reinforces that the integration of the foreign culture sustains any learning process, but it also requires an inter- as well as a multi- disciplinary theory in order for language competence to be developed. The author (1998, p. 45) affirms that learning Portuguese as a foreign language contemplates “the ability to accept the different; leading an integral person into discovering the other's culture by being aware of his or her own culture”. Likewise, decoding strategies are proposed by Almeida Filho (1996) who endorses assistance in the process of familiarization with the target-language strangeness. He (1996) coined the term “deforeignization” (*desestrangueirização*, in Portuguese) as the promotion of enhanced practices with diagnostic and prognostic features together with effective communicative strategies to be ministered as recognizable and commonplace motto (ALMEIDA FILHO, 2008).

4.1 PARTICIPANTS AND INSTRUMENTATION

Six participants of a 600-hour/year Portuguese as a Second Language immersion course in Brazil and six participants of a Portuguese as a Foreign Language course in the U.S. took part in this study. Both groups counted on Portuguese native speaker instructors, formal classes four times a week, and textbooks. The PSL immersion course adopted *Muito Prazer* by Fernandez, Ferreira, & Ramos (2008), and the PFL group used *Ponto de Encontro* by Jouët-Pastré *et al.* (2013).

Data were collected for a period of fifteen days in the format of focus group, individual interview, observations, and text production. Samples from both sources were transcribed, coded, and analyzed as to build up a qualitative research design.

Instrumentation is the term used here to represent the manner in which these particular PSL and PFL samples were handled individually, and subsequently, collectively. Handling data from text led to linguistic and cultural stereotype formations, and the subject instructors initiated the analysis process. This choice is justified by the fact that classes in both scenarios were instructor-fronted. Learners' and content data were collected after the completion of a task specifically designed to meet the objectives of the curriculum. Above all, however; this task became an opportunity to observe stereotyping and generalization.

The instructor can help to unravel what is seen as myth both by the learner and the instructor him or herself by presenting varied sources of information about formation, respect, history, and appreciation of other cultures in a dichotomous way to encourage intercultural communication. Intercultural competence is fostered by classroom experience and by contradictory factors, such as expectations of participation, acceptance of diverse cultural manifestations, which are constantly negotiated and/or discarded. In this study, a parallel between intercultural competence and Guimaraes' (2009, p. 126) postulation on text as "a unity resulting from choices and articulations made by the producer" was adopted to measure the authenticity of the material content. In sum, instrumentation is classified as follows: generalizations are separated into linguistic and cultural stereotypes that are analyzed in teaching, learning, and content or material.

The lenses of best and High-Leverage Teaching Practices (HTLP) proposed by Glisan & Donato (2017) are applied to instruction, whereas transfer and text analyze learning, and authentic material, respectively.

| Source | Teaching | Learning | Content Authenticity |
|-----------|-----------------------|----------|-------------------------------|
| PSL & PFL | HTLP & Best Practices | Transfer | Learners' essays & class text |

Figure 2: Theoretical Framework and Data Procedure.

Source: Image created by the researcher. No copyright required under the guidelines of fair use.

Projects about specific topics were requested to the learners in the format of aural texts. Their presentations were recorded verbatim to maintain their veracity, and then they were coded into wider categories of interpretation, according to the frequency of their use. Brown's (2007) scheme was applied for linguistic stereotypes, and historical and referential information from the learner's source cultures were researched for cultural stereotypes. The instructor's text, also verbatim, is an oral explanation during class. A role-play like class activity with a travel brochure was used for content data collection. The instructor reviewed vocabulary, modeled a dialogue out with one of the learners, and wrote sentence chunks on the board. The steps the instructor took to introduce informational load and the input process are not explored here because these topics fall beyond the scope of this study.

As discussed earlier, worldviews are permeated by institutionalized, yet considered "natural", meanings, another definition for "already-said". In the field of Second Language Acquisition (SLA), the reference to one's worldview also comprehends a person's collective culture in lexicon formation. Turazza (1998) reminds readers that people do not only learn words to name their surroundings but to define worlds through words as knowledge representations that are organized in one given direction. Turazza (1998) points out to the fact that the interpersonal semantic load is expressed as the otherness, in other words, a confrontation of the inevitable artificial knowledge. It is within this confrontation that we find *transfer* – selection, application, and evaluation of a worldview. The author (1988) elaborates on the view that vocabulary designations seem to require awareness of the world the speaker lives in, materializing clustered formations through the word.

Linguistic transfer enables users to place lexical and syntactic formations into clusters that could represent their partial or entire readings and worldviews. It is such a cloistered formation that leads researchers to study linguistic transference, enabling user – in this case learners, instructor, and content – to reposition concepts. *Transfer* generally disregards the user's performance or prior knowledge for subsequent learning, that is, the transfer justifies the manifestation or (un)conscious choice. A *positive transfer* occurs when prior knowledge benefits the task, that is, when the data are correctly applied to the present situation. The transfer is considered *negative* when the material learned resumes the current data in the event of interference.

Turazza (1998) alerts scholars to the fact that words are carried with value because worlds reveal the cultural matrix of a people. It is a language's vocabulary that sustains the language's ideology, belief, ideas, and experience. Almeida Filho (2008) corroborates with this view when he emphasizes that to learn a language is to learn how to make meaning in this language, and that relationship implies in deeper, valid, and relevant enabling entanglement with that language.

The scheme proposed by Brown (2007, p.102) illustrates the transfer process applied to the corpora collected in this study:

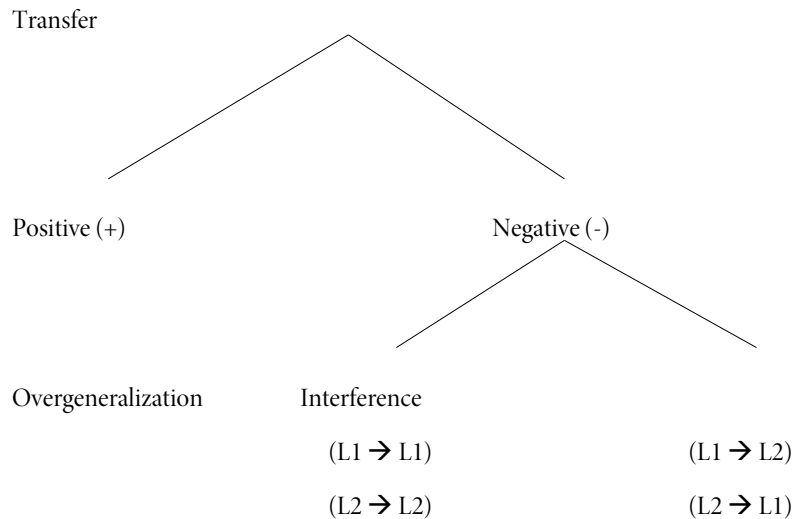


Figure 3: Transfer formation

Source: Brown (2007)

This salience in language acquisition is so evident that some speakers take this constructive process as a mere data correction of the source language into the target language. It is evident that the learner will use all his or her previous knowledge of the source language to learn the target language, precisely because it comes from a range of experiences that were already acquired. Nonetheless, in the specialized area of Applied Linguistics, *overgeneralization* - a subcategory of generalization (strategy of inferring, regulating or concluding from observations) is an efficient human tool in the retention of information, as it aids concepts classification. However, the instructor has a crucial role in optimizing this valuable tool.

4.2 DATA ANALYSIS AND FINDINGS

The following excerpts were taken from the participants' activities in class, and they are divided into two groups, PSL and PFL samples. As mentioned before, the texts are transcribed verbatim, so the location of transfer is highlighted.

The learner brings in his cultural background into his new reality. The group is able to learn something new about South Korea, his country of origin. The learner explains that his country is known for its Olympic competitors in figure skating, and this is a very important deed in his culture, reason for his nonconforming attitude for not being able to watch the competition due to the slow Internet connection. The feeling of uneasiness towards the target culture goes on as the learner reports another problem of communication with the real estate agent, which leads to a negative stereotype formation marked by the use of the words "foreigners dressed" (*estrangeiros vestidos*). Two other feelings are reported below about the other (Rafael): care with the use of "you have to be careful" (*tem que tomar cuidado*), and uncertainty, expressed repeatedly by the use of 'but' (*mas*) to show adverse action.

Eu procurei competicao de patinacao no gelo? para assistir Yuna Kim. Mas nao consegui, e ai eu tentei fazer down load de arquivo. Mas internet esta muito devagar. Eu precisava de 30 horas para fazer o download 500mb. Eu tentei assistir no youtube, mas estava lento demais. Ate procurar minha casa nao consegui assistir a competicao de Yuna Kim.

Eu encontrei uma imobiliaria de Rafael e Alex. Braco do Rafael tem tatuagem que esta escrito em Chines. Essa tatuagem significa "Saude e Forca" Pra nos este tipo de tatuagem e muito engracado. La na Coreia podemos ver estrangeiros vestidos com camisetas escrita "Estrangeiro". Situacao e parecido para mim. Tem que tomar cuidado com o significado do "Ta bom". Eu perguntei "Tem algum quarto mais alto?" Rafael responde "Ta bom". Mas teve terceiro andar. Eu perguntei "Voce pode nos mostrar quarto? Nos temois 3 pessoas." Rafael responde "Ta bom." Mas Ele veio de motocicleta. Mas Brasileiro e comunicativo. Fica relaxa e tenta conversar com eles. "Ta bom" e cultura do Brasil, também.

Figure 4: PSL Learner's Text Sample
Source: Image created by the researcher

The following excerpt shows how the PFL learner stereotypes the target culture as a highly bureaucratic and costly place to live and to work, especially when starting a business. This is evidenced by two elements pointing to overlapping analyses of the learner's text and the material: 1) the idea of bureaucracy in the learner's text was introduced in a reading in *Ponto de Encontro* textbook, and; 2) at lexicon level, there is transfer from at least two other foreign languages, French and Spanish.

Com tanta [sic] *buracracia*, porque é tão complicado, preparar os impostos [sic] tem pessoas que cortam a fita vermelha... Realmente, não é uma frase em português. Essas pessoas se chamam despachantes que [sic] façam mais rápido, como *dépêcher* em francês. Agora, também tem as tarifas. Isso é por relatório do Banco Mundial, [sic] *una* comparação entre Portugal, Brasil e Moçambique. E esse número lá é o número na lista... é o lugar na lista onde é mais fácil importar e exportar. Em Portugal, é fácil ou difícil? É fácil, em Moçambique, difícil. E Brasil? Também difícil! Qual é o mais difícil? Praticar o *superlative*... Esse número é por calcular [sic] todo isso, juntos. Em [sic] *conclusión*, embora o Brasil tenha [sic] *una* economia forte, é muito difícil montar uma empresa lá e umas das principais razões são os impostos, as tarifas e a [sic] *buracracia*.

Figure 5: PFL Learner's Text Sample
Source: Image created by the researcher

When both samples are applied to a table for visual analysis, the results show that social distance, as presented in the academic debate, that is, a perceived distance that is based on anecdotal account will respond for generalization:

| Learner | PSL (Brasil sample) | PFL (U.S.A. sample) |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Linguistic Stereotype | Interference | Lexical Transfer |
| Cultural Stereotype | Immersion - slang | Social distance - strangeness |
| Collective Identity | Pragmatism - interaction | Comparison - Lusophone |

Figure 6: Table of Comparison
Source: Image created by the researcher

As for the material, the samples below show the content could be compromised by the fact that the role-play cards are not authentic material in the target language. The instructor reported to have created them, based on a travel guide and brochure she had. Yet, the prices, addresses, attractions, and times were kept as the originals to balance bridged and unabridged information input.

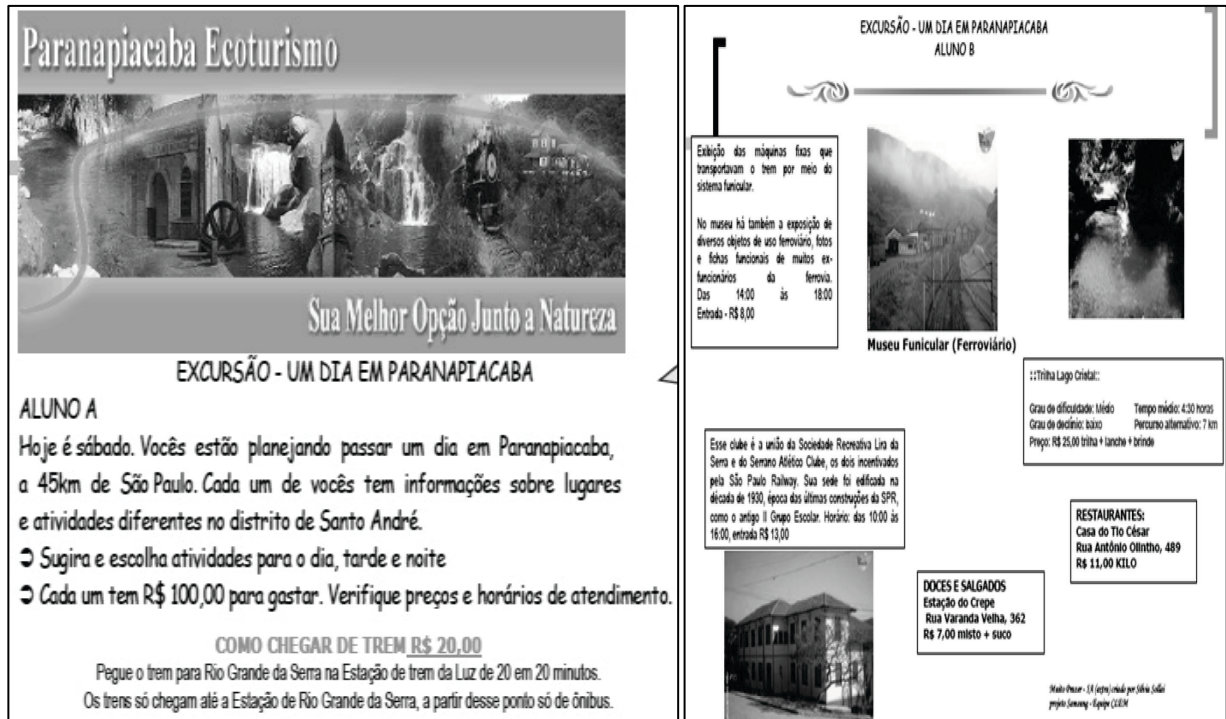


Figure 7: PSL Material Sample
 Source: Image created by the researcher

The PSL material sample above was used before learners went on a field trip to the place in the role-play. In a qualitative report, the activity was considered efficient by the learners who shared that they were able to recognize places and national icons as collective identity marks during the trip. So, the content analysis is inserted in the table as follows:

| Material | PSL (Brazil sample) | PFL (U.S.A. sample) |
|-----------------------|----------------------|--------------------------------|
| Linguistic Stereotype | Authentic literature | Bridged literature |
| Cultural Stereotype | Images | Categorization |
| Collective Identity | National icons | Comparison – target and source |

Figure 8: Material classification per sample and learner audience
 Source: Image created by the researcher

Finally, I present the instructor’s sample. The excerpt below was used when the instructor was providing input for the role-play activity analyzed above. In order to train and prepare learners to have roles in the cards presented as material, the instructor engaged in a familiarization, one-way presentation of cultural facts about the place. Despite the application of semi-authentic material, the instructor’s instruction and participation could be seen as a disservice for its broad generalization and emphasis on stereotypes. The instructor used authentic images, but the text in the flyers was adapted to what the *instructor saw as the learners’ level of understanding*.

A number of factors intervene in these processes, from individual differences to social and discourse factors, to other linguistic information. Thus, it is at least somewhat naïve to assume this learning process is a smooth path, and the example below shows how the instructor fails to acknowledge the intake and developing the process.

Vocês sabiam que há uma influência britânica muito perceptível **na cidade**? Vocês entendem a palavra perceptível? Fácil de notar, vem do verbo perceber. Tem até um relógio parecido com o **Big Ben**. Isso mesmo! Então dá para perceber a influência britânica, entenderam? Outra coisa interessante é que Paranapiacaba, em tupi-guarani, significa “de onde se avista o mar”. Algumas palavras muito grandes vêm da língua indígena porque são empréstimos para nomear a fauna e a flora desconhecidas pelos colonizadores.

Figure 9: Instructor Sample

Source: Image created by the researcher

Teaching practice went on with repetition, the use of two sources of information (written word and image) for learner’s triangulation and comprehensible input, and small talk, as shown below. However, a stereotype is marked by the use of geographical data for referential valorization, as pointed in the academic debate:

Quem diria, hein? Tão pertinho e eu nem sabia de tudo isso! A gente tem o nosso próprio *Big Ben*.

Figure 10: Instructor Sample

Source: Image created by the researcher

This clipping above shows how the local culture is validated as an attempt to legitimize its information source as well as to refer to common data between instructor and learners. When the instructor compares the clock to the Big Ben, the British landmark, this geographical reference is meant to serve as common grounds for effective international communication and an immediate rapport.

To some degree, the instructor’s sample above can serve as an illustration of Almeida Filho’s (2009) insights about focusing on grammar as a cultural and educational experience that may languish to be limited to a minimum of linguistic experience. Almeida Filho (2009) lists other possible signs that exemplify the phenomenon of permuting culture per grammar:

- Shallow curiosity for cultural events;
- Feeling of fun and curiosity for the different and "weird" reference;
- Ethnocentric view compared to the standard itself to derive superiority;
- Cancellation of one’s own cultural values for the (hegemonic) culture of overvaluation of the other or cultural invasion.

It is important to highlight that the list above outlines possible traits of a grammar-culture reinstatement. It does define any common practice because each teaching-learning scenario is unique under the qualitative design lenses. Even though the topic of this study is the act of categorization in class teaching, learning and material, this procedure is not generalizable as in quantitative studies.

The sample above is analyzed and placed into the table as follows:

| Instructor | PSL (Brazil sample) | PFL (U.S.A. sample) |
|-----------------------|---------------------|---------------------|
| Linguistic Stereotype | Overgeneralization | Overgeneralization |
| Cultural Stereotype | Belongingness | Distancing |

Figure 11: Material classification per sample and corpus

Source: Image created by the researcher

Given that a teacher-fronted class usually counts on the handing out of examples, instructions and roles by the instructor. Thus, when placed in the table, this instructor takes over the role of linguistic stereotype facilitator and cultural stereotype enactor. The instructor shares one vision that is not exempt from life repertoire shaping elements.

At times, there are some instructor’s practices that are passed on to the learners and they tend to present information that is still

being nurtured or repositioned by the apprentice, who is renegotiating space for tolerance to the ambiguous, or sometimes even unacceptable cultural data in his or her mindset, in a biased reading.

5 CONCLUSION

This paper is a collection of stereotyping clippings from two language acquisition scenarios, Portuguese as Foreign Language in the U.S. and Portuguese as Second Language in Brazil. Literature shows that categorizing new information is an interaction with the unknown that undermines any attempt of critical thinking or social engagement, which is supported by the results of this study.

Moreover, in the research, background such as participants' age, language aptitude, personalities, motivation, attention and learning strategies are also found to be influencing repertoires. It is suggested that, in addition to input, interaction and output, there are some other factors affecting foreign and second language acquisition. However, what was found in this study may provide some insights into the importance of the role of interaction between participants and material: it was concluded that the samples above resembled Teaching Best Practices, rather than the High-leverage Teaching Practices.

The table below lists the features of teaching best and high-leverage practices. While best practices lean on instrumental language and models as seen in the instructor's model-outs, high-leverage practices propose deconstruction as a starting point to observe the process. In other words, the former focuses on what, whereas the latter explores how.

Considering the learner is the user and constant meaning negotiator of the language in its acquisition process, research implications point to instructions that embodies more than models and best practices. Current research shows that the instructor must focus on how to make the most of these teachable moments. One possible route is the ascending line of studies High-Leverage Teaching Practices (GLISAN; DONATO, 2017).

| Best Practices... | High-leverage Teaching Practices... |
|--|---|
| are defined as "what works" based on experience and anecdotal evidence. | are based on theory, research on student learning, accumulated wisdom of practice. |
| explain WHAT to do but not HOW to do it. | can be deconstructed into instructional moves that explain HOW to enact the practice. |
| are thought to be learnable through modeling and observation. | cannot be learned through observation alone and require explicit instruction and practice. |
| are reduced to general statements of practice or labels such as "use authentic materials," "model activities." | are complex and are not reduced to a single label or professional slogan. |
| consist of long lists of general statements that do not consider teacher experience, foundational pedagogical skills, or the relationship of one practice with another. | are not as extensive in number but are selective, mutually supporting, and considered fundamental to teaching, especially for the beginning teacher. |
| are sometimes associated with personality issues, intuition, common sense, rather than being learned; e.g., Don't correct every error a student makes so as to lower the anxiety filter. | can be explained, taught, and coached. |
| reflect good practice but are not used as a basis for a teacher education curriculum. | are considered developmentally appropriate for novice teachers, what they need to know to be prepared for the foreign language classroom, and useful and essential for teacher education purposes. A teacher education curriculum could be based on HLTs. |

Figure 12: Best Practices and High Leverage Practice Comparison Table

Source: Glisan & Donato (2017)

As for overgeneralization, this study located samples of preconceived worldview clippings in order to aggregate value to the local culture. Interference between languages (French – Portuguese) is clear at linguistic level with the explanation of the Brazilian bureaucracy. However, it is suggested that there is also an overlap with generalization in adding a simplistic reference at a national level, as if the learner could apply the same narrow information nationwide.

5.1 DISCUSSION AND IMPLICATIONS

My interpretations have led me to envision implications for future research spheres that I narrate next. There are a number of gaps in our knowledge around Portuguese instruction as both foreign and second languages that follow from my findings. The focus on these gaps would be beneficial for further research, including the development of approaches to carry out a full cost-benefit fieldwork.

Although methodologically challenging, it would be very useful to conduct some longitudinal data collection period to further in-depth exploration. Also, a larger sample size of participants might be more appropriate to explore a wider range of factors. Even though this is a genuinely qualitative study, which is not meant to be replicable, the findings of this study can be inspirational to review the diversity and background of learners in Brazil and in the U.S. Clearly the field will benefit from a design that succeeds in capturing *and* maintaining ongoing research in the area of comparative studies that are cognizant of how interrelated issues of the Translanguaging and Code Switching models specifically applied to English/Portuguese, and Spanish/Portuguese duets (DUARTE; PEREIRA, 2011; MELO-PFEIFER 2015; VELASCO; GARCÍA, 2014).

One aspect that was called to my attention is related to the choice of words for the instruction and the material collected, as in the instance of the field trip to the clock visit. Therefore, I would suggest the elaboration of very specific open-ended questions in future research that would not use biased or tending wording. That way, there would be a more in-depth interpretation of the qualitative corpus.

Building on the finding that these PFL and PSL sources are both predominantly Brazilian Portuguese home language and minority culture, suggestions for further study on a Portuguese pluricentric approach seem relevant. Then, other participants (instructor and learners) could benefit from a diversified multicultural education as advocated by the Community of Portuguese Languages Countries (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP) and inclusive Lusophone culture.

Finally, it is important to look into how authentic sources of material have been shaped throughout the history of the schooling systems in different countries and for different audiences as implications for future research.

REFERENCES

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar [mimeo], Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996. Available at: <https://journals.openedition.org/etnografica/148>. Access on: 28 feb. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes. 2009.
- BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press, 2010.

- BERWALD, J.-P. Teaching foreign languages with realia and other authentic materials.. *Eric Q & A. Clearinghouse On Languages*, Washington, DC, p. 1-6, 1987. . Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289367.pdf>. Access on: 28 feb. 2019.
- BERWIG, C. A. *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros*. 2004. Master Thesis (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. Available at: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33092/R%20-%20D%20-%20CARLA%20ANETE%20BERWIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Access on: 28 feb. 2019.
- BIZON, A. C. C. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 109-140.
- BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson, 2007.
- BYRAM, M. Intercultural communicative competence and lingua franca. In: BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. p.112-114.
- CABECINHAS, R. Media, etnocentrismo e estereótipos sociais. In: As ciências da comunicação na viragem do século. *Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega, 2002, p. 407-418. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1599/1/racabecinhas_MedEtno_2002.pdf. Access on: 28 feb. 2019.
- DUARTE, J.; PEREIRA, D. Didactical and school organisational approaches in bilingual schools: The cases of Portuguese -Creole in Lisbon and Portuguese-German in Hamburg. *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching*. Hamburg, p. 319-338, 2011. Disponível em: file:///Users/silviasollai/Downloads/DidacticalApproachesDuarte_Pereira.pdf. Access on: 28 feb. 2019.
- FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B.; RAMOS, V. L. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. São Paulo: Disal Editora, 2008.
- FERREIRA, Itacira Araújo. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (org.). *Português língua estrangeira – perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-48.
- GLISAN, E.; DONATO, R. *Enacting the work of language instruction: high-leverage teaching practices*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Language. 2017.
- GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.
- HALL, S. Culture and power. *Radical Philosophy*, n. 86, p. 24-41, 1997. Available at: https://www.radicalphilosophy.com/wp-content/files_mf/rp86_interview_hall.pdf. Access on: 28 feb. 2019.
- JOUËT-PASTRÈ, C. *et al. Ponto de encontro: portuguese as a world language*. London: Pearson, 2013.
- JÚDICE, N. *Português para rstrangeiros: perspectivas de quem ensina*. São Paulo: Intertexto. 2002.
- KENNEDY, M. M. How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*. n. 86, v. 4, p. 945-980, dez. 2016. Available at: <https://msu.edu/user/mkennedy/publications/docs/Teacher%20Learning/HowDoesPDFosterTL/KennedyInPressRERHowDoesPD.pdf>. Access on: 28 feb. 2019.

KOURY, M. G. P. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Etnográfica*, João Pessoa, v. 14, n.1, p. 27-58, 2010. Available at: <https://journals.openedition.org/etnografica/148>. Acesso em: 28 feb. 2019.

KRAMSCH, C. In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*. London, v. 6, n. 2, p. 275-285, may 2002.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, Zürich, v. 8, n. 2, p. 83-92, jan. 1995. Available at: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/741/718>. Access on: 28 feb. 2019.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

MELO-PFEIFER, S. An interactional perspective on intercomprehension between Romance Languages: translanguaging in multilingual chat rooms. *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Zürich, v. 44, n. 2, 2015. Available at: <http://www.periodicals.narr.de/index.php/flul/article/viewFile/2420/2321>. Access on: 28 feb. 2019.

MORIN, E. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 10, n. 20, p. 7-12, 10 abril 2006. Available at: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3197/2462>. Access on: 28 feb. 2019.

NUNAN, D. *Task-based language teaching: a comprehensive revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, Campinas, v. 14, n. 61, 15 jan. 2008.

RAMOS-SOLLAI, S. R. Professora, o que significa 'sei lá?' 'Lá' onde? Análise do âmbito pragmático na competência comunicativa em PLE. *Verbum Cadernos de Pós Graduação PUC-SP*, São Paulo, n. 2, p. 30-39, 2012. Available at: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12044>. Access on: 28 feb. 2019.

SCARAMUCCI, M. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-88.

SOLLAI, S. R. R. *Identidade brasileira tipo exportação*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Available at: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2120/1/Silvia%20Regina%20Ramos%20Sollai.pdf>. Access on: 28 feb. 2019.

TURAZZA, J. S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, R. C. P. da. *Português: língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 93-119.

VELASCO, P.; GARCÍA, O. Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, New York, v. 37, n. 1, p. 6-23, jan. 2014. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2014.893270>. Access on: 28 feb. 2019.



Received in October 4, 2018. Approved in March 5, 2019.

**“SOU POMBAGIRA
DE UMBANDA,
NÃO ME CONHECE
QUEM NÃO QUER...”:
IMAGENS DE POMBAGIRA
NA MPB¹**

**"SOY POMBAGIRA DE UMBANDA, NO ME CONOCE QUIEN NO TIENE GANAS ...":
IMÁGENES DE POMBAGIRA EN LA MÚSICA POPULAR BRASILEÑA**

**"I'M AN UMBANDA POMBAGIRA; ONLY THOSE WHO DON'T WANT TO DON'T KNOW ME":
POMBAGIRA IMAGES IN BRAZILIAN POPULAR MUSIC**

Aleksandra Stambowisky de Carvalho*

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Maria Cristina Giorgi **

CEFET | Rio de Janeiro

Poliana Coeli Costa Arantes ***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo temos como objetivo analisar modos de produção de sentidos em torno da construção da imagem de figura muito conhecida nas religiões afro-brasileiras, a Pombagira. Para tanto, discutimos três canções da Música Popular Brasileira, bastante citadas nos terreiros de Umbanda, partindo de uma perspectiva dialógica e polifônica de linguagem (BAKHTIN, 2011). Observamos que as imagens configuradas pelas letras das canções produzem lugar que desqualifica a figura da Pombagira,

¹ Este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado intitulada *Na boca de quem não presta?: pontos cantados de Pombagira, uma proposta de análise*, realizada por Aleksandra Stambowisky de Carvalho, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ em 2016, orientada pela professora Dra. Maria Cristina Giorgi e coorientada pela professora Dra. Poliana Coeli Costa Arantes.

* Mestre em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, graduada em História pela Universidade Estácio de Sá, é docente nos anos iniciais da educação básica, na secretaria Municipal do Rio de Janeiro. E-mail: aleksstambowisky@hotmail.com.

** Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, desde 2005, é docente do Cefet/RJ, onde atua no Ensino Médio e Técnico, nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Filosofia e Ensino e coordena o curso lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Educação. E-mail: cristinagiorgi@gmail.com.

*** Doutora em Linguística (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais, atualmente é Professora adjunto de Língua Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado em Linguística), do Núcleo de Análise do Discurso (NAD-UFGM). E-mail: polianacoeli@yahoo.com.br.

sobretudo porque a ela se inscrevem sentidos depreciativos que, ao denunciar sua não hegemonia, confirmam a hegemonia de outrem, uma vez que a linguagem produz relações e não atributos.

PALAVRAS-CHAVE: Pombagira. MPB. Polifonia. Dialogismo.

RESUMEN: En este artículo tenemos como objetivo analizar modos de producción de sentidos en torno a la construcción de la imagen de figura muy conocida en las religiones afrobrasileñas, la Pombagira. Para ello, discutimos tres canciones de la Música Popular Brasileña, bastante citadas en los terreros de Umbanda, desde una perspectiva dialógica y polifónica de lenguaje (BAKHTIN, 2011). Se observa que las imágenes configuradas por las letras de las canciones producen lugar que descalifica la figura de la Pombagira, sobre todo porque a ella se otorgan sentidos despectivos que, al denunciar su no hegemonía, confirman la hegemonía de otro, una vez que el lenguaje produce relaciones y no atributos.

PALABRAS CLAVE: Pombagira. Música Popular Brasileña. Polifonía. Dialogismo.

ABSTRACT: In this paper we wish to analyze meaning-making processes which take place around the construction of a well-known figure of Afro-Brazilian religions: the Pombagira. In order to do so, we present three Brazilian Popular Music songs which are frequently mentioned in Umbanda centers, starting from a dialogical and polyphonic view of language (BAKHTIN, 2011). We observe that the images configured by the lyrics of the songs produce a place that disqualifies the figure of the Pombagira, especially because it inscribes depreciative senses that, denouncing their non-hegemony, confirm the hegemony of another, since language produces relations and not attributes

KEYWORDS: Pombagira. Brazilian Popular Music. Polyphon. Dialogism.

1 INTRODUÇÃO

Exu da meia noite, Exu da madrugada.
 Oi salve, salve o povo da encruza.
 Mas sem Exu não se faz nada. (Ponto de Exu)

A música popular brasileira (MPB) é inegavelmente uma das mais importantes manifestações artístico-culturais do Brasil, que, além de apreender uma diversidade de aspectos da vida cotidiana dos seus trabalhadores, é capaz de captar transformações nas relações de âmbito econômico, social, político e ideológico, funcionando como fonte documental para a produção de conhecimento científico, sobretudo quando se aborda a vida social dos trabalhadores (PINA, 2014). Com base em trabalhos diversos, como os de Moura (1983), Sodré (1979) e Sandroni (2001) entendemos ser incontestável o papel da MPB como difusora do mundo religioso afro-brasileiro, mais especificamente a umbanda e o candomblé, como já apontado.

Considerando essas rela es, nossa proposta neste artigo   elaborar um percurso de análise baseado nas concep es de linguagem preconizadas por Bakhtin e Maingueneau, tendo como foco as imagens de Pombagira encontradas nas can es da MPB selecionadas como corpus desta pesquisa. Nosso intuito   resgatar a composi o das estratégias enunciativas envolvidas no processo de constru o de imagens da Pombagira e elucidar rela es interessantes entre os modos de dizer e de dialogar com outras vozes convidadas para compor as imagens dessa figura feminina de religiões de matrizes africanas no Brasil. Tal figura congrega antíteses em seu modo de se apresentar que acabam reafirmando o lugar menosprezado atribuído às mulheres.

Para resgatar a filia o de Pombagira, buscaremos autores, tais como Prandi, Augras, Capone, Silva, Barros e Simas, que discorrem sobre o *status* que Pombagira adquiriu na sociedade do século XX e nos cultos religiosos africanos, vinculando a ela uma imagem de mulher transgressora e não merecedora de certos benefícios ou lugares não autorizados a ocupar.

As três can es que constituíram o corpus desta pesquisa: “Moça bonita” (1976), de Jair Amorim e Evaldo Gouveia; “Sob medida” (1979), de Chico Buarque de Hollanda e “Coisa feita” (1982), de João Bosco e Aldir Blanc, foram escolhidas tendo como base

pesquisa de mestrado realizada pelas autoras, pautada em estudos de Prandi, sendo apresentado neste artigo um recorte da discussão realizada no referido trabalho.

Nosso artigo está dividido em seções que buscaram discorrer sobre os temas supracitados de modo teórico nas seções 2, 3 e 4 e, na seção 5, foram apresentadas as análises realizadas com base nas discussões teóricas estabelecidas.

A seguir, discorreremos sobre os conceitos de linguagem utilizados como ponto de partida para as análises.

2 ENCRUZILHADAS POLIFÔNICAS E DIALÓGICAS

Partimos de uma concepção dialógica e polifônica de linguagem de acordo com Bakhtin (2001), que estabelece que toda compreensão é ativamente responsiva, dado que “[...] o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Desse modo, afastamo-nos de teorias linguísticas baseadas em conceitos estruturalistas de comunicação preconizados por Jakobson (1979), que estabelecem uma linguagem vista como um código gerado por um Locutor e decodificado por um Receptor; a linguagem que possui um conteúdo a priori, cuja ênfase excessiva numa leitura informacional pode criar o efeito de neutralizar relações existentes entre os interlocutores para a produção dos sentidos.

Inseridas, pois, em concepção polifônica de linguagem que admite a presença de distintas vozes em uma única enunciação, apoiamo-nos na leitura de Ducrot (1987) sobre a heterogeneidade enunciativa feita por Maingueneau (1997), que diferencia locutores de enunciadore. Segundo os autores, “locutor” seria aquele que se apresenta como responsável pelo seu enunciado, mas, como aponta Maingueneau (1997, p. 76) “trata-se de uma ficção discursiva que não coincide necessariamente com o produtor físico do enunciado”.

Os enunciadore, por sua vez, conforme o autor (1997, p.77) “são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista”. Nesse sentido, o locutor pode pôr em cena diversas posições, inclusive diferentes da sua, em seu próprio enunciado.

Para Bakhtin (2004, p. 114), a concepção dialógica da linguagem pode ser observada em todas e quaisquer enunciações, já que a expressão verbal é, em sua totalidade, socialmente dirigida: “antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação [...]”. Sendo assim, ressaltamos que nossas análises têm como pressuposto a perspectiva discursiva de linguagem discutida acima e não a informacional.

A fim de designar esta reversibilidade essencial entre as duas faces do discurso, social e textual, Maingueneau (1997) reformula um termo de M. Foucault, denominado “prática discursiva”, integrando a ele, além da “formação discursiva” – que se configuraria como lugares institucionais passíveis de serem ocupados por um sujeito de enunciação –, a “comunidade discursiva” – que seria um grupo ou uma organização de grupos no interior dos quais “são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56).

3 ESSA TAL MPB...

Passando da teoria linguística, para as análises musicais, continuamos nos associando a Bakhtin (2006, p. 15), que compreende a palavra como arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios. Como consequência, a comunicação verbal implica conflitos, relações de dominação e de resistência e adaptação ou resistência à hierarquia.

Não foi diferente o percurso da música no Brasil em meados do fim do século XIX e início do século XX, pois, segundo Sovic (2000, p. 250) “a música (e o uso musical de sons) era, ao mesmo tempo, o que mais apelava aos sentidos e o que mais se prestava a trocas e misturas entre tradições europeias e afro-brasileiras”. Nesse sentido, consideramos que a MPB se constitui por fluxos e refluxos de diversos complexos culturais, que exprimem e exploram as relações e limites entre sagrado, profano, erudito e popular. Conforme Sovic (2000, p. 252), as primeiras experiências musicais brasileiras giravam em torno do campo religioso, das óperas, valsas e polcas, mas também dos cantos de ameríndios e africanos escravizados.

De acordo com Prandi (2005, p. 3), a musicalidade que se apresenta como parte integrante dos cultos afro-brasileiros é, ao mesmo tempo, elemento constitutivo do cotidiano negro, e, em sua concepção, preservou-se no Brasil um dos mais ricos filões culturais da África: a música, mais especificamente a música sacra, com seus ritmos, instrumentos de percussão e formas de composição poética.

Prandi registrou a proximidade entre a música sacra dos bantos (Congo-Angola) e o samba, nos apresentando a seguinte definição para este ritmo:

Entoando letras em línguas rituais de origem banta, hoje muito deturpada e misturada a palavras em português, soando os tambores com as palmas das mãos e dedos, enquanto os iorubás e fons-descedentes o fazem com varetas, os candomblés angola e congo, como são chamados os templos banto, cantam um tipo de música que soa muito familiar aos ouvidos dos não-iniciados. Pois foi justamente da música sacra desse candomblé banto que mais tarde se formou, no plano da cultura profana do Rio de Janeiro, um gênero de música popular que veio a ser importante fonte da identidade nacional brasileira nos decisivos anos 30 do século XX: o samba. (PRANDI, 2005, p. 4)

Como destacado pelo autor, a familiaridade entre Candomblés e música popular demarca traços das heranças afro-brasileiras, em especial da religiosidade, na identidade nacional, a despeito dos impactos impressos pela política de branqueamento racial e cultural em nossa população.

Diversos estudos contemporâneos abordam a reconstrução do debate racial desenvolvido no Brasil no fim do século XIX e início do XX, dentre os quais destacamos as obras de Schwarcz (1993) e Munanga (1999). Conforme Costa, “[...] tais trabalhos convergem ao indicar que esse debate caracteriza-se pela “expressão do ceticismo então dominante quanto às possibilidades de se construir uma nação progressista nos trópicos, uma vez que a população era constituída em grande medida de negros e mestiços.” (COSTA, 2001, p. 145).

Partindo dessa reflexão, percebemos as preocupações demonstradas pelo Estado brasileiro no tocante às origens “mestiças” de sua população, menos valorizadas em detrimento do privilégio atribuído às matrizes europeias, resultando em implantação de políticas culturais, linguísticas e sociais que contribuíram para a marginalização do negro e das matrizes culturais africanas no Brasil. Medidas que desconsideravam a valorização dos saberes, vivências e experiências das populações ameríndias, africanas e afro-brasileiras concretizam-se como resultado dessas ações.

A incorporação de elementos identitários dessas populações no cenário nacional deu-se timidamente, por meio da implementação da política de nacionalização criada pelo Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas, cuja ideia central era construir uma identidade nacional para o país, passando pelos diferentes campos de atuação: política, cultural, social, educacional:

Nessa época, as reformas políticas e econômicas, que ficaram conhecidas como período do Estado Novo, buscavam estabelecer bases de um Estado ‘genuinamente’ nacional. Isso incluía a valorização e promoção de práticas culturais ‘brasileiras’ capazes de congregar o sentimento de unidade nacional. Essas proposições encontram na radiodifusão o melhor meio de propaganda e divulgação. Operando de forma seletiva sobre alguns elementos da cultura afro-brasileira, promoveu-os ao status de valores nacionais. (AMARAL; SANTOS, 2006, p. 199)

É nesse sentido que podemos entender a MPB como um mecanismo de difusão de discursos identitários, não raramente tangenciados por preconceitos no que se refere às influências afro-ameríndias e seus signos. Não obstante aos estereótipos, destacamos a força da oralidade e das relações estabelecidas com a musicalidade por essas populações, forjando um ethos musical brasileiro. Para tal, apoiamos nossa argumentação nas palavras do historiador Luiz Antonio Simas (informação oral²) ao asseverar que, contrariando os esforços da elite brasileira, “onde o negro foi economicamente escravizado, culturalmente foi ele o agente civilizador”. Fato facilmente identificado por meio dos costumes, crenças, gostos e, especificamente, pelo modo como vivemos nossas experiências musicais.

A MPB é, de acordo com Sovik (2000), o que o Brasil tem de mais distinto, singular. Entende a autora que essa afirmação é um consenso na mídia e no pensamento corrente de grande parte da população. Retomando as palavras de José Miguel Wisnik, afirma que a música popular teria auxiliado na construção da educação sentimental do brasileiro. A esse respeito,

[...] a música popular é para o Brasil assim como a gastronomia é para a França – todos tomam uma posição arraçada a respeito. É um campo em que a cultura erudita e a popular se polarizam e se mesclam. Há uma tradição com variantes regionais, conhecimento prático e teórico, talentos e habilidades amplamente desenvolvidos, e o hábito de discernimento e crítica. Por outro lado, como parte do cotidiano brasileiro, prensada entre o nacional e o estrangeiro, o industrial e o artesanal, a música popular constitui o discurso identitário brasileiro que mais frequentemente se atualiza, com novas composições e discursos midiáticos. (SOVIK, 2000, p. 247)

Entendemos que, ao estabelecer tal reflexão, Sovik destaca a relevância da MPB no cenário cultural nacional, suas perspectivas afetivas e pedagógicas, além de alguns dos tensionamentos que compõem o campo. Contudo, em que medida essa ferramenta pedagógica poderia colaborar para a descristalização e desnaturalização de discursos que desqualificam quaisquer influências não europeias e, ao mesmo tempo, incentivar as produções de perspectivas culturais emancipadoras?

Se o fluxo do hibridismo sociocultural forjou nossa identidade e revelou a capacidade de resistência e negociação das populações subalternizadas, não podemos desconsiderar que o processo de emancipação dessas populações vem sendo lentamente construído por meio de inúmeras disputas e embates. Como asseverado anteriormente por Amaral e Santos (2006, p. 199), a política de nacionalização operou de forma seletiva sobre alguns elementos da cultura afro-brasileira, promovendo-os ao status de valores nacionais.

Essa seletividade fomentou a incorporação de elementos como o samba, a capoeira e a feijoada, que passaram a figurar no imaginário popular como expressão do nacional (SCHWARZ, 2012). O discurso identitário nacional produziu também algumas personagens populares como o malandro, a mulata, o doce e o submisso Pai João. Entretanto, essa produção implicou um reforço pedagógico na busca pela adaptação destes aos paradigmas modernos. Nessa perspectiva, podemos observar uma suposta ascensão do mestiço e o desenvolvimento do mito da democracia racial.

Por fim, na representação vitoriosa dos anos 30, o mestiço transformou-se em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, no candomblé e no futebol. Redenção verbal que não se concretizou no cotidiano, a valorização do nacional é acima de tudo uma retórica que não tem contrapartida na valorização das populações mestiças discriminadas. Nesses termos, entre o veneno e a solução, de descoberta a detração e depois exaltação, tal forma extremada e pretensamente harmoniosa de convivência entre os grupos foi, aos poucos, sendo gestada como um verdadeiro mito de Estado. (SCHWARZ, 2012, p. 180)

Como destacado pela autora (2012, p. 180), “a valorização do nacional é acima de tudo uma retórica que não tem contrapartida na valorização das populações mestiças discriminadas”. Assim, a veiculação de imagens resignadas, submissas e moldadas aos padrões vigentes buscou suprimir revoltas e naturalizar históricos violentos e desiguais derivados do processo de escravização, por meio de

² Palestra ministrada por Simas em ocasião do I Seminário Internacional Fela Kutí, na UERJ. Disponível em <https://youtu.be/4ZCCWpmzJb8>. Acesso em: 09 set. 2016

imagens como a de Pai José e a do malandro. O samba “O bonde de São Januário” configurou uma dessas imagens. Escrito por Ataulfo Alves e Wilson Batista em 1940, a letra original exaltava a imagem subversiva do malandro. Porém, ao ser submetida a avaliação do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), tornou-se uma aclamação ao trabalho.

Quem trabalha
 É quem tem razão
 Eu digo e não tenho medo de errar
 O Bonde São Januário
 Leva mais um operário
 Sou eu que vou trabalhar
 Antigamente
 Eu não tinha juízo
 Mas resolvi garantir
 meu futuro
 Vejam vocês
 Sou feliz
 vivo muito bem
 A boemia
 Não dá camisa
 A ninguém
 É, vivo bem.
 (ALVES; BATISTA, 1940)

Este texto é um exemplo de como a linguagem em lugar de apenas representar o mundo, claramente nele intervém, pois falar é intervir no mundo, “dizer é fazer”, como já preconizava Austin (1990). Em meio aos investimentos do Estado para disciplinarização de corpos e mentes – sobretudo os femininos – um imaginário afrontou o discurso moralizante das décadas de 20 e 30 do século XX. Era Pombagira que preenchia as encruzilhadas com sua presença sensual. Mas afinal, o que ela representa?

Entendemos que essa resposta dialoga com o papel da docilização de corpos em uma sociedade disciplinar que, segundo Foucault (2004) começa a se organizar entre os séculos XVII e XVIII, submete a sociedade como um todo e se constrói por meio de mecanismos que enquadram a existência dos indivíduos na sua singularidade. O poder que individualiza tem como instrumento a vigilância permanente e classificatória que propicia distribuir, julgar, medir – criando modos de vigiar o dia a dia das pessoas, bem como seus comportamentos e atividades e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo, fabricando, de acordo com Foucault corpos submissos e exercitados; enfim, corpos dóceis, que já aprenderam que precisam aquiescer para ser excelentes (FOUCAULT, 2004, p. 181).

4 QUEM É A BELA DAMA?

Conforme Capone (2007), Arthur Ramos teria sido o primeiro a citar o termo Pombagira, fato acontecido em uma matéria sobre batidas policiais, publicado em “O jornal” de 12 de outubro de 1938. Assim, a imagem de Pombagira encontra-se diretamente relacionada ao início do século XX, à repressão institucional e aos cultos denominados macumbas cariocas. Rituais híbridos que mesclavam raízes dos Candomblés, do Catolicismo popular e do Espiritismo.

É importante observar que esse primeiro registro reitera argumentos como os de Schwarcz (2012) acerca da marginalização das populações subalternizadas, bem como o seu epistemicídio³ (CARNEIRO, 2005). São identidades, culturas, crenças e vivências achatadas em detrimento de uma perspectiva etnocêntrica. É nesse lugar que localizamos a Pombagira, entidade rotineiramente representada como uma mulher leviana, libertina e desviante.

³ Conforme a filósofa Sueli Carneiro, entende-se como epistemicídio a desvalorização, negação ou apagamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; a ocultação da contribuição negra no saber.

Segundo Prandi, “Pombagira é o espírito de uma mulher (e não o Orixá) que, em vida, teria sido uma prostituta ou cortesã, mulher de baixos princípios morais, capaz de dominar os homens por suas proezas sexuais, amante do luxo, do dinheiro, e de toda sorte de prazeres.” (PRANDI 1996, p. 140).

O autor humaniza a entidade afirmando-a como "o espírito de uma mulher", e leva a um distanciamento entre sua imagem e possíveis sacralizações, algo indicado pela expressão "não é Orixá" e por sua estratégia enunciativa que a relaciona à prostituição, a baixos princípios morais e aos prazeres mundanos. Ainda de acordo com o autor: “Pombagira é um Exu, ou melhor, um Exu-mulher, como ela mesma gosta de ser chamada. Como Exu, ela compõe um riquíssimo e muito variado panteão de diabos, em que ela não somente aparece como um dos Exus, mas é também casada com pelo menos um deles.” (PRANDI, 1996, p. 144).

A vinculação desse feminino ao diabo judaico-cristão remete-nos ao processo de colonização da África e, posteriormente, à escravização das populações afro-ameríndias e seus descendentes, exemplificando o impacto da cultura eurocêntrica sobre estas. Em nossa visão, tal ação colabora para a construção de um feminino marcado pela sexualidade, poder e violência, que frequentemente se apresenta nos pontos cantados,⁷ como no exemplo que segue.

Não mexa com ela não, ô zuê
 Quem mexe com ela chora, ô zuê
 Ela é ponta de agulha, ô zuê
 É na encruza onde ela mora, ô zuê
 Na primeira ela te espeta, ô zuê
 Na segunda ela fura, ô zuê
 Na terceira ela te leva, ô zuê
 Para dentro da sepultura, ô zuê (Ponto de Pombagira)

Augras (2000, p. 31) afirmou que, chegando ao Brasil em 1961, encontrou o culto da Pombagira bem estabelecido no Rio de Janeiro, o que a levou a questionar a escassez de seus registros. Para a autora, Pombagira é uma criação carioca que surge em contraste com as figuras femininas dessexualizadas da religião Umbandista, em especial à imaterialidade de Iemanjá – desafricanizada, espiritualizada, mãe boa, “vibração do mar”.

Conforme a autora, haveria uma relação entre a entidade e as Mães-ancestrais africanas conhecidas como Yamins, sendo estes femininos convergentes (AUGRAS, 2000), analogia que gerou severas críticas por parte de Capone (2004), que compreendia a subtração desse espírito dos cultos sincréticos e “degenerados” das macumbas cariocas como expressão de uma visão preconceituosa sobre os mesmos.

Como podemos observar, a associação desse espírito à ideia de degeneração dá-se em diferentes perspectivas, seja em virtude do ambiente religioso no qual seu culto foi estabelecido ou pelo fato de seu ethos encarnar uma identidade essencialmente híbrida e subalternizada.

Pombagira, Bombo gira, pombajira; muitas são as grafias do nome dessa entidade. De acordo com Simas, a origem etimológica da palavra deriva:

[...] dos cultos angolo- congoleses aos inquices. Uma das manifestações do poder das ruas nas culturas centro-africanas é o inquite Bombojira, ou Bombojira, que para muitos estudiosos dos cultos bantos é o lado feminino de Aluvaiá, Mavambo, o dono das encruzilhadas, similar ao Exu iorubá e ao vodum Elegbara dos fons. Em quimbundo, pambu-a-njila é a expressão que designa o cruzamento dos caminhos, as encruzilhadas. Mbombo, no quicongo, é portão. Os portões são controlados por Exu. (SIMAS, 2016, numeração irregular)

No fragmento acima, vemos novamente a ligação entre Exu e Pombagira. Cabe ressaltar que as tais relações não raramente foram compreendidas como subordinação ao masculino, como podemos observar em

Padilha é rainha
 ela é rainha é
 Na fé de Exu Caveira
 Na fé de Lúcifer. (Ponto Cantado de Pombagira)

Nessa concepção, a nobreza e o poder de Pombagira derivam de sua relação com o masculino. Por meio dele, sua imagem ganha prestígio e solidez. Essa subordinação está presente em toda a ritualística da maioria dos terreiros de Umbanda e Quimbanda, sendo Exu o responsável por outorgar à Pombagira a permissão para o trabalho.

Os debates historiográficos acerca dessa entidade estão longe de um consenso. Entre os trabalhos de maior relevância sobre a temática, destacamos as contribuições de Barros, autora que define Pombagira como “uma (re)elaboração de um feminino recalçado” (2010, p. 184), afirmação que deriva de um levantamento das possíveis continuidades desse feminino, retomando ao período Paleolítico (17.000 – 4.000 a.C.) a partir da leitura de trabalhos arqueológicos com esculturas femininas.

Barros (2010) é uma das vozes a tensionar as relações e os papéis de gênero desempenhados pela entidade ao asseverar que “ao lado dos Exus, nem atrás nem na frente, encontramos as Pombagiras” (2015, p. 27) e que elas “[...] vestiram roupas de mulheres transgressoras para ‘virem ao mundo’, mas mais do que isso, revelam que estão nos corpos femininos, abrangem a ‘mulher’, dizem ser ‘mulher’, dizem proteger a ‘mulher’ e reivindicam um espaço de autoridade e respeito”. (BARROS, 2010, p. 337)

Nesse sentido, destacamos as potências subversivas expressas pela imagem desse feminino ao promover uma ruptura com pensamento binário. Contudo, ao analisarmos suas ligações com a escravização, a hiperssexualização e a marginalidade, identificamos pistas de como a sociedade brasileira percebeu e percebe um feminino marcado pela raça e pelo gênero. Acerca da erotização e hipersexualização de Pombagira, mostra-nos Silva que: “[...] este imaginário, em muitos casos, reproduz, no plano mítico, o poder de sedução atribuído às mulheres negras e mulatas, cuja sensualidade e erotização foram apanágios da visão deturpada impingida pela sociedade brasileira às mulheres africanas e posteriormente mestiças no regime escravocrata e no contexto urbano pós-abolição.” (SILVA, 2015, p. 80).

A partir de tais reflexões, podemos observar algumas produções de sentido que dialogam conjugando raça e gênero, promovendo múltiplas formas de opressões onde o feminino desperta desejos e violências. Um imaginário que mescla: “Sofrimento e prazer, resignação e gozo: a combinação é ligada a representação do feminino. Suas conotações acionam estereótipos da mulher, do negro e do índio da tradição cultural, cuja síntese densa é a mulher mestiça, sexualmente disponível e sem grandes ambições ou capacidades produtivas.” (SOVIK, 2009, p. 43).

Tendo em vista as discussões feitas acerca da produção das imagens de Pombagira no imaginário popular, dialogando com trechos de pontos cantados, no próximo item analisamos três músicas populares brasileiras que têm como personagem principal a Pombagira em suas letras, no intuito de demonstrar de que modo a construção de sentido em torno dessa figura feminina é produzida pelas vozes que interagem.

5 ÁGUAS QUE SE ENCONTRAM? A FIGURA DA POMBAGIRA NA MPB

E que imagens da figura da Pombagira têm possibilidade de ser produzidas em músicas populares brasileiras? Nossa hipótese é que as tramas da MPB, fruto cultural do nacionalismo, parecem classificar pejorativamente a figura do feminino (representada pela Pombagira), classificação esta que é produzida sempre em relação à figura do masculino. A voz é dada ao masculino para falar, para aconselhar, para prevenir os outros dos perigos que a figura feminina representa.

Quando a Pombagira é locutora, ele acaba por se definir reforçando o lugar de transgressora imoral. Embora as canções tragam marcas das heranças afro-ameríndias, como o uso de palavras e/ou expressões africanas, tais referências descrevem o exótico, o “anormal”, aquilo que se configura fora dos padrões estabelecidos.

Escolhemos para essas análises as letras das obras “Moça bonita”, de Jair Amorim e Evaldo Gouveia; “Sob medida”, de Chico Buarque de Hollanda e “Coisa feita”, de João Bosco e Aldir Blanc.

Os primeiros vestígios para a realização desse trabalho foram apontados em uma pesquisa de campo, por uma médium que afirmava ser “Sob medida” a música preferida de uma Pombagira, uma vez que, de acordo com ela, sempre que realizava seus trabalhos, a Pombagira solicitava que a música fosse cantada. A justificativa pela opção era a empatia da entidade com a letra da canção. Em suas palavras, aquela era a sua música. Sendo assim, o que a princípio causou estranhamento por borrar as fronteiras entre sagrado e profano, posteriormente descortinou novos horizontes.

No tocante às obras “Moça formosa” e “Coisa feita”, seguimos os vestígios fornecidos pelas investigações de Prandi (2005), que relacionou 761 canções da MPB que remetem a elementos religiosos afro-brasileiros. Após recolher tais dados, realizamos um processo de desacostumação (CAPUTO, 2012) dos ouvidos onde reconhecemos componentes que formam as imagens de Pombagira.

Na canção “Moça bonita”, gravada, em 1976, por Ângela Maria, uma das mais populares cantoras do país, pode ser identificada uma simbiose entre música e religiosidade, sobretudo por narrar os ritos do culto à Pombagira (“girando, girando”), em conformidade ao andamento do compasso ascendente da composição, por meio do uso de instrumentos de percussão (tambores, atabaques). A relação é tão estreita que a obra ganhou novas versões e foi incorporada ao repertório oficial dos cultos de Pombagira.

Uma rosa cor de sangue
 Cintila em sua mão
 Um sorriso que nas sombras
 Não diz nem sim, nem não
 Põe na boca cigarrilha
 E mais ascende o olhar
 Que conhece o bem e o mal
 De quem quiser amar...
 De vermelho e negro vestindo a noite o mistério trás
 De colar de cor de brinco dourado a promessa faz
 Se é preciso ir você pode ir peça o que quiser
 Mas, cuidado amigo ela é bonita
 Ela é mulher
 Mas, cuidado amigo ela é bonita
 Ela é mulher
 E nos cantos da rua
 Zombando, zombando, zombando está
 Ela é Moça Bonita
 Girando, girando, girando lá
 E nos cantos da rua
 Zombando, zombando, zombando está
 Ela é Moça Bonita
 Girando, girando, girando lá
 Oi girando lá roiê
 Oi girando lá roiê
 Oi girando lá roiê
 Oi girando lá. (AMORIM; GOUVEIA, 1976)

A canção apresenta aos coenunciadores um dos cenários habituais de localização da Pombagira, as ruas, e constrói uma descrição sobre ela, sobre seus gestos, sobre seus atributos físicos. Vê-se que a descrição ressalta características do corpo de Pombagira – mão, sorriso, boca, olhar – relacionadas à conotação sexual. As descrições que confirmam esse caráter ao longo da canção criam uma imagem de Pombagira associada à sedução – aspecto ressaltado pela a cor vermelha –, à experiência de vida amorosa – “conhece o bem e o mal de quem quiser amar” –, à indefinição de suas escolhas – “não diz nem sim nem não”. Elementos simbólicos utilizados nos rituais religiosos também agregam à cena o caráter sedutor de Pombagira, tal como a rosa vermelha, amplamente utilizada nos rituais como elemento mágico e associada à sexualidade (WALKER, 1988), à cigarrilha, ao colar e ao brinco, que funcionam como signos que remetem à vaidade e ao luxo.

As vestes constituem marcas relevantes na elaboração dessa imagem, sendo, frequentemente, vermelhas e pretas, cores que aludem ao sangue, às sombras, à noite e que remetem à negatividade no imaginário popular. Outras pistas linguísticas que podemos associar ao “mal”, ao “negativo” são ironia e sarcasmo, referências pouco explícitas em figuras de religiões de origem europeia. A sensualidade e a maneira particular de interagir com o corpo estão registradas na maneira como esse feminino dança/gira.

Na sequência da canção, após esse percurso descritivo da figura feminina por um locutor que está exterior à cena enunciativa, a enunciação passa a se transformar em um discurso de advertência, baseado nos perigos que essa figura, sendo mulher e bonita, poderia oferecer aos homens: “Mas cuidado amigo, ela é bonita, ela é mulher”.

O operador adversativo “mas” nesse trecho tem um comportamento pragmático interessante: ele instaura uma refutação ao que fora dito anteriormente, e não funciona apenas como uma simples oposição, como costumam ser descritos nas gramáticas tradicionais: “Se é preciso ir você pode ir peça o que quiser/Mas, cuidado amigo ela é bonita/ela é mulher”. Vejamos que, neste caso, há um afrontamento entre o locutor e um destinatário (real ou fictício), e não uma simples oposição entre dois enunciados. Segundo Maingueneau, com base em Ducrot (MAINGUENEAU, 1997, p. 166), “o *mas* de refutação recusa a legitimidade daquilo que um destinatário disse ou pensou, ou poderia ter dito ou pensado”.

Em “Sob medida”, música de Chico Buarque de Hollanda (1976), identificamos no locutor feminino marcas que nos remetem à sensualidade, carisma e vulgaridade, alimentado, como já dito, uma visão negativa de mulher que não segue as “normas de identidade” da sociedade em questão.

Se você crê em Deus
 Erga as mãos para os céus
 E agradeça
 Quando me cobiçou
 Sem querer acertou
 Na cabeça
 Eu sou sua alma gêmea
 Sou sua fêmea
 Seu par, sua irmã
 Eu sou seu incesto
 Sou igual a você
 Eu nasci pra você
 Eu não presto
 Eu não presto
 Traíçoeira e vulgar
 Sou sem nome e sem lar
 Sou aquela
 Eu sou filha da rua
 Eu sou cria da sua
 Costela
 Sou bandida
 Sou solta na vida

E sob medida
 Pros carinhos seus
 Meu amigo
 Se ajeite comigo
 E dê graças a Deus
 Se você crê em Deus
 Encaminhe pros céus
 Uma prece
 E agradeça ao Senhor
 Você tem o amor
 Que merece

Diferente da canção anterior, “Sob medida” não trata da Pombagira por meio da presença de locutores exteriores à cena que a descrevem e falam sobre e por ela. Pombagira como locutora fala por si só, é ela mesma a sua voz, é locutora. No entanto, apesar de se autodescrever, encontramos marcas por meio das quais podemos identificar um afastamento de uma norma social hegemônica. Nos trechos: “Eu não presto/Traiçoeira e vulgar/ Sou sem nome e sem lar”, a negação nos dá pistas sobre o que está sendo pressuposto, ao pôr em cena um “enunciador” que sustentaria que há pessoas que “prestam”, que têm “nome” e que têm “lar”. Quando ela diz que não presta, está pressupondo que deveria prestar, revelando assim a existência de uma norma de conduta, da qual ela não faz parte.

Estabelece-se aqui um diálogo com Ducrot (1987 p. 202), para quem grande parte dos enunciados negativos pode ser analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois enunciadores diferentes: “o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista”.

O fato de haver uma sequência de explicações morais que encaminham a justificativa, motivo pelo qual a Pombagira não presta, evidencia-nos uma norma de identidade feminina, que não é a que ela segue, visto que é “traíçoeira”, “vulgar”, “filha da rua”, “bandida”, “solta na vida”. Nesse sentido, percebe-se que, ao se autodescrever, “a locutora” reafirma e reforça papéis do que é bom e ruim, do que deve e não deve ser feito.

A referência a aspectos da cultura e dos rituais religiosos de matriz africana não aparecem de modo explícito na canção, em comparação com a canção anterior. Menções a essas religiões foram completamente apagadas e, portanto, a letra comportaria qualquer locutor feminino, que não necessariamente a Pombagira.

“Coisa feita”, a última canção por nós analisada foi composta João Bosco e Aldir Blanc, em 1982, e se assemelha à canção anterior pelo modo como a locutora feminina (Pombagira) está inserida no texto: a ela é dada voz para falar sobre si mesma. No entanto, percebemos que as referências às religiões, cultura e rituais de matrizes africanas são bem mais explícitas do que na canção anterior.

Sou bem mulher de pegar macho pelo pé
 Reencarnação da Princesa do Dao.....mé
 Eu sou marfim, lá das Minas do Salomão
 Me esparramo em mim, lua cheia sobre o carvão
 Um mulherão, balangandãs, cerâmica e sisal
 Língua assim, a conta certa entre a baunilha e o sal
 Fogão de lenha, garrafa de areia colorida
 Pedra-sabão, peneira e água boa de moringa
 Sou de arrancar couro
 De farejar ouro
 Princesa do Da.....o.....mé
 Sou coisa feita, se o malandro se aconchegar
 Vai morrer na esteira, maré sonsa de Paque...tá
 Sou coisa benta, se provar do meu aluá

Bebe o pólo norte, bem tirado do samo...var
 Neguinho assim, ó, já escreveu atrás do caminhão
 "A mulher que não se esquece é lá do Daomé"
 Faço mandinga, fecho os caminhos com as cinzas
 Deixo biruta, lelé da cuca, zuretão ranzinza
 Pra não ficar bobo,
 Melhor fugir logo
 Sou de pegar pe.....lo pé
 Sou avatar vodu,
 Sou de botar fogo
 Princesa do Da...o...mé

A música nos apresenta uma locutora feminina, que fala sobre si mesma de modo provocador e ameaçador: "Sou de pegar pelo pé", "Sou de botar fogo", "deixo biruta, lelé da cuca, zuretão ranzinza", "faço mandinga, fecho os caminhos com as cinzas", o que mostra outra face da mulher, que não é mais submissa aos desejos dos homens, que é capaz de manipular esses desejos e que se vangloria desse poder, sobretudo com o reconhecimento da figura masculina: "Neguinho assim, ó, já escreveu atrás do caminhão/ "A mulher que não se esquece é lá do Daomé"". Percebe-se, portanto, que apesar do investimento no locutor que parece se assumir em uma postura controladora, ela ainda necessita da figura masculina para se sentir nesse lugar, o que demonstra que as figuras femininas continuam sendo definidas por meio da figura masculina, pois é ela que as autorizam a ser desse modo.

Os elementos da cultura, rituais e religiões de matriz africana aparecem nas referências marcadamente nacionais, tais como "pedra-sabão", "alúá" e "princesa do Daomé"

Percebem-se ainda pistas que nos remetem ao hibridismo que permeia essa identidade. Por exemplo, quando se diz "Sou coisa feita e Sou coisa benta" verificamos uma naturalização do sincretismo presente em nossas terras, destacando elementos da religião que se materializam de modos diversos: na reencarnação, na mandinga, no vodu.

Ainda nesse sentido, iluminamos uma questão que nos pareceu relevante destacar: o fato de na primeira e na terceira canções haver a referência direta às religiões de matrizes africanas como uma religião que pune, que é vingativa. Ao passo que na segunda canção, há a existência de um deus, que parece cristão, a quem se deve agradecer. Nota-se que a segunda canção é a que mais apagou as referências aos elementos culturais, religiosos e ritualísticos das matrizes africanas, o que nos leva a concluir que os elementos negativos, pejorativos e menos valorizados pela sociedade estejam relacionados a estas religiões, apontando um inquestionável preconceito com relação a estas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, analisar os modos de produção de sentido da imagem de uma das entidades mais populares das religiões afro-brasileiras – a Pombagira –, por meio da observação de três canções da MPB. Dessa forma, mediante o exame de obras disponíveis em acervos digitalizados, identificamos marcas de carga pejorativa e etnocêntrica, historicamente atribuídas ao feminino e às culturas afro-ameríndias, fato que reforça a produção de um lugar estigmatizado para estes. Pombagira é híbrida e sincrética, o que representa uma ruptura com os modelos vigentes tanto quanto aos aspectos culturais, quanto ao gênero.

Ao mesmo tempo, sua potência revolucionária ainda permanece aprisionada a sua sensualidade e à sexualidade, deixando para o futuro a criação de debates e produções que desconstruam estereótipos e aplaquem preconceitos. Nesse sentido, a marginalização desta imagem reconfirma e reproduz uma noção de que a cidadania deriva de um perfil de sujeito requerido pelo projeto de modernidade, não acessível a todos. Ao mesmo tempo em que a música contribui para a divulgação de Pombagira à população, ela reforça estigmas. Portanto, consideramos relevante analisar o que conferiu plausibilidade autoevidente a esse sistema cultural de

base nacionalista e de criação de uma identidade brasileira, e ao mesmo tempo, destacar elementos-chave na decomposição dos mesmos.

Por fim, observamos que as canções recortadas para este fim, ao mesmo tempo em que dão visibilidade às religiões de matriz africana, publicizando-as, acabam reforçando preconceitos, sobretudo em torno da figura feminina transgressora na cena religiosa.

Pensamos que estudos como este promovem a desestabilização de paradigmas eurocêntricos e colaboram para uma visão emancipadora do feminino e das culturas subalternizadas. Acreditamos que a valorização das heranças afro-ameríndias deva ir além do aspecto de formação identitária nacional, reconhecendo sua sofisticação epistemológica e colaboração para consolidação de uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. ; SILVA, V. G. Foi conta para todo canto: as religiões afro-brasileiras nas letras do repertório popular brasileiro. *Afro-Ásia*, v. 34, 189-235, 2006.
- AUGRAS, M. *De Iyá Mi a Pomba-gira: transformações e símbolos da libido*. In: MOURA, C. E. M. (org.). *Candomblé: religião do corpo e da alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000. p. 17-44.
- AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- COUTINHO, E. (org.). *O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, M. L. *Labareda, teu nome é mulher: análise etnopsicológica do feminino à luz de pombagiras*. Ribeirão Preto, 2010.
- CAPONE, S. *A busca da África no Candomblé - tradição e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- COSTA, S. A mestiçagem e seus contrários – etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. In: *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 13 (1):143-158, maio de 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- HALL, S. . Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: SOVIK, L (org.), *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. Disponível em: http://www.memoriasindical.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=281 Acesso em 04 set. 2016
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. São Paulo: Pontes, 1997.
- PINA, J. A. A música popular brasileira na construção do conhecimento em Saúde Pública: o tema processo de trabalho e saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.48, n.18, p. 87-100, 2014.

PRANDI, R. Pombagira e as faces inconfessas do Brasil. In: PRANDI, R. *Herdeiras do Axé*. São Paulo, Hucitec, 1996. p. 139-164.

PRANDI, R. *Orixás na música popular brasileira*: Diretório de 761 letras da MPB com referências a orixás e outros elementos das religiões afro-brasileiras. Período de 1902 a 2000. Disponível em: <http://www.flch.usp.br/sociologia/prandi/mpb-down.htm>
Acesso em: 05 dez. 2015.

SCHWARCZ, L.M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. São Paulo : Claro Enigma, 2012.

SILVA, V. G. *Exu: o guardião da casa do futuro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SIMAS, L. A. *Quem tem medo de Pombagira?* Disponível em: http://hisbrasilbrasileiras.blogspot.com.br/2016/04/quem-tem-medo-da-pombagira_7.html. Acesso em: 07 abr. 2016.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, L.O rap desorganiza o carnaval: globalização e singularidade na música popular brasileira. *CADERNO CRH*, Salvador, n. 33, p. 247-255, jul./dez. 2000.



Recebido em 23/12/2018. Aceito em 12/05/2019.

ESFERA JURÍDICA EM DESTAQUE: UM OLHAR SOBRE O GÊNERO PETIÇÃO INICIAL

ESFERA JURÍDICA EN DESTAQUE: UNA MIRADA AL GÉNERO DEMANDA INICIAL

JUDICIAL SPHERE IN FOCUS: A LOOK ON INITIAL PETITION AS A GENRE

Jokasta Neves Pires*

Márcia Helena de Melo Pereira**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: Com base na importância que o Direito possui para a sociedade, uma vez que, de uma forma ou de outra, encontra-se presente na história dos indivíduos, é relevante conhecermos melhor os gêneros discursivos da esfera jurídica. Nesse sentido, nosso objetivo é investigar um desses gêneros, a petição inicial, tendo em vista seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. Para tanto, recolhemos 25 exemplares de petições iniciais no site oficial do Tribunal de Justiça de Bahia (TJ/BA), escritas por advogados diferentes. Em relação ao conceito de gêneros discursivos, utilizamos, como fundamento teórico, a Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2003). Na seara jurídica, valemo-nos de teóricos como Didier (2015), de manuais de Direito e do Código de Processo Civil brasileiro (CPC) – (Lei nº 13.105/2015). A partir de nossas análises, constatamos que a petição inicial é um gênero rígido, bastante padronizado e com poucas possibilidades de entradas individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Esfera jurídica. Gêneros discursivos. Petição Inicial.

RESUMEN: En función de la importancia que el Derecho tiene para la sociedad, una vez que, de una forma u otra, se encuentra presente en la historia de los individuos, es importante conocer mejor los géneros discursivos de la esfera jurídica. En ese sentido,

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui graduação em Direito pela mesma Universidade. E-mail: jokastapires@hotmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br.

nuestro objetivo es investigar uno de esos géneros, la demanda inicial, considerando sus aspectos temáticos, compositivos y estilísticos. Para ello, recogemos 25 ejemplares de demandas iniciales en el sitio oficial del Tribunal de Justicia de Bahía (TJ / BA), escritos por diversos abogados. Respecto al concepto de géneros discursivos, utilizamos, como fundamento teórico, la Filosofía del Lenguaje de Bakhtin (2003). En el ámbito jurídico, nos valemos de teóricos como Didier (2015), de manuales de Derecho y del Código de Proceso Civil brasileño (CPC) - (Ley nº13.105/2015). A partir de nuestros análisis, constatamos que la demanda inicial es un género rígido, bastante estandarizado y con pocas posibilidades de entradas individuales.

PALABRAS CLAVE: Esfera jurídica. Géneros discursivos. Demanda inicial.

ABSTRACT: Drawing on the importance that Law has to society, since it is present in everyman's history, it is relevant to better understand the discursive genres of the judicial sphere. In this respect, our aim is to investigate one of these genres, the initial petition, taking into account its thematic aspects. For this purpose, we collected 25 copies of initial petitions on the official website of Bahia Court of Justice (CJ/BA), from various lawyers. In relation to the concept of discursive genres, we adopt as theoretical basis, Bakhtin's Philosophy of Language (2003). On the judicial field, we follow Didier (2015), Law textbooks and the Brazilian Civil Procedure Code (CPC) – (Law nº 13.105/2015)., Our analysis revealed that the initial petition is a rigid genre, highly standardized and with little possibilities for individual entries.

KEYWORDS: Judicial sphere. Discursive genres. Initial petition.

1 INTRODUÇÃO

Com base na teoria de Bakhtin (2003), a área jurídica configura-se como uma esfera socioideológica de comunicação humana e, assim, possui também seus gêneros discursivos, os quais merecem ser investigados, haja vista a influência do Direito na vida dos indivíduos. Nesse sentido, nosso propósito, neste artigo, é investigar um desses gêneros, a petição inicial, buscando lançar sobre ela um olhar do ponto de vista dos estudos da linguagem.

A petição inicial é utilizada para iniciar o processo judicial cível. Nela se encontram as bases que darão sustentação a tudo mais que será discutido e desenvolvido ao longo da marcha processual. É na petição inicial que o advogado sustenta, de forma escrita, toda a história narrada por seu cliente e faz a subsunção do fato à norma, ou seja, mostra que os acontecimentos por ele narrados ferem algum dispositivo de lei, gerando um dano ao seu cliente, dano esse que precisa ser reparado. Nossa investigação ocorrerá a partir dos três pilares do gênero propostos por Bakhtin (2003), a saber: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Para alcançar nossos objetivos, recolhemos 25 exemplares de petições iniciais no site oficial do Tribunal de Justiça de Bahia (TJ/BA), escritas por advogados diferentes.

Sabemos que nem sempre os gêneros jurídicos conseguem ser claros como deveriam, dificultando o trabalho não apenas daqueles que fazem parte da área, mas também a vida da população. Diante do rebuscamento e tecnicismo que norteiam a linguagem com a qual se realizam as práticas jurídicas atuais, procuramos desenvolver a presente pesquisa, que buscou responder ao seguinte questionamento: a linguagem jurídica é de difícil compreensão, tendo em vista os aspectos inerentes à construção dos seus textos?

Buscando responder a essa pergunta, nosso trabalho almeja conhecer um pouco mais sobre esse gênero tão essencial da seara jurídica, qual seja: a petição inicial, a fim de torná-lo mais compreensível para todos que, direta ou indiretamente, são ou serão impactados por ele. Pretendemos realizar uma investigação voltada para questões relativas à construção do texto, aos sentidos produzidos e à caracterização léxico-gramatical desse gênero. Ou seja, buscamos demonstrar como certas características linguísticas (tipos de orações, estrutura temática etc.) caracterizam as práticas desenvolvidas pelos profissionais do Direito por meio da linguagem, tendo em vista o gênero petição inicial, e a dificuldade que tais características geram para a realização do processo de compreensão textual.

Com base na importância que o Direito possui para a sociedade, já que se trata “[...]de um conjunto de regras obrigatórias que garante a convivência social, que regula a conduta do homem na sociedade, que coloca um mínimo de regra ou de norma a ser seguida pela sociedade[...]” (BRANDÃO, 2010), é necessário que a população à qual ele se destina seja capaz de compreender os

textos jurídicos, que, neste trabalho, se referem aos textos que transitam ou são produzidos por aqueles indivíduos que atuam na órbita do Poder Judiciário, haja vista ser, dentre os três poderes do Estado Democrático de Direito, aquele que possui a incumbência de garantir a aplicabilidade da lei.

Para a realização da tarefa de averiguarmos um dos gêneros próprios dessa esfera, utilizamos, como fundamento teórico, o filósofo russo Bakhtin (2003), cuja filosofia da linguagem concebe a língua como interação. Para o autor, a linguagem é dialógica porque interage com o passado, o presente e o futuro ao ser posta em funcionamento.

Buscamos embasamento teórico também no Código de Processo Civil Brasileiro (CPC - Lei nº 13.105/2015), que apresenta os requisitos constitutivos da petição inicial. Abordamos, ainda, teóricos do Direito. Utilizamos nomes da doutrina jurídica referentes à processualística civil, tais como: Fredie Didier (2015), autor baiano de diversas obras na área da disciplina jurídica denominada “Direito Processual Civil”. Além dele, recorremos a outros nomes do Direito Processual Civil, como Marinoni, Arenhart e Mitidiero (2015), para compreendermos e explicarmos ao leitor a petição inicial do ponto de vista jurídico.

Para melhor organização da pesquisa, as seções estão assim dispostas: primeiramente, o estudo trata das questões relativas aos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (2003), com base nos três pilares dos gêneros por ele propostos. Na próxima seção, apresentamos a petição inicial, explicando-a com base no CPC e doutrina jurídica. Segue-se com a apresentação das questões metodológicas e, em seguida, com a seção de resultados. Ao final, faz-se uma seção de considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do conceito de gênero discursivo postulado por Bakhtin (2003) é fundamental para a realização das nossas análises. Além de realizarmos essa discussão, pontuaremos, nesta seção, as considerações relativas ao Direito Processual Civil acerca do gênero petição inicial.

2.1. OS GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (2003), quando usamos a língua, nos pautamos na interação sociodiscursiva construída e em construção no ato de enunciação. Assim, a linguagem só tem razão de ser no seu uso, por meio da interação social entre os sujeitos. Bakhtin (2003, 2011) entende que fora do enunciado ou enunciação (linguagem em uso marcada pela interação social e pela ideologia) tem-se uma visão reducionista da linguagem.

Para Bakhtin (2003), a língua, ao ser posta em funcionamento, segue padrões ritualísticos. Tais padrões são fruto do embate social construído na interação mediante a história. Assim, todo ser humano, enquanto participante de esferas da atividade humana, é atravessado pelas mais diversas formas de enunciados, construídos no tempo e espaço por intermédio da interação. Esses enunciados são únicos e concretos, porém Bakhtin (2011) informa que cada esfera de utilização da língua “[...] elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, aos quais ele chamou gênero do discurso.

Os gêneros do discurso são compostos por três pilares, postulados pelo autor como sendo: o *conteúdo temático*, a *estrutura composicional* e o *estilo*. Para Bakhtin, esses pilares não estão isolados entre si. Apesar de podermos fazer um estudo parcialmente separado de cada um, eles estão entrelaçados, formando um todo. Portanto, não faz sentido nem é possível entendê-los de modo estanque, já que todos eles cooperam para a realização do “projeto enunciativo”, como ressalta Ribeiro (2010). Ainda de acordo com a autora, o conceito de gênero deve levar em consideração as circunstâncias em que o texto foi construído, seja sob a perspectiva dos sujeitos sociais que se inter-relacionam na situação de comunicação, seja sob a ótica da temática proposta ou dos aspectos do meio social e suas implicações na escolha dos recursos linguísticos e discursivos.

Vejamos como Bakhtin (2003) entende cada um desses pilares, iniciando a discussão pelo conteúdo temático.

O pilar *conteúdo temático* não pode ser entendido como mero assunto a ser tratado pelo gênero. Sobre essa questão, Ribeiro (2010) salienta que “[...] o conteúdo temático, longe de ser somente o assunto focado na enunciação, é um dos eixos dos quais o locutor, diante de sua movência, da sua plasticidade, vale-se para se manter socialmente coerente [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 58). Podemos entender o conteúdo temático como o conjunto de dizeres que se consolidaram no curso da interação social, em uma esfera da atividade comunicativa. É importante ressaltar que, para Bakhtin (2003), todos os pilares dos gêneros são também elementos relativamente estáveis, os quais permitem marcas de individualidade¹ dos sujeitos presentes na enunciação.

O segundo pilar é a *estrutura composicional*. Ela representa o arranjo composicional próprio de cada gênero discursivo, revelando sua forma de se exteriorizar. Segundo o teórico russo, ela se refere a “[...] tipos de construção do conjunto, tipos de acabamento [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Ribeiro (2010), por sua vez, assegura que a estrutura composicional “[...] cumpre a função de integrar, de sustentar e ordenar as particularidades do gênero [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 60). Ainda nas palavras da linguista, a estrutura composicional está relacionada ao “[...] aspecto por assim dizer técnico da realização do gênero, contribuindo para identificá-lo e distingui-lo diante de outros gêneros [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 60). Portanto, podemos perceber que a unidade em estudo contribui para que um gênero seja diferenciado de outro, uma vez que trata da forma como o gênero se apresenta organizado – ou seja, as partes que ele, visivelmente, possui.

O terceiro pilar é o *estilo*. Sobre ele, Bakhtin (2003) relata que “[...] todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Aqui, o teórico mostra a necessidade de o estilo ser considerado sob a perspectiva do gênero e, assim, da enunciação. Isso porque, apesar de o “[...] estilo dizer respeito aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 61) presentes no gênero, não se deve tomá-lo como aspectos meramente gramaticais ou lexicais usados nos gêneros, mas é preciso integrá-lo na ótica do projeto da enunciação, ou seja, na interação, na esfera de atividade humana à qual está incorporado. De acordo com Bakhtin (2011), “[...] onde há estilo há gênero [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 268) e “[...] mudanças no estilo implicam diretamente nas mudanças dos gêneros do discurso [...]” (PRADO; PEREIRA; PEREIRA, 2016, p. 04). Porém, como é inerente à teoria enunciativa, apesar do papel determinante das construções ideológicas na comunicação verbal, há sempre lugar para a individualidade dos sujeitos.

Na perspectiva bakhtiniana, o estilo se apresenta em duas modalidades, quais sejam: o estilo individual e o estilo do gênero. Ribeiro (2010, p. 59) afirma que “[...] o estilo individual é resultante da singularidade do sujeito enunciativo, das escolhas particularizadas do ser na dinâmica discursiva [...]”; já no que se refere ao estilo do gênero afirma que “[...] é fruto da convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 59). É significativo lembrar as palavras de Bakhtin (2003) quando informa que nem todos os gêneros são igualmente favoráveis a refletir a individualidade do enunciativo. Em contrapartida, alguns gêneros seriam mais propícios a revelar a individualidade daquele que enuncia. Bakhtin (2011) também nos indica que os gêneros mais propícios a manifestar a individualidade do falante são os literários, uma vez que “[...] o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Já gêneros mais oficiais, como aqueles que representam espécies de documentos públicos, são mais padronizados, permitindo pouca entrada do falante no que se refere à sua individualidade.

O que podemos dizer quanto ao gênero petição inicial? Como são seus pilares? Seria esse gênero mais propício à expressão da individualidade do sujeito enunciativo? Entretanto, antes de investigarmos tal gênero e respondermos a esses questionamentos, precisamos averiguar o que o Código de Processo Civil brasileiro (Lei nº 13.105/2015) nos diz sobre ele.

2.2 O QUE O CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL DIZ SOBRE A PETIÇÃO INICIAL

A petição inicial é o instrumento que inaugura o processo judicial. De acordo com Didier (2015, p. 547), “[...] o processo nasce com a propositura da demanda [...]” e “[...] a demanda considera-se proposta na data em que a petição inicial foi protocolada [...]” (CPC, art. 312). A petição inicial, no entanto, não pode ser confundida com a demanda. Segundo Didier (2009), “[...] a relação entre a

¹Mesmo o plano individual, na filosofia da linguagem de Bakhtin, tem caráter social, uma vez que tanto a personalidade individual quanto a atividade mental de tipo coletivista são socialmente estruturadas (RIBEIRO, 2010).

petição inicial e a demanda é a mesma que se estabelece entre forma e conteúdo. Do mesmo modo que o instrumento de um contrato não é o contrato, a petição inicial não é a demanda [...]” (DIDIER, 2009, p. 407). Assim, podemos dizer que a demanda é a causa, é a situação conflituosa que se pretende resolver nos órgãos judiciais. Essa demanda só se materializa no âmbito judicial, ou seja, só passa a existir quando a petição inicial (forma por meio da qual se inicia a demanda na Justiça) é protocolada no devido órgão judicial. A demanda se manifesta, inicialmente, com a petição inicial e continua a se desenvolver nos atos processuais posteriores.

No processo judicial cível, a petição inicial pode ser oral ou escrita. Nosso enfoque é na petição inicial que já chega ao Poder Judiciário, obrigatoriamente, na forma escrita². Assim, essa petição inicial tem seus requisitos previstos no artigo 319 do CPC. Vejamos a redação desse artigo:

A petição inicial indicará: I - o juízo a que é dirigida; II - os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido; IV - o pedido com as suas especificações; V - o valor da causa; VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados; VII - a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação (Artigo 319, CPC) (BRASIL, 2015).

Além desses requisitos da petição inicial, podemos também apresentar outros que estão previstos em artigos, como exemplo 320, 330 e 332, do mesmo dispositivo legal. Em nosso trabalho, interessa-nos investigar os requisitos apresentados no artigo 319 do CPC, uma vez que são eles que constituem a petição inicial, fazendo dela um gênero textual.

A seguir, apresentamos os aspectos metodológicos que seguimos para a realização da investigação aqui proposta.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para realizarmos a investigação que aqui propomos, seria necessário termos acesso a exemplares de petições iniciais diversas e confeccionadas por advogados diferentes. Nesse sentido, conseguiríamos comparar os modelos e chegar a conclusões mais precisas acerca dos pilares do gênero em estudo. Por isso, recolhemos, no site oficial do Tribunal de Justiça da Bahia (TJ/BA), 25 petições iniciais. Esse número nos permitiu visualizar uma quantidade grande de petições iniciais, dando-nos suporte para capturarmos características do gênero e alcançarmos nossos objetivos.

Com nosso acervo em mãos, iniciamos o trabalho de análise, elaborando planilhas que nos permitiram condensar os significados e particularidades de cada petição inicial analisada. Assim, buscamos destacar/dissecar os termos técnicos utilizados nos textos e investigar, minuciosamente, os aspectos característicos das petições iniciais, no que diz respeito aos três pilares do gênero.

Ribeiro (2010) afirma que “[...] através da análise dos gêneros que circulam em um determinado grupo social, é possível reconhecer a identidade desse grupo face às crenças, às expectativas, às frustrações, às peculiaridades dos sujeitos que compõem tal grupo social” (RIBEIRO, 2010, p. 62). Isso ocorre porque as esferas de atividade humana às quais os gêneros pertencem são fruto da interação, que é permeada por valores ideológicos. Assim, o estudo dos gêneros presentes em um determinado grupo social demonstrará, de algum modo, esses valores.

Dessa maneira, ao analisarmos o gênero Petição Inicial, estamos contribuindo para reconhecer a identidade da esfera jurídica, ou seja, dessa esfera de atividade humana e de comunicação verbal que se mostra tão importante para a construção de uma sociedade mais digna e acessível a todos, uma vez que, por meio desse gênero, discutimos questões como o estilo dos gêneros jurídicos, as

²Em alguns procedimentos processuais, a petição inicial poderá ser oral. Como exemplo disso, temos os procedimentos que ocorrem no âmbito dos Juizados Especiais Cíveis – Lei n. 9.099/1995.

características desse estilo, os aspectos socioideológicos norteadores dos pilares dos gêneros jurídicos, dentre outras. É o resultado dessa investigação que apresentamos a seguir.

4 DETALHANDO O GÊNERO PETIÇÃO INICIAL

Vejamos, a seguir, as análises e os resultados obtidos em relação ao conteúdo temático do gênero petição inicial. Em seguida, veremos a estrutura composicional e, posteriormente, o estilo.

4.1 O CONTEÚDO TEMÁTICO

A petição inicial, como já vimos, é o instrumento através do qual o cidadão se vale para ingressar com uma ação na Justiça, a fim de resolver um conflito jurídico, iniciando, desse modo, um processo judicial. Enquanto elemento constituinte de um processo judicial cível, a petição inicial seguirá os trâmites do CPC – que define, dentre tantos outros elementos, os participantes desse processo judicial. Esses participantes detêm elevada importância no estudo desse gênero, já que eles são os sujeitos participantes da cena enunciativa. Nas palavras de Prado, Pereira e Pereira (2016, p. 07), “[...] o papel dos sujeitos envolvidos na cena enunciativa é um dos elementos contemplados pelo conteúdo temático [...]”. Logo, saber qual a função de cada indivíduo que se faz presente no contexto interacional da petição inicial é de grande relevância para conhecermos esse pilar, uma vez que eles são os locutores presentes na enunciação.

Assim, é preciso dizer que a relação jurídico-processual que a petição inicial integra é formada pelas partes (autor e réu – que são parciais) e pelo magistrado (o juiz-Estatal – que é imparcial). O autor da ação processual é aquele que protocolará a petição inicial em seu nome, por meio do seu advogado (profissional que o representará em juízo, tendo em vista sua capacidade postulatória atribuída por lei). O advogado, representante do autor, buscará obter uma decisão final favorável no processo. Essa decisão estará contida na sentença; porém, poderá haver recurso para instância superior. Isso ocorre porque, caso qualquer uma das partes não concorde com a decisão da sentença, poderá entrar com recursos até que se esgotem as suas possibilidades. Logo, não havendo mais o que se fazer pela via recursal, a decisão transitará em julgado, formando a chamada coisa julgada material – aquela para a qual não cabe mais recurso. Já o réu é o indivíduo contra quem se propõe a ação processual, ou seja, aquele contra quem as alegações da petição inicial versarão, indicando que o mesmo, em uma relação factual com o autor, causou a ele um dano (dano esse que pode ser das mais diversas formas; todavia, quando se tratar de um ilícito criminal ou trabalhista, vimos que eles serão resolvidos na seara do direito processual penal ou trabalhista). Dessa forma, cabe ao autor ingressar na Justiça para requerer/solicitar/pedir a reparação do seu direito supostamente lesado.

No processo judicial cível de procedimento comum do qual estamos tratando aqui, a figura do advogado é preponderante, pois, sem ele, as partes processuais (autor e réu) não podem fazer uso da ação judicial. Em outras palavras, não podem fazer uso do processo. Assim, só é possível ingressar na Justiça para pleitear um direito, bem como se defender de uma ação judicial que tramite por meio do procedimento comum, que é o padrão, por intermédio da figura de um advogado legalmente constituído. Na petição inicial, os sujeitos que participam mais diretamente da enunciação realizada por meio do gênero (advogados das partes e juiz-estatal) são todos da área jurídica. Nesse sentido, o conteúdo temático da petição inicial é determinado pela esfera jurídica, ou seja, pelos códigos de leis processuais e materiais. Esses códigos dividem as tarefas dos participantes diretos da enunciação e, assim, determinam, parcialmente, o que o autor (locutor) da petição inicial poderá ou não nela dizer, como ato regulador.

Entretanto, como vimos em Bakhtin (2011), gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados, de modo que é possível que o falante apareça nele. Como se trata de um gênero que está determinado por um conjunto de regras processuais, o conteúdo temático é ainda mais padronizado na petição inicial, e é possível prever parcialmente, e também de forma bastante padronizada, as respostas dos interlocutores (o direito processual também determina como o réu responderá à petição inicial, fazendo uso de outro gênero denominado “Contestação”). Nesse sentido, as funções estabelecidas pelos códigos jurídicos aos locutores e interlocutores do gênero aqui investigado nos permitem conhecer um pouco mais do seu conteúdo temático.

Os participantes diretos da enunciação criada pela petição inicial são os advogados das partes (do autor e do réu) e o magistrado; desse modo, devemos assimilar que todos eles são “juristas”. Essa característica desses sujeitos presentes na enunciação da petição inicial faz com que eles tenham proficiência para escrevê-la e compreendê-la, uma vez que têm contato frequente com os códigos de lei que a regulam. Além do mais, tais sujeitos foram preparados durante anos para a realização dessa tarefa; logo, estão aptos a fazerem uso do gênero com ampla familiaridade com seu conteúdo básico – temático.

É preciso lembrar que a petição inicial é um elemento do direito processual judicial, fruto do Estado de Direito e, hoje, do Estado Democrático de Direito, portanto, busca-se essencialmente a garantia do Princípio da Segurança Jurídica. Esse princípio visa garantir a estabilidade das relações jurídicas, portanto, objetiva evitar a instabilidade em relação aos direitos dos cidadãos, por meio de leis escritas e sólidas, dividindo poderes e buscando estabelecer claramente as funções de cada um. É por tal fato que a individualidade se mostra como de difícil percepção nos gêneros jurídicos e também em seu conteúdo temático.

Vejamos, a seguir, exatamente, o momento em que os sujeitos participantes da enunciação aparecem definidos pelo gênero.

Excelentíssima Senhora Doutora Juíza de Direito da 1ª Vara da Fazenda Pública da Comarca de Vitória da Conquista, Estado da Bahia:

M. J. A, brasileira, maior, casada, professora, portadora da cédula de identidade RG nº XX, SSP - Ba e do CPF XX, residente de domiciliada na Rua XX, nº XX, Bairro XX, em Vitória da Conquista, Bahia, por seus *in fine* assinados procuradores N. P. R. e J. T. D, brasileiros, maiores, casados, Advogados inscritos na OAB/BA respectivamente sob os n.ºs XX e XX, com escritório profissional na Rua XX, nº XX, Bairro XX, em Vitória da Conquista, Bahia, vem respeitosamente, requerer como de fato requer, a presente **Ação de Obrigação de Não Fazer** com pedido de **Tutela provisória** contra o **Estado da Bahia**, pessoa jurídica de direito público interno, representado por sua advocacia geral, com representante na 3ª Avenida, nº 370, Centro Administrativo da Bahia, CEP 41.745 – 005, Salvador, Bahia, tendo em vista os relevantes motivos de fato e de direito, expostos a seguir:

Excerto 1: Endereçamento e qualificação das partes em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Nesse fragmento, notamos as figuras preponderantes para a enunciação proposta pelo gênero: a autora representada por seus advogados, a juíza competente para a causa em questão e o réu (o Estado da Bahia), também representado por seu advogado (a advocacia geral, representada pelo procurador geral do Estado da Bahia que, neste caso, é o setor jurídico responsável pela defesa jurídica do estado). Nesse caso, está sendo requerido que o estado da Bahia não exonere a autora do cargo de professora, que ela exerce no âmbito da Secretaria de Educação, tendo em vista processo administrativo que já havia sido instaurado contra ela, de maneira, supostamente, injusta.

No plano jurídico, o conteúdo temático de cada gênero é norteado, de modo geral, pelos princípios gerais de direito como um todo, estabelecidos na Constituição Federal e também nos códigos infraconstitucionais, como é o caso do Código Civil, por exemplo. Cada caso específico dirá respeito a um ramo do direito material. O caso acima versa sobre o Direito Administrativo, cujo objetivo é “[...] tratar de princípios e regras que disciplinam a função administrativa e que abrangem entes, órgãos, agentes e atividades desempenhadas pela Administração Pública na consecução do interesse público[...]” (NOHARA, 2014, p. 06). Assim, é esse ramo do direito material que fundamentará juridicamente, nesse caso, o pedido a ser feito na petição inicial, demonstrando que os fatos narrados pelo autor violam tal especialidade jurídica (o direito administrativo).

Ademais, princípios constitucionais, como os intitulados “ampla defesa” e “contraditório”, não podem deixar de ser mencionados aqui, posto que eles fundamentam todas as relações jurídico-processuais. Esses princípios significam que as partes têm o direito de saber o que está acontecendo no processo e se manifestar. Os princípios da ampla defesa e do contraditório se completam, uma vez

que não adianta saber o que está acontecendo e não poder se manifestar, de modo que também não faz sentido poder se manifestar e não saber o que está acontecendo.

Com isso, é possível perceber que os princípios da ampla defesa e do contraditório marcam papéis, especialmente em relação ao réu, no que se refere ao projeto enunciativo do gênero Petição Inicial, já que deixa frisado o direito do réu de se defender do que está sendo postulado na petição inicial, sob pena de anulação de todo o processo. É por esse motivo que, ao receber a petição inicial, o magistrado mandará *citar* o réu para que ele se defenda; “citar” significa notificá-lo para que ele saiba que está sendo processado e providencie sua defesa. Cada petição inicial, ao buscar a tutela de bens protegidos pelo direito, o fará com base no direito, seja ele material ou processual, em seus valores e formas de enxergar o objeto do discurso em questão. Portanto, o direito ou domínio jurídico circunscreve o conteúdo dizível no gênero petição inicial.

4.2 A ESTRUTURA COMPOSICIONAL

No que se refere à estrutura composicional, como já mencionamos, a petição inicial tem seus requisitos fundamentais e indispensáveis elencados no artigo 319 do CPC. Esses requisitos, já descritos acima, sustentam e ordenam a estrutura composicional do gênero que estamos analisando.

Os pilares formam um todo inseparável que culmina na enunciação objetivada pelo projeto enunciativo de gênero. Assim ocorre, também, com a petição inicial: a sua estrutura composicional forma uma realidade entrelaçada com o conteúdo temático e com seu o estilo. Segundo Ribeiro (2010, p. 61), a estrutura composicional “[...] trata-se, pois, da forma de dizer o dizível (conteúdo temático), diante da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (estilo)”. Essa forma de dizer o dizível, na petição inicial, se dá pelo respeito aos elementos básicos e indispensáveis estabelecidos em lei, sem os quais a petição inicial poderá ser indeferida, ou seja, não aceita pelo seu destinatário.

No curso da interação verbal, dialógica e ideológica construída ao longo da história, a estrutura composicional da petição inicial foi ganhando a forma que tem hoje. Como veremos, as possibilidades de aparecimento da individualidade, nesta estrutura, são pequenas, uma vez que a esfera jurídica é marcada pelos regramentos rígidos próprios dos valores ideológicos que demarcam essa esfera. Para chegarmos a essa estrutura básica do gênero, observamos 25 modelos de petições iniciais de advogados diferentes. Vejamos o primeiro elemento estrutural a aparecer no gênero Petição Inicial: o endereçamento.

EXCELENTÍSSIMO (A) SENHOR (A) DOUTOR (A) JUIZ (A) DE DIREITO DA VARA CÍVEL/FAZENDA PÚBLICA DA
COMARCA DE IPIAÚ, ESTADO DA BAHIA

Excerto 2: Endereçamento em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Acima, temos o chamado endereçamento da Petição Inicial, que é o seu vocativo. O endereçamento é elemento indispensável para o correto protocolamento da petição inicial, uma vez que, sendo direcionada ao juízo (órgão do Poder Judiciário) não competente para julgar a causa que ela (petição inicial) propõe, a petição inicial será indeferida. No entanto, é preciso lembrar, como já mencionamos no segundo capítulo, que a desobediência a alguns requisitos essenciais poderá ser sanada. Isso significa que o magistrado concederá ao autor a chance de emendá-la, ou seja, corrigi-la, em um prazo determinado, qual seja: 15 dias. Vale dizer, também, que, não sendo corrigida a irregularidade, a petição inicial, de fato, será indeferida.

A seguir, o segundo elemento estrutural da petição inicial: a qualificação das partes.

T. A. P, brasileira, solteira, enfermeira, portadora da cédula de identidade RG nº XX SSP/BA, inscrita no CPF sob o nº XX, e-mail: XX, residente e domiciliada na rua XX, nº XX, bairro XX, Jequié/Bahia, por meio de sua advogada que ao final subscreve, com procuração anexa (doc. 1) e endereço profissional na XX, Praça XX, nº XX, Vitória da Conquista/BA, onde recebe todas as notificações e intimações, vem mui respeitosamente perante Vossa Excelência propor a presente **AÇÃO DE RESOLUÇÃO CONTRATUAL COM RESTITUIÇÃO INTEGRAL DAS PARCELAS PAGAS C/C DANOS MORAIS E MATERIAIS, COM PEDIDO DE TUTELA DE URGÊNCIA CAUTELAR** em face de J. T.O, brasileiro, autônomo, solteiro, portador da cédula de identidade RG nº XX SSP/BA, inscrito no CPF sob o nº XX, residente na rua XX, nº XX, Bairro XX, bairro XX, Jequié/Bahia, pelos fatos e fundamentos jurídicos que passa a seguir expor:

Excerto 3: Qualificação das partes em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Essa seção é indispensável para que a petição inicial seja recebida e alcance o fim almejado, pois, sem a correta individualização das partes do processo, não será possível que a ação siga seu curso normal. Individualizar as partes significa deixar claro quem é o autor e quem é o réu da ação proposta por intermédio da petição inicial. É necessário apresentar todos os pontos elencados no excerto acima para a completa caracterização desses indivíduos. Ao deixar de apresentar algum dos itens necessários à qualificação, o juiz pedirá ao autor que emende a petição inicial, como vimos, podendo, então, o autor consertá-la. Caso não o faça, a petição inicial será indeferida. Como o autor é, obrigatoriamente, representado por um advogado(a) e a petição inicial é proposta pelo autor da ação judicial, seu advogado é qualificado nesse momento enquanto seu representante. O advogado não é parte no processo, mas apenas representante das partes. Nesse momento de qualificação, também se costuma apresentar o nome da ação que se propõe por meio da petição inicial. Esse nome está relacionado ao ramo do direito material a que o bem tutelado está relacionado, bem como diz respeito, também, ao tipo de direito em questão na petição inicial. Por exemplo, no caso acima, o Direito Civil prevê a possibilidade de resolução contratual quando ocorre inadimplemento culposos ou fortuito; quando há descumprimento do contrato, ele deve ser tecnicamente resolvido. É por isso que é possível ingressar com uma ação na Justiça e chamá-la de 'ação de resolução contratual'.

O terceiro elemento estrutural e obrigatório de uma petição inicial é a apresentação dos fatos. Vejamos:

1. DOS FATOS

01.1. A autora é ex-servidora pública municipal de Candiba, aposentada, sendo que exercia o cargo de professora na rede de ensino público, tendo trabalhado para a municipalidade desde o ano de 1987, conforme faz prova a anotação em sua CTPS, cuja cópia segue anexa. Se aposentou, sendo o seu último mês de trabalho, o mês de Março do presente ano. Recebeu como último salário o montante de R\$ 1.447,77 (mil quatrocentos e quarenta e sete reais e setenta e sete centavos).

01.2. Em 1992 passou a vigorar no Município de Candiba, estando vigente até os dias atuais, a Lei nº 29, de 06 de Dezembro de 1991. Tal Lei versa acerca do Estatuto do Servidor Público do Município de Candiba.

01.3. Desde a vigência até o término do seu contrato de trabalho, a Autora adquiriu o direito a 04 licenças prêmio, visto que laborou por mais de 23 (vinte e três) anos sob a égide da Lei que estabeleceu tal benefício. Porém, esta gozou apenas de uma licença prêmio, não tendo sido convertida em pecúnia o período restante ao qual teria direito.

Excerto 4: Apresentação dos fatos em uma petição

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Acima, o escrevente apresentou os fatos que culminaram na suposta violação de um direito da autora da petição inicial, qual seja: o direito a três licenças-prêmio não usufruídas durante seu período de trabalho. O objetivo dos fatos é mostrar ao destinatário da petição inicial, ou seja, ao magistrado, a situação fática causadora do pedido a ser feito. Os fatos formam juntamente com os fundamentos jurídicos – que veremos a seguir – a chamada *causa pretendi*, isto é, a causa de pedir da petição inicial. Assim, os fatos são indispensáveis e a ausência deles gera indeferimento da petição inicial sem direito à emenda.

Apresentamos, a seguir, a quarta exigência composicional de uma petição inicial, chamada fundamentos jurídicos do pedido.

02. DOS DIREITOS

02.1. Conforme explanado nos fatos, à Autora lhe assiste razão a presente demanda, uma vez que, conforme a própria legislação municipal, colacionada aos autos, esta deveria, por direito, ter gozado durante seu período de labor de três licenças-prêmios não concedidas.

02.2. Vejamos, *ipsis litteris*, o que ordena o artigo 102 da Lei nº 29, de 06 de Dezembro de 1991: “Art. 102. Após cada quinquênio ininterrupto de exercício, o funcionário efetivo fará jus a 3 (três) meses de licença-prêmio com a remuneração do cargo efetivo”.

02.3. Perceba, Vossa Excelência, que o direito à Licença-Prêmio é cristalino e indubitável, não persistindo quaisquer interpretações dúbias acerca do instituto criado pela legislação municipal.

02.4. Mais adiante, o artigo 105 do mesmo diploma legal, estabelece que “O requerimento do servidor a licença-prêmio poderá ser convertido em dinheiro”.

02.5. Ou seja, a própria legislação estabelece a possibilidade de ser feita a conversão em pecúnia do valor devido.

02.6. Ademais, em razão da sua aposentadoria, é óbvio que a Autora não pode mais gozar da licença-prêmio, mas apenas ser indenizada por não ter usufruído de tal benefício no tempo correto.

...

Excerto 5: Fundamentos jurídicos do pedido em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

O fundamento jurídico do pedido é a apresentação dos dispositivos do direito que justificam a solicitação feita na petição inicial. Como vimos no parágrafo anterior, os fatos e os fundamentos jurídicos do pedido formam aquilo que se chama, no âmbito jurídico, de causa de pedir, ou seja, é o porquê do pedido. A causa de pedir se constitui da narrativa dos fatos alegados pelo autor e do enquadramento dessa narrativa em uma categoria jurídico-material. Como ilustração, podemos mencionar que, caso alguém sofra uma lesão de cunho moral que tenha sido fruto de um erro médico, tal pessoa poderá ingressar na Justiça, a fim de pedir reparação pelo dano moral e/ou material; assim, deverá narrar os fatos que geraram o dano e apresentar os fundamentos jurídicos que mostram que o fato é um ilícito jurídico, isto é, viola o ordenamento jurídico, gerando o direito à reparação; no caso em questão, o direito uma indenização. Esses dois elementos, juntos, justificarão o pedido a ser feito pela ação proposta por meio da petição inicial, constituindo a chamada causa de pedir.

No fragmento acima, o escrevente enquadra os fatos, por ele narrado na seção anterior, em uma categoria jurídico-material. Nesse caso, são mostrados os artigos 102 e 105 da Lei nº 29, de 06 de dezembro de 1991, que instituiu o Estatuto do Servidor Público do Município de Candiba. Os artigos apresentam o fundamento legal para que a autora possa postular seu pedido, qual seja: a conversão das licenças-prêmio não gozadas em dinheiro, perante o órgão judicial competente – já que provaria que o direito alegado está previsto em legislação. Assim, o escrevente apresentará, neste momento da estrutura composicional da petição inicial, os dispositivos de lei que mostram que os fatos anteriormente explanados configuram violação de direito, o que justificará seu pedido feito no final. Vejamos, abaixo, a apresentação do pedido com suas especificações.

– DOS PEDIDOS

Ante todo o exposto, requer:

- a) A citação da parte ré, para que conteste a presente ação, sob pena de sofrer os efeitos decorrentes da revelia;
- b) Os benefícios da justiça gratuita, nos termos da lei;
- c) A concessão da tutela cautelar de urgência, já que preenchidos seus requisitos legais, no sentido de arrestar contas bancárias do réu, na falta de saldo positivos dessas, bens móveis, passíveis de garantir futura execução, dispensando-se a prestação de caução. Ademais, a proibição de venda dos imóveis localizados na Rua XXXXXX, Lote XX, Quadra XX, bairro XXXX, Jequié/BA, matrícula XXXX, objeto do processo de adjudicação compulsória nº XXXXX que tramita na 3ª Vara Cível da Comarca de Jequié.
- d) A condenação da parte ré a restituição integral das parcelas pagas, qual seja, R\$ 61.747,00 (sessenta e um mil setecentos e quarenta e sete reais), acrescido de correção monetária e juros legais.
- e) Seja o réu condenado ao pagamento da indenização por danos materiais no valor de R\$ 5.200,00 (cinco mil e duzentos reais), levando em consideração aluguéis pagos durante o período compreendido entre agosto de 2016 até a presente data, devendo ser corrigido monetariamente e acrescido de juros legais até a data do efetivo pagamento.
- f) A condenação da parte ré ao pagamento de indenização por danos morais no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais).
- g) Protesta provar o alegado por todos os meios de prova em direito admitidos, especialmente pelos documentos juntados, da oitiva de testemunhas, e do depoimento pessoal das partes, sem prejuízo de outras provas eventualmente necessárias.

Excerto 6: Pedido com suas especificações em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras.

Nesse requisito, o escrevente solicitará, especificamente, o que ele pretende com a petição inicial. No caso acima, temos diversos pedidos sendo feitos, além do pedido principal. São eles: pede-se a citação da parte ré para que conteste a ação sob pena de revelia, isto é, que a parte contrária seja notificada para que se defenda do que está sendo alegado na petição inicial, sob pena de sofrer os efeitos jurídicos decorrentes do seu silêncio processual; pede-se, também, que o autor goze dos benefícios da justiça gratuita, ou seja, não precise arcar com as custas processuais, tendo em vista sua carência financeira; além disso, pede-se a concessão de tutela de urgência cautelar, isto é, que sejam tomadas medidas para que se garanta o direito almejado e solicitado na petição inicial, ao final do processo, apreendendo bens do réu para que ele não se desfaça dos mesmos; há também o pedido de condenação do réu à devolução de parcelas já pagas referentes a um contrato de compra e venda de uma casa, tendo em vista o não cumprimento do referido contrato pelo réu, o que suscitaria a possibilidade de resolução do mesmo, isto é, dissolução do contrato em caso de inadimplemento fortuito ou culposo; pede-se uma indenização pelos danos materiais sofridos pela autora, com base nos aluguéis pagos no período em que a obra já deveria estar pronta; foi solicitada, ainda, outra indenização por danos morais, com base nos abalos emocionais sofridos pela requerente, decorridos dos fatos em questão. O pedido principal da petição inicial, ou seja, o motivo pela qual a petição inicial existe e foi elaborada é o mais importante pedido a ser feito, no caso acima esse pedido está contido nas letras “d”, “e” e “f”. Porém, é necessário dizer que, como vimos no excerto aqui analisado, existem outros pedidos a serem elaborados para que o curso/trâmite processual alcance seu fim almejado.

O sexto requisito estrutural do gênero é o valor da causa. Vejamos um exemplo dele.

Dá-se à causa o valor da causa R\$ 116.947,00 (cento e dezesseis mil novecentos e quarenta e sete reais).

Excerto 7: Apresentação do valor da causa em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

O valor da causa é requisito fundamental à estrutura composicional do gênero, não podendo o escrevente deixar de introduzi-lo no texto da petição inicial. Ainda que a causa não tenha um valor estimável é preciso atribuir algum valor, mesmo que seja simbólico.

O sétimo componente diz respeito ao local, juntamente com a data, nos quais a Petição Inicial se circunscreve.

| |
|--|
| <p>Nestes termos, pede deferimento</p> <p>Jequié, 21 de março de 2017.</p> |
|--|

Excerto 8: Local e data nos quais o escrevente elabora a petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

O local e a data não estão previstos como requisito estabelecido no artigo 319 do CPC, porém são fundamentais. Apesar de institutos jurídicos como a prescrição serem determinados pela data de protocolamento da petição inicial no órgão competente, não se elabora um documento sem data e local.

Além de tudo isso, é preciso que, ao final, conste no texto do gênero a assinatura do advogado representante do autor e também seu número de inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Observemos:

| |
|--------------------------------------|
| <p>XX XXXX</p> <p>OAB/BA XX. XXX</p> |
|--------------------------------------|

Excerto 9: Assinatura do advogado e do seu número de inscrição na OAB

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Esse requisito também não está previsto no artigo 319 da lei do CPC, mas há a necessidade de assinatura do documento, sem a qual ele não terá validade, uma vez que o advogado é o responsável pela petição inicial em juízo; assim, ainda que junto à petição inicial seja anexado o instrumento de procuração no qual o autor da ação judicial atribui ao advogado poderes para representá-lo no processo em questão, é preciso que este assine a petição inicial, provando que esse documento é de sua autoria.

Esses oito requisitos aqui apresentados, quais sejam: 1) O juízo a que é dirigida; 2) Os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; 3) O fato; 4) Os fundamentos jurídicos do pedido; 5) O pedido com as suas especificações; 6) O valor da causa; 7) O local e a data; 8) A assinatura do advogado (representante do autor) são os requisitos básicos e obrigatórios observados em vários modelos de petição inicial do processo judicial cível de procedimento comum, segundo o novo CPC, sem os quais a petição inicial poderá ser recusada pelo seu destinatário. Portanto, podemos perceber que, apesar de o CPC enumerar sete requisitos, na verdade visualizamos o aparecimento de oito. Isso porque os fatos e fundamentos jurídicos estão previstos no mesmo inciso três do artigo 319 dessa lei, ou seja, apesar de estarem juntos, aparecem separados sempre. Além do mais, o local e a data não estão previstos, porém são fundamentais. Também há a necessidade de assinatura do documento.

Ademais, o inciso VII do artigo 319 do CPC, que se refere à necessidade de o autor fazer referência sobre sua opção ou não pela audiência de conciliação ou de mediação, aparece normalmente dentro da seção dos pedidos; todavia, alguns escreventes abrem uma seção para isso. Também, apesar de o CPC fazer expressa referência a essa necessidade, caso o autor não apresente tal elemento, não será causa de indeferimento da petição inicial, apenas o magistrado fará a interpretação de que o autor está de acordo com a realização da audiência.

Em relação ao inciso VI do artigo 319, que pede a indicação das provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados, não há normalmente uma seção específica para esse item, uma vez que tais provas são anexadas, como documentos, na petição inicial e entregues no dia do seu protocolamento, além de serem indicadas ao longo da narrativa e argumentação dos fatos e fundamentos jurídicos; porém, em alguns casos, notamos que alguns escreventes fazem referência às provas em seção específica

para isso. É indispensável a menção às provas. Ademais, em algumas petições iniciais, o escrevente poderá fazer uso do instituto jurídico da tutela provisória, que não aparece em todas as petições, mas só em casos de urgência ou de evidência. Isso pode ser feito também dentro da seção dos fundamentos jurídicos, pois se trata do enquadramento dos fatos numa categoria jurídica merecedora de urgência e/ou evidência; portanto, trata-se de fundamento jurídico do pedido. A tutela provisória é uma decisão do autor, não é um requisito para a aceitabilidade da petição inicial; ela, quando caracterizada como urgente, tem prioridade de tramitação processual. Em alguns casos, também é possível se fazer o pedido de Justiça gratuita, caso o autor não tenha condições de pagar as custas processuais sem colocar em risco seu sustento. Alguns escreventes abrem uma seção específica para isso, mas também não é obrigatório; portanto pode ser feito na seção dos pedidos.

4.3 O ESTILO

O estilo do gênero Petição Inicial e dos gêneros jurídicos, em geral, é bastante característico, posto que reflete, dentre outros aspectos, um vocabulário bastante diferente do utilizado no cotidiano da maioria das pessoas. Esse distanciamento mostra-se não apenas em relação às questões lexicais, mas também fraseológicas e gramaticais da língua. Vale ratificar que o estilo de um gênero, assim como os demais pilares, é definido pela esfera de atividade humana na qual o gênero se circunscreve, ou seja, está inserido. Logo, o vocabulário (léxico) e também as questões fraseológicas e gramaticais são bastante peculiares no domínio linguístico-jurídico e, assim também, no gênero Petição Inicial; na verdade, tais peculiaridades apenas refletem as construções sociais da esfera da qual fazem parte.

Tradicionalmente, a esfera jurídica é marcada pelo rebuscamento linguístico, fruto das interações construídas pelos seus participantes. Essa esfera social é, historicamente, mais elitizada, pois, nela, o uso da língua padrão e rituais de formalidade são elementos “obrigatórios”. Além disso, há um grande “apego” a expressões, muitas vezes, em desuso na linguagem atual. Tudo isso justificaria as características do estilo dos seus gêneros discursivos. Além desses fatos, poderíamos a eles atrelar a questão do nosso Direito ter suas bases no Direito Romano, o que explicaria o uso de tantas expressões em Latim nos textos jurídicos. Esse caráter rebuscado dos gêneros jurídicos tem raiz na ordem ‘modelada pela coletividade’, isto é, nas práticas sócio-históricas que perpassam todos os discursos por meio da interação dialógica, pautando e sustentando os enunciados e, assim, os gêneros do discurso, conforme a ideologia que sustenta cada esfera. No âmbito jurídico, isso se apresenta de forma bastante forte, posto que se trata de um discurso pautado em leis e na burocracia estatal.

Vimos em Bakhtin que o estilo é observado sob dois prismas: o individual (que é resultante da singularidade do sujeito enunciativo) e o estilo do gênero (fruto da convergência dos usos linguísticos reiterados em um dado contexto enunciativo – ou seja, fruto da coletividade). Na esfera jurídica, o estilo do gênero tende a ser preponderante e bastante estabilizado, dando pouco espaço para o indivíduo aparecer, ou seja, o estilo do gênero se sobrepõe ao individual (PRADO; PEREIRA; PEREIRA, 2016). A prevalência do estilo do gênero sobre o individual, no gênero Petição Inicial, é resultado também da esfera de atividade humana na qual o gênero está inserido, ou seja, a jurídica. No plano do Direito, como vimos, devido às questões do conteúdo temático ou da necessidade de se garantir os direitos dos cidadãos com base no princípio da segurança jurídica, até a linguagem (estilo) tende a ser muito técnica e padronizada. Entretanto, vale reafirmar que não sendo os sujeitos da cena enunciativa totalmente assujeitados, há sempre lugar para que os indivíduos mostrem sua individualidade na enunciação; ou seja, há lugar para o estilo individual no gênero Petição Inicial, mas, ele será mais raro. Vejamos, nos excertos, a seguir, como o estilo desse gênero se configura. Iniciemos com fragmentos relativos à narração dos fatos em petições iniciais (Excertos 10 e 11).

A autora, no afã de realizar seu sonho de adquirir sua casa própria, firmou com o réu no dia 11 de fevereiro de 2016 o instrumento particular de compra e venda (doc. 03) no qual ajustaram a forma de pagamento, construção e transferência do imóvel localizado no Lote 15, Quadra 06, Loteamento Parque da Colina, bairro Jequiezinho, Jequié/Bahia.

Excerto 10: Trecho inicial da narração dos fatos em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

O Autor foi usuário dos serviços prestados pela Administradora de cartões de crédito, sendo ele titular do cartão registrado sob o número XXX XXXXXXXXXX. No ano de 2011, o Autor recebeu do Banco Réu uma cobrança indevida, referente a um parcelamento que não existiu.

Excerto 11: Trecho inicial de narração dos fatos em uma petição inicial

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Nos fragmentos expostos, é possível notar que há uma tendência a se seguir um padrão. Percebemos essa tendência ao observarmos que a data em que os fatos descritos ocorrem já é apresentada no primeiro parágrafo da exposição dos fatos. Além disso, nos dois excertos, temos o escrevente se referindo ao titular do direito postulado na petição inicial como autor ou autora, o que demonstra a recorrência do uso de expressões similares e técnicas. Também a esse respeito, o indivíduo contra quem se alega os fatos narrados é denominado réu nos dois fragmentos, outro caso de uso de similitude de termos técnicos apenas na seção intitulada “Dos Fatos”. Já vimos que autor é o termo técnico usado para designar a pessoa que solicita (por meio do seu advogado) ao Poder Judiciário (magistrado) a resolução de uma controvérsia jurídica, fazendo, para isso, uso da petição inicial. E réu é aquele contra quem a petição inicial versará.

Vejamos mais exemplos (Excertos 13, 14, 15), agora apontando termos muito usados nos textos jurídicos e que podem ou não refletir rebuscamento, mas que guardam consigo a característica de serem típicos da área.

Em 1992 passou a vigorar no Município de Candiba, estando vigente até os dias atuais, a Lei nº 29, de 06 de Dezembro de 1991. Tal Lei versa acerca do Estatuto do Servidor Público do Município de Candiba.

Excerto 12: Trecho retirado de uma petição inicial para ilustrar o estilo do gênero

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Requer, assim, que seja deferida a conversão das licenças-prêmio não gozadas em pecúnia, com a consequente condenação do Réu ao pagamento das 03 (três) licenças não gozadas, o que equivale a nove vezes a última remuneração percebida, totalizando, assim, o montante de R\$ 13.029,93 (treze mil e vinte e nove reais e noventa e três centavos), o qual deverá ser corrigido e atualizado monetariamente.

Excerto 13: Trecho retirado de uma petição inicial para ilustrar o estilo do gênero

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Colacionaremos apenas o seguinte julgado do STF, para não mais delongar em matéria já uníssona e inequívoca: (...)

Excerto 14: Trecho retirado de uma petição inicial para ilustrar o estilo do gênero

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Nesses excertos, vemos palavras típicas da seara jurídica, tais como: vigorar, vigente, requer, condenação e julgado. Esses termos são comuns de serem encontrados em exemplares de petições iniciais, de modo que visualizamos sua ocorrência reiteradas vezes. Eles são também mais habituais e compreensíveis à população em geral. Além deles, visualizamos outras palavras como: audiência, requerente (que é uma derivação do verbo requer, já apontado acima), vedado, tutela, requerimento, deferimento, procedente, improcedente, procuração, procurador, alegar, dentre outras, nas quais pode haver maior dificuldade e estranhamento aos leigos.

Enfim, são muitos vocábulos típicos do mundo jurídico presentes no gênero Petição Inicial e que podem ou não revelar complexidade àquele que não é um profissional da área

Já o excerto 15 representa um exemplo no qual o vocabulário do gênero exibe um alto grau de erudição jurídica, dificultando bastante a apreensão do sentido por um cidadão leigo. Vejamos:

Ante o exposto, requer seja julgada procedente a presente Ação condenando-se a Ré no pagamento pelos DANOS MATERIAIS sofridos pela Autora no montante de R\$ 54.483,46 (cinquenta e quatro mil e quatrocentos e oitenta e três reais e quarenta e seis centavos), relativos à devolução em dobro do valor do conserto e o valor pago no veículo (art. 42, parágrafo único, e 18, §1º/CDC). Requer a condenação das Rés nos danos morais sofridos pela Autora. Pleiteia a concessão dos benefícios da assistência judiciária gratuita para Autora. Pede-se a citação das Rés, via postal, para que no prazo de lei, querendo, apresentar contestação a presente ação que lhe é movida sob pena de revelia. Para provar o alegado a Autora valer-se-á de oitiva de testemunhas que oportunamente serão arroladas, juntada de novos documentos, depoimento pessoal do representante da Ré, reservando-se o direito de valer-se dos demais recursos probatórios em lei admitidos e compatíveis com o procedimento da Lei nº 9.099/95. Requer ainda a condenação das Rés nas custas processuais e honorários advocatícios. Dá-se à causa o valor de R\$ R\$ 54.483,46 (cinquenta e quatro mil e quatrocentos e oitenta e três reais e quarenta e seis centavos). Nestes termos, Pede Deferimento.

Excerto 15: Trecho retirado de uma petição inicial para ilustrar o estilo do gênero

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

Nesse fragmento, vemos o aparecimento de termos muito usados na área jurídica, tais como: ré, autora, danos materiais, danos morais, pleiteia, assistência judiciária gratuita, citação, contestação, revelia, provar, alegado, oitiva, testemunhas, arroladas, juntada dos documentos, depoimento pessoal do representante da ré, recursos probatórios, procedimento, requer, condenação, custas processuais, honorários advocatícios, causa. Nesse excerto, vemos a prevalência do estilo do gênero sobre o estilo individual, posto que as palavras próprias do campo jurídico têm uma ocorrência grande, sobrepondo-se ao estilo individual do escrevente.

Entretanto, o excerto contém palavras que, apesar de refletirem um vocabulário jurídico, são acessíveis ao cidadão leigo como, por exemplo, o termo “depoimento”. Porém, há, também, palavras muito usadas nessa área e que são pouco ou nada vistas fora do ramo, como: pleiteia e procedente. Essas palavras servem para ilustrar que existem termos que não são necessariamente técnicos, mas que são próprios do gênero Petição Inicial e dos gêneros jurídicos de um modo geral. Os termos técnicos guardam um significado peculiar à esfera em questão, não podendo ser trocados por outro vocábulo sem incorrer em risco para o sucesso do recebimento da petição inicial, como é o caso de réu, citação, contestação, revelia etc. Esses termos técnicos ou não existem fora do meio jurídico ou quando existem detêm um outro sentido que pode dificultar o correto andamento do trâmite processual, prejudicando aquele que visa alcançar um resultado jurídico-processual positivo. Por certo, na interação advogado/cliente, é possível e necessário que o advogado realize a “tradução” desses termos para que o seu cliente os compreenda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos, fundamentados na abordagem dialógica de Bakhtin (2011) a respeito dos gêneros discursivos, investigar um gênero que pertence à esfera jurídica: a petição inicial.

Com a investigação proposta, almejávamos contribuir para o processo de contextualização de atividades típicas do trabalho que se realiza na esfera jurídica, especificamente os relacionados ao gênero petição inicial, mostrando como especificidades/regularidades linguísticas (uso de certos tipos de avaliação, tipos de orações, estrutura temática etc.) caracterizam as práticas desenvolvidas pelos profissionais do Direito por meio da linguagem no que diz respeito a esse gênero.

Acerca do conteúdo temático, vimos que “[...] ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 57). Assim, pontuamos que a petição inicial, na modalidade em que estamos tratando, é um texto escrito, que inicia o processo judicial cível. Nela, o advogado, representante da parte autora, formula seu pedido contra determinada pessoa, narrando os fatos, apresentando artigos de lei a respeito do caso e apresentando provas. Ela é endereçada ao juiz de Direito, que tem o poder de recebê-la ou não.

Em relação à estrutura composicional, como qualquer outro gênero, a petição inicial possui uma arquitetura que lhe é típica. Vimos que a estrutura composicional está relacionada ao “[...] aspecto por assim dizer técnico da realização do gênero, contribuindo para identificá-lo e distingui-lo diante de outros gêneros [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 60). Obviamente, como componente de uma concepção enunciativa e dialógica da linguagem, a estrutura composicional dos gêneros é uma estrutura relativamente estabilizada, podendo sofrer interposição dos sujeitos participantes da enunciação. Podemos corroborar tal afirmação nas palavras de Ribeiro (2010), ao salientar que “[...] a despeito do caráter regulador da forma do gênero, há espaço para a expressão do sujeito, visto que ao participar das atividades de linguagem, ele (re)elabora, (re)cria, (re)formula formas de gênero [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 60). A petição inicial, por sua vez, possui formas típicas da esfera jurídica, com elementos constitutivos mais rígidos, revelando poucas possibilidades de entradas subjetivas. Em nossas investigações, reconhecemos a seguinte forma estrutural do gênero:

1) O juízo a que é dirigida; 2) Os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; 3) O fato; 4) Os fundamentos jurídicos do pedido; 5) O pedido com as suas especificações; 6) O valor da causa; 7) O local e a data; 8) A assinatura do advogado.

Sobre seu estilo, vimos que é pouco variável. A petição inicial, apesar de ser um documento público, tende a circular apenas entre os sujeitos envolvidos de forma mais direta na cena enunciativa, que são: quem a escreve (o advogado), a quem é endereçada (o juiz) e o representante legal do réu, o que gera um estilo muito peculiar e burocrático, tendo em vista a preservação da segurança jurídica que marca as relações dessa área.

Uma característica marcante do estilo da petição inicial é a recorrente escolha rebuscada do léxico que é utilizado para textualizá-la. Tais escolhas se justificam se levarmos em consideração que é um advogado quem escreve o documento e o endereçamento é a um juiz de Direito. O vocabulário possui marcas de acordo com a esfera social e econômica do gênero. Tendo em vista que o texto acaba por circular apenas na esfera jurídica, não há a preocupação em torná-lo acessível aos cidadãos leigos ou com baixa escolaridade.

Como constatamos, a área jurídica é também uma esfera discursiva, ou seja, a linguagem aqui também é veiculadora de ideologia e de forma intensa. Nesse caso, a esfera se vale do estilo rebuscado de sua linguagem para restringir seu discurso a um pequeno grupo social. No entanto, não é somente esse léxico “difícil” que torna o discurso jurídico distante da população em geral; há outros instrumentos e toda uma conjuntura de relações de poder/luta de classes que colabora para isso.

Porém, cabe ressaltar que a petição inicial deve ser elaborada de maneira que leigos da esfera jurídica a compreendam. Ou melhor, ela deveria ser produzida especificamente para que o autor e o réu da ação as compreendessem. Entretanto, o rebuscamento é uma barreira entre as pessoas e o Direito, haja vista que a quantidade de termos técnicos e palavras desconhecidas do cotidiano popular impede o entendimento dos textos jurídicos. O próprio réu ou até mesmo o autor da petição inicial (que são os maiores interessados) podem não compreender o texto e o que isso significa para sua vida. Então, o tipo de vocabulário utilizado, as expressões em Latim, o excesso de termos técnicos, antigos, se diminuídos, contribuirão para a facilitação do entendimento dos não profissionais ou não letrados na área, o que os permitirá exercer melhor sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, F. A história do Direito como disciplina fundamental. Publicado em 1º de fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7231. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Presidência de República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Código de Processo Civil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 14 mai. 2017.

DIDIER, F. JR. *Curso de Direito Processual Civil*. Volume I: 11. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2009.

DIDIER, F. JR. *Curso de Direito Processual Civil*. 17. ed. Salvador: Ed. Jus Podivm, 2015.

MARINONI, L. G; ARENHART, S; MITIDIERO, D. *Novo Código de Processo Civil Comentado*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

NOHARA, I. P. *Direito Administrativo*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

PRADO, A. C. D. R.; PEREIRA, M. H. de M.; PEREIRA, L. C. de M. O gênero denúncia: um estudo da sua estrutura composicional. In: LOUSADA, E. *et al.*(org.). *Diálogos Brasileiros no Estudo de Gêneros textuais/discursivos*. 1. ed.. Araraquara: Letraria, 2016, p. 07.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.



Recebido em 10/07/2018. Acesso em 17/12/2018.

**A LEITURA COMO ENCONTRO
DA OUTRA PALAVRA
E DA PALAVRA OUTRA:
PROPOSIÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PARA O TRABALHO
DOCENTE EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

**LA LECTURA COMO ENCONTRARSE DA OUTRA PALABRA Y OTRAS PALABRAS: PROPUESTAS DE TRABAJO
TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LOS DOCENTES DE LENGUA PORTUGUESA**

**READING AS THE ENCOUNTER BETWEEN THE OTHER WORD AND THE WORD OF THE OTHER: THEORETICAL-
METHODOLOGICAL PROPOSITIONS FOR TEACHER'S WORK IN PORTUGUESE LANGUAGE**

Josa Coelho Irigoite**

Universidade do Estado de Santa Catarina

Mariélly Agatha Machado**

Universidade Federal de Santa Catarina¹

RESUMO: Este artigo tem como tema formação de leitores na educação básica e se organiza com o objetivo de promover proposições teórico-epistemológicas que sirvam de ancoragem para práticas metodológicas desenvolvidas por professores de

** Professora de linguagem no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (Nela/UFSC). E-mail: josa_coelho@hotmail.com.

** Graduanda do curso de Graduação em Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: marielly.agatha@gmail.com.

¹ Artigo desenvolvido a partir de uma pesquisa submetida ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2017/2018 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Língua Portuguesa. Partindo da concepção de encontro (PONZIO, 2010), propõe-se trabalhar a leitura nas duas dimensões que a integram: intrassubjetiva e intersubjetiva. A ancoragem teórica é histórico-cultural, partindo da psicologia da linguagem de Lev Vigotski e da filosofia da linguagem de Bakhtin. Trata-se de um estudo qualitativo de enfoque documental, cuja geração de dados incluiu análise de excertos de pesquisas do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, e documentos parametrizadores da educação. Os resultados compõem a proposição de um encaminhamento teórico-epistemológico materializado em um diagrama de Integração Didática, a partir do qual é possível desenvolver um trabalho com leitura que dê conta dos níveis social e linguístico do texto-enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Encontro. Dimensão intersubjetiva. Dimensão intrassubjetiva.

RESUMEN: Este artículo está centrado en la formación de lectores en la educación básica y tiene como objetivo promover propuestas teóricas y epistemológicas que sirvan como un ancla para las prácticas metodológicas desarrolladas por los profesores de Portugués brasileño. Partiendo de la concepción de encuentro (PONZIO, 2010), se propone trabajar la lectura en las dos diferentes dimensiones que la integran: intrasubjetiva e intersubjetiva. El anclaje teórico es histórico-cultural y parte de la psicología del lenguaje de Lev Vigotski y de la filosofía del lenguaje de Bakhtin. Es un estudio cualitativo con enfoque documental, cuya generación de datos incluyó el análisis de extractos de investigaciones del Grupo de Investigación Cultura Escrita y Escolarización, vinculado a la Universidad Federal de Santa Catarina, y documentos parametrizadores de la educación. Los resultados componen la proposición de un direccionamiento teórico-epistemológico materializado en un diagrama de Integración Didáctica, desde el cual es posible desarrollar un trabajo con lectura que cubra los niveles social y lingüístico del texto enunciado.

PALABRAS-CLAVE: Lectura. Encuentro. Dimensión intersubjetiva. Dimensión intrasubjetiva.

ABSTRACT: This article focuses on the teaching of reading - and of readers - in primary and secondary education. It aims at promoting theoretical-epistemological propositions which could underpin the methodological practices developed by teachers of Portuguese Language. Starting from the conception of encounter (PONZIO, 2010), it is proposed to investigate reading in its two constitutive dimensions: the intrasubjective and the intersubjective. The theoretical basis for the present study is the cultural-historical perspective, stemming from Lev Vygotsky's psychology of language and Bakhtin's philosophy of language. This qualitative study focuses on documentary analysis and the data includes the discussion of research excerpts from the Research Hub of Written Culture and Schooling, at the Universidade Federal of Santa Catarina (UFSC), as well as official documents that compose the national parameters for education in Brazil. The results compose theoretical-epistemological propositions materialized in the form of a diagram of Didactic Integration from which it is possible to develop reading activities that would cover both the sociocultural and the linguistic aspects of the text.

KEYWORDS: Reading. Encounter. Intrasubjective dimension. Intersubjective dimension.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é a formação de leitores na educação básica, com o objetivo de apresentar proposições teórico-epistemológicas que fundamentem propostas metodológicas de professores das escolas brasileiras, compreendendo-se *leitura* à luz do conceito de *encontro* “da outra palavra com a palavra outra”, conforme Ponzio (2010). Superando questões de pertencimento da *língua* e dando lugar para a *alteridade*, entendemos *encontro*, principalmente no que se refere ao momento da leitura, como o *encontro* de palavras, conforme afirma o autor: “Se você lê e pensa as próprias coisas, quer dizer que alguma coisa o texto lhe comunicou.” (PONZIO, 2010, p. 9). Assim, interagimos com a palavra do *outro*, esse *outro* concebido como alguém que traz junto às suas palavras vivências e histórias; escuto e me lanço através de outras palavras que também estarão assinadas por mim e por outras tantas palavras que já encontrei.

Nosso ‘lugar de fala’ faz parte das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), grupo que se ancora na abordagem *histórico-cultural*, sobretudo nas teorizações sobre ensino e aprendizagem de Lev Vigotski e na teoria *enunciativa* da linguagem de

Mikhail Bakhtin². Assim, assumimos tal perspectiva entendendo que as relações estabelecidas no momento de aprendizagem sejam caracterizadas pela “diferença não indiferente” de que trata Ponzio (2010), ou seja, assumindo a afirmação de que cada *sujeito singular* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) traz consigo vivências particulares e que, nessa interação, abre-se espaço para vivências mútuas de conhecimentos³. Pensar a constituição do sujeito dessa forma implica uma concepção de *língua(gem)* como atividade que constitui o ser-sujeito nas interações sociais. Para Vygotski (2000 [1931]), a mediação social, da qual a linguagem é importante constituinte, é condição necessária para que os sujeitos se apropriem das formas simbólicas que constituem a sociedade e nosso funcionamento psicológico.

Dessa forma, em nossa pesquisa nos baseamos nos estudos da *língua* partindo de textos em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) veiculados em diferentes esferas da atividade humana. A entrada do texto oral e escrito como objeto de estudo na aula de Português pode ser considerada herança da reformulação que ocorreu pelas pesquisas relacionadas ao ensino de língua materna empreendidas no final da década de 1980 (BUNZEN, 2011). Naquela época, diversos professores, profissionais da área da educação e, principalmente, pesquisadores voltaram-se para o estudo da *leitura* na formação dos alunos com base na ideia de que nos comunicamos através de *textos-enunciado*⁴.

A ideia de *leitura* neste estudo, assim como *vem* sendo discutida desde então, contempla o ato de ler tanto em seu aspecto social, o qual denominamos de *dimensão intersubjetiva*, como a leitura realizada pelo aluno de textos em diversos *gêneros do discurso*, aqui compreendida como *dimensão intrassubjetiva* (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). A teoria dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) constitui base para estudos realizados por autores como Geraldi (2010), que compreende a importância das vivências sociais no momento de interação e na relação interacional do “eu” com o “outro” mediada pela linguagem. Nosso propósito com esta pesquisa é propor um estudo teórico-epistemológico com reverberações metodológicas, trazendo conceitos já apresentados em Cerutti-Rizzatti (2012), tendo em vista que o ato de ler, nessa ancoragem, requer tanto a dimensão social quanto a dimensão verbal, e que, em se tratando da aula de Português, é preciso trabalhar com ambas as dimensões de forma complementar, atribuindo sentido para as atividades realizadas em sala de aula.

Assim, esperamos que este estudo possa servir como base para que professores e professoras em formação e/ou já atuantes consigam (re)pensar e (re)significar práticas didático-metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa. Tal vontade se justifica pelas inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes no momento de lecionar, muitas delas ouvidas e presenciadas por nós em cursos de formação continuada, em estágios obrigatórios ao final do curso de Letras e em pesquisas realizadas pelo grupo **Cultura Escrita e Escolarização**, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, através do banco de dados organizado e ampliado no decorrer dos seus 10 anos em atividade.

No que se refere ao problema-base, retoma-se a pergunta sobre **como** realizar uma ação metodológica que se apoie na perspectiva *histórico-cultural*, de forma que seja visto na *práxis* escolar e nos encaminhamentos metodológicos da disciplina de Língua Portuguesa aquilo que trazem os documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) – BNCC⁵ –, e os documentos regionais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016), em relação à sua fundamentação teórica baseada nos estudos do Círculo de Bakhtin e nas ideias da psicologia da linguagem de Lev Vygotski.

² Estamos cientes de que os estudos bakhtinianos não são nomeados desse modo, uma vez que *histórico-cultural* é uma designação que caracteriza a teoria vigotskiana. Seguimos a proposta apresentada em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013, 2015), a qual nomeia como *histórico-cultural* o *simpósio conceitual* no qual nos ancoramos aqui, justificado pelas convergências entre os dois teóricos.

³ Compartilhamos com Britto (2012, p. 128) sua concepção de conhecimento: “[...] como procedimentos compreensivos por meio dos quais o pensamento percebe representativamente um objeto, utilizando recursos investigativos diversos (como a intuição, a contemplação, a classificação, a mensuração, a analogia, a observação), os quais, sendo historicamente produzidos, dependem dos modelos filosóficos e científicos que os originaram. O conhecimento se produziu na – e com a – história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e enquanto grupo – e moldassem o lugar de sua existência.”

⁴ Com base em considerações de Rodrigues (2005) sobre a concepção de texto no ideário bakhtiniano.

⁵ Vale a ressalva de que estamos cientes de que a BNCC congrega vários fundamentos epistemológicos, muitos até divergentes das concepções empregadas neste estudo.

Apesar de décadas de discussão, entendemos que ainda não se chegou ao **como** fazê-lo. Pesquisas em nosso Grupo apontam cada vez mais para a necessidade de se retomar estudos com conceitos e fundamentos que parecem ter se perdido entre a teoria e a prática. Assim, em publicações recentes⁶, foram levantadas inquietações epistêmicas e proposições sobre/para a aula de Língua Portuguesa, discutindo-se, sobretudo, a dimensão conceitual da educação em linguagem: como (e se) vem sendo trabalhada em sala de aula, e como é tratada em documentos parametrizadores da educação, por exemplo. Existem conteúdos a se ensinar na disciplina de Língua Portuguesa, capazes de transcender a pesquisa gramatical nas escolas, e que suportem a dimensão social e verbal da língua? Na crítica bem justificada de Geraldi (2010) ante a utilização dos *gêneros do discurso* como objetos ontológicos e não processuais na disciplina de L.P., quais deveriam ser os objetos de ensino dessa disciplina? Nossa pesquisa não teve a pretensão de responder em definitivo todas essas questões inquietantes, mas, sim, de resgatar discussões à luz de (novos) paradigmas e conceitos a fim de traçar caminhos possíveis de prática pedagógica para o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Dessas inquietudes, emergiram os objetivos do presente artigo: delinear proposições teórico-epistemológicas que sirvam de ancoragem para a ação pedagógica dos professores de educação básica, no que se refere à formação do aluno leitor de *textos-enunciado*; e propor abordagem pedagógica com leitura nas duas dimensões constituintes (intersubjetiva e intrassubjetiva), a partir do diagrama de Integração Didática desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Para tanto, desenvolveu-se um estudo qualitativo de enfoque documental (com base em MINAYO, 2014) que contempla os documentos já mencionados: excertos de pesquisas presentes no banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, sobretudo estudos que envolvam a formação de alunos leitores na educação básica; e documentos parametrizadores da educação, tais como BNCC (2016); PC/SC (2014) e PC/Florianópolis (2016).

Organizamos tais discussões em duas seções neste artigo: na primeira, apresentamos as bases teórico-epistemológicas do estudo, com concepções fundantes – de *sujeito* e de *língua(gem)* – para entendermos a leitura como *encontro* “da outra palavra com a palavra outra”, conforme Ponzio (2010); já na segunda e última seção, ocupamo-nos, primeiramente, das análises de excertos de estudos do banco de dados do Grupo mencionado – indícios de como interpretamos o atual trabalho com a leitura na educação básica – e dos documentos parametrizadores da educação – como concebem e discutem a leitura na educação básica –; para, ao final do artigo, apresentarmos as proposições metodológicas para o trabalho com a leitura pela perspectiva *histórico-cultural*.

2 A LEITURA COMO ENCONTRO: CONCEPÇÕES FUNDANTES

Abrindo a discussão acerca da diferença entre as *funções psíquicas elementares* e as *funções psíquicas superiores* a partir da leitura de Vigotski (2000 [1931]), entendemos como necessário discutir a importância do *outro* no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, principalmente em se tratando de crianças e adolescentes no processo de formação. Nesse sentido, o objetivo da ancoragem *histórico-cultural* está justamente na concepção de linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, considerado o objeto de conhecimento que, nesse caso, seriam os conteúdos da aula de Português, na relação entre o estudante e o professor como interlocutor mais experiente; trata-se, pois, da *atividade mediada* (VIGOTSKI, 2000 [1931]).

Nossa base epistemológica no que concerne à filosofia da linguagem, como já mencionado, parte da fundamentação teórica de Mikhail Bakhtin para pensarmos aquilo que conceituamos como “simpósio universal do existir humano” (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2007). Nas teorizações de Mikhail Bakhtin, tanto a concepção de *língua(gem)* quanto a concepção de *sujeito* estão fundamentadas no caráter dialógico da interação entre sujeitos situados em uma realidade histórica e social, que se constituem mutuamente na e pela interação. Assim, não é possível pensar a linguagem em um enunciado adâmico, uma vez que todo ato de enunciação procede de um momento anterior de interação entre sujeitos. Nesse sentido, todo enunciado terá como referência os enunciados que foram proferidos anteriormente e terá influência naquilo que ainda será dito, resultado da cadeia ininterrupta de enunciados (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

⁶ A exemplo de Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016); Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017).

No escopo deste estudo, cujo objetivo está no delineamento de uma abordagem teórico-epistemológica para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco na formação de leitores na educação básica, sobretudo nas escolas públicas, compreendemos que a leitura de qualquer texto escrito em um determinado *gênero do discurso*, localizado em uma determinada esfera da atividade humana, supõe compreender como o autor do texto-enunciado assume o ato de enunciação. Tal compreensão promoverá o encontro do aluno-leitor e do texto no seu processo de apropriação do conteúdo textualizado. Para Ponzio (2010, p. 37),

A enunciação é o resultado de uma interação eu-outro, também nas suas características formais. Cada texto, escrito ou oral, está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude, replica, objeta, ou dos quais procura apoio, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os, etc.

Admitindo a teoria do ato de enunciação por sujeitos situados, e na busca de promover o encontro de aluno e texto, a formação do leitor no âmbito da aula de Português não pode supor um sujeito ideal, instituído, mas, sim, um sujeito constituído na alteridade, conforme Bakhtin (2010 [1920/24]), na relação dialógica entre a palavra outra e a outra palavra. Nessa relação de alteridade, somos convocados pelo outro, e não podemos nos abster de sermos exatamente aquilo que nos constitui; é por meio da linguagem, da nossa assinatura como sujeito que nos assumimos no conjunto de vozes, e, como o sujeito é admitido aqui na sua subjetividade, esse ato de responder e refletir na e pela língua, por não permitir alibis, é classificado como *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

A concepção de *sujeito singular*, quando levado para a prática na sala de aula, permite que o professor olhe para a subjetividade de cada aluno, que constitui o espaço de interação na aula de Português, e entenda as diferentes interações possíveis entre os alunos e o *texto-enunciado*, uma vez que a singularidade de cada um implica a singularidade da leitura e da apropriação de cada aluno em relação àquilo que lê.

Partindo das bases teórico-epistemológicas apresentadas, a aula de Português que procuramos defender neste estudo também se apoia na ideia de *encontro* da outra palavra e da palavra outra (PONZIO, 2010). Segundo o autor, existem alguns tipos de leituras, mas uma se destaca por ser aquela leitura cujas palavras ecoam em nossa vivência, fazendo com que pensemos sobre o texto e para além do texto, pensando o que mostra um outro eu, diferente, pois alterado – admitindo, assim, a *alteridade*. Dessa forma, para nossa proposta, pensamos que cada *texto-enunciado*, em se tratando da formação de leitores, deve promover o *encontro* da palavra do outro, respeitando o ato de dizer do autor, mas sempre buscando refratar e refletir as/sobre as palavras lidas, para encontrarmos “o outro de nós mesmos”.

No que concerne aos encaminhamentos metodológicos propostos, é preciso pensar o papel do professor e a relação entre os sujeitos na dinâmica da sala de aula. Como organismo social, a escola é considerada uma esfera da sociedade, e sua complexidade inclui receber em sua configuração indivíduos de diferentes realidades sociais. Em respeito à heterogeneidade dos alunos, e como resultado da intersubjetividade, principalmente em se tratando do contexto escolar, a relação entre aluno e professor deve ser ancorada naquilo que Ponzio (2010) apresenta como “diferença não indiferente”, conforme já apontado anteriormente.

Ponzio (2010) nos explica ainda que, nas relações privadas, ou seja, naquelas em que estabelecemos uma intimidade mínima, são as diferenças que tornam determinadas pessoas únicas e especiais, singulares e insubstituíveis. Não nos interessamos pelas características identitárias que cancelam todas as diferenças do eu em relação ao outro: gênero, idade, etnia. Normalmente tais relações privadas acontecem com poucas pessoas em determinados eixos/esferas específico(a)s da nossa vida cotidiana: esfera familiar, ciclos de amizade, trabalho. Nos demais contextos, nos referimos às pessoas pelas características gerais, gerais até mesmo no sentido genérico. Esse pertencimento das relações sociais nos leva a pensar na atividade empreendida pelo professor em relação aos alunos e o conceito de *papéis sociais* (PONZIO, 2010).

Ser professor e ser aluno, atualmente, limita-se pela relação funcional desempenhada por cada um, e a função anula qualquer diferença que singularize as relações estabelecidas no contexto de sala de aula. Assim, “Entre estudante e professor, entre essas duas

identidades, entre essas duas diferenças existe uma relação de oposição e, ao mesmo tempo, dentro delas acontece um cancelamento de cada diferença singular” (PONZIO, 2010, p. 20).

No momento em que saímos da atuação dos papéis socialmente estabelecidos, começamos a nos relacionar diante das diferenças não indiferentes e passamos a estar diante da infuncionalidade proposta pelo autor. Por consequência, as relações deixam de ser apenas de identidades, de funções sociais previamente estabelecidas, e passam a ser sensíveis em relação aos sujeitos que constituem a interação social no *gênero* aula. O professor, nessa relação, é o locutor mais experiente em relação aos conhecimentos que devem ser lecionados, e isso implica a troca de conhecimento e experiência do professor e dos alunos, cada um na sua subjetividade.

No construto teórico que apresentamos até aqui, importa abriremos espaço para a discussão acerca da influência da linguagem no desenvolvimento psicológico, assim como a influência da psicologia da linguagem nos estudos didático-pedagógicos para o ensino de Português, bem como a função do professor e da escola. Assumiremos uma dicotomia importante para a discussão, que revela a importância da perspectiva *histórico-cultural* em pensar abordagens metodológicas na sala de aula que considerem os aprendizados que antecedem à escola: os conhecimentos científicos em relação aos conhecimentos cotidianos, espontâneos (VIGOTSKI, 2000 [1931]). Tais termos referem-se, respectivamente, ao aprendizado sistematizado e científico, aqueles que normalmente envolvem certo nível de abstração (científicos), e o aprendizado adquirido pelas experiências da vida cotidiana (cotidianos, espontâneos).

Assim, a fundamentação teórica da perspectiva *histórico-cultural*, bem como a concepção de *sujeito singular constituído socialmente*, representa grande importância neste estudo justamente por permitir (re)pensar as ações escolares num viés que considere os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sua trajetória até o momento de adquirir o conteúdo científico/abstrato, objetivo atribuído historicamente à esfera escolar. Sem compreender as diferenças de todos os alunos nas dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva, tanto a escola quanto os professores continuariam fadados às tentativas fracassadas de homogeneização do ensino cuja configuração contradiz o caráter heterogêneo de uma sala de aula e da própria concepção de *aprender* como processo de internalização e apropriação de cada um.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como base tais discussões teóricas, vejamos, então, os resultados de nosso estudo qualitativo dos materiais selecionados – excertos de pesquisas presentes no banco de dados do nosso Grupo, bem como alguns documentos parametrizadores da educação, tais como BNCC (2016); PC/SC (2014) e PC/Florianópolis (2016) –, que nos indicariam **como** a leitura vem sendo trabalhada na esfera escolar, para, em seguida, apresentarmos nossas proposições teórico-epistemológicas, principal mote deste artigo.

3.1 A LEITURA NOS ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO

O primeiro passo desta pesquisa foi recorrer ao banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, com o intuito de resgatarmos estudos e discussões acerca da aula de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à formação do aluno leitor de *textos-enunciado*. Em mais de uma década de atuação, o grupo vem compreendendo que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa encontra-se num “entrelugar”, com ações pedagógicas que ora tendem a retornar ao normativismo gramatical (tendo, agora, não mais o texto, mas o *gênero do discurso* como *pretexto*) em atividades que entendemos como “pseudoanálises linguísticas”; ora tendem a objetificar o *gênero do discurso* como objeto ontológico (alvo de críticas de GERALDI, 2010)⁷.

Para exemplificar tais conclusões, apresentamos dois trechos do estudo de campo realizado por Irigoite (2015) em duas escolas básicas da rede estadual de ensino do município de São José, intituladas Escola 1 e Escola 2, nas quais a pesquisadora acompanhou uma turma de 8º ano em cada escola. O primeiro dado consiste num quadro de *objetos culturais* tematizados nos atos de dizer no decorrer de um semestre letivo, trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa observadas pela pesquisadora e registrados em diário

⁷ Tais interpretações já foram apresentadas em publicações recentes do Grupo, a exemplo de Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016); Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017).

de campo; e o segundo dado descreve uma atividade realizada em uma dessas aulas com o livro didático. Utilizando o modelo de Integração Didática disponível na PC/Florianópolis (2016), e promovendo o diálogo com os objetivos veiculados no mesmo documento, foi possível promover uma reflexão das atividades empreendidas e como poderíamos ressignificá-las.

Em relação aos *objetos culturais* das aulas de Língua Portuguesa vivenciadas nas classes campos de estudo, Irigoite (2015) analisou uma grade similar de conteúdos nas duas escolas: ambas alternavam-se entre tópicos da chamada *gramática normativa*, com regras prescritivas e representações normativistas que evocam o *objetivismo abstrato* (alvo de críticas de VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); e determinados *gêneros do discurso* – geralmente do tipo *secundário* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), valorados na esfera escolar – tomados como objeto de ensino de maneira ontológica (alvo de críticas de GERALDI, 2010)⁸. Seguem os quadros apresentados em tal estudo:

| Aula de Português | Objetos culturais tematizados no ato de dizer |
|------------------------|---|
| 1, 2, 3, 4, 9, 15, 22 | Gênero conto |
| 5, 10, 11, 12 | Sintaxe: Orações Coordenadas |
| 15, 16, 17 | Gênero fábula |
| 18 | Morfologia: Classes Gramaticais – pronomes e verbos |
| 21 | Ortografia: Uso dos porquês |
| 25, 27, 28 | Ortografia: Homônimos e Parônimos |
| 29, 30, 31, 32, 33, 34 | Morfologia: Classe de Palavras |

Quadro 1: Conteúdos programáticos nas aulas de Português vivenciadas da turma 83 (Escola 1)

Fonte: Irigoite (2015, p. 261)

| Aula de Português | Objetos culturais tematizados no ato de dizer |
|--|---|
| 1, 2 | Gêneros conto e crônica |
| 3, 4, 7, 8 | História da língua portuguesa |
| 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 19, 20 | Morfologia: Radicais Gregos e Latinos |
| 7, 8 | Morfologia: Prefixos |
| 13, 14, 15, 16, 21, 22 | Morfologia: Estrutura das Palavras |
| 17, 18 | Gênero provérbio |
| 19, 20, 21, 22 | Gênero cordel |
| 27, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 40 | Morfologia: Formação de Palavras |
| 29, 30, 38, 41 | Nova Ortografia |
| 33, 34, 35, 36 | Ortografia |
| 43, 44, 45, 46 | Concordância Nominal |
| 17, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 49, 50, 51, 52, 53, 54 | Tipo textual dissertativo-argumentativo |
| 67, 68 | Gêneros da esfera jornalística |

Quadro 2: Conteúdos programáticos nas aulas de Português vivenciadas da turma 801 (Escola 2)

Fonte: Irigoite (2015, p. 263)

⁸ Apesar dos *gêneros do discurso* estarem na dimensão *operacional-reflexiva* (com base em GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997), e não conceitual, ali receberam tratamento objetificado característico da dimensão conteudista da pedagogia *tradicional*, colocando-se pospostos a conceitos da tradição escolar no tratamento que recebem e no modo como foram trabalhados, segundo Irigoite (2015).

Podemos observar que, na Escola 1 (Quadro 1), foram presenciadas, ao todo, 10 aulas nas quais os *gêneros* foram objetificados, e 15 aulas ocupadas por conceitos gramaticais da tradição escolar. Já na Escola 2 (Quadro 2), encontrou-se um espaço significativo dedicado a conteúdos típicos da historicidade da esfera escolar, sobretudo tópicos gramaticais: 42 aulas com esse foco; enquanto os *gêneros* constituíram tema em 10 aulas. Presenciou-se, ainda, o ensino de tipo textual prototípico dessa esfera, a *dissertação*, amplamente cobrada em concursos e processos seletivos de naturezas diversas⁹.

Irigoite (2015) interpreta tal delineamento em convergência com o encaminhamento do livro didático adotado nesses espaços escolares, artefato amplamente utilizado em praticamente todas as aulas de Português vivenciadas por ela. De todo modo, ambas as escolas campo de pesquisa parecem estar no escopo da chamada *educação tradicional* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011 [2000]), por emergir tal alternância entre tópicos gramaticais e *gêneros do discurso* tomados como objetos de ensino.

Podemos lançar mão desse exemplo para elucidar a crítica de Geraldi (2010) aos *gêneros do discurso* como objeto de estudo ‘brigando’ por espaço, numa espécie de concorrência com estudos de cunho normativista, como a sintaxe e a morfologia, assim como aspectos da ortografia; e não podemos considerar uma tendência recente, uma vez que há quase quatro décadas, tomando como ponto de partida a publicação de *O texto na sala de aula* (1984), J. W. Geraldi vem chamando atenção dos professores para discussões sobre a língua ancorada na ideia de *produto social*. Em outras palavras, esse exemplo elucidada, em nosso entendimento, o “entrelugar” em que se encontra a disciplina de Língua Portuguesa, anteriormente mencionado: a busca por um foco de discussão exigido na proposta de interação central que constitui uma aula (com base em MATENCIO, 2001) parece estar se encaminhando para essas escolhas ali representadas – conceitos e regras da gramática normativa/prescritiva (típica da tradição escolar) ao lado de *gêneros do discurso*.

Assim, tais escolhas implicam o risco de vergar a vara ora para a *aprendizagem* (tal qual inferimos em GERALDI, 2010) e para o *relativismo* (quando se olha exclusivamente para o polo do aluno), ora para o *ensino* e o *universalismo*. No primeiro polo estaria a defesa em se trazer os *gêneros* do mundo ‘extramuros’ para dentro da esfera escolar (alvo da atenção de BRITTO, 2012); enquanto que, no segundo polo, teríamos a manutenção da tradição normativista e/ou o tratamento dos *gêneros* como objetos ontológicos em abordagens de cunho estrutural. Partindo do aporte teórico deste estudo, buscamos o “equilíbrio da vara” (com base em SAVIANI, 2012 [1983]) na dimensão conceitual necessária na educação em linguagem, tomando a *gramática* como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2000 [1931]) para os atos de dizer nos *gêneros do discurso*, o que implica recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer dos sujeitos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]); enquanto os processos de leitura / escuta e produção textual são entendidos como *práticas sociais* que envolvem objetos ontológicos (GERALDI, 2010). Mas essas discussões fogem do escopo deste artigo e ficam para uma futura pesquisa.

O segundo exemplo consiste num artefato trabalhado em uma aula de Língua Portuguesa na Escola 2, no qual se encontram atividades de leitura e interpretação de texto. Aqui, Irigoite (2015) interpretou a leitura sendo utilizada como *pretexto* para o estudo de aspectos gramaticais, tomados como *objetos culturais*. Ainda que a finalidade das atividades esteja voltada para demandas externas (como os exames nacionais, antes comentado), a autora inferiu haver *encontro* (PONZIO, 2010) uma vez que os alunos realizam a atividade proposta.

⁹ A exemplo do Enem e da prova de redação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Leia atentamente o texto abaixo e, em seguida, responda às questões:

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A passagem já está paga - disse o motorista.

- Paga por quem?

- Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É um engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: -

Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faça questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo; melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio resabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? - a moça se voltou, surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

FERNANDO SABINO

1. O rapaz pagou a passagem da moça e a esperou, com um sorriso, junto à calçada.

a) Como a moça entendeu esse sorriso?

b) O que na verdade significava esse sorriso?

2. Qual foi a reação da moça para deixar bem claro que não aceitava a iniciativa do rapaz?

3. Por que o rapaz seguia a moça pela rua?

4. Releia o 15º parágrafo e escreva quantas orações tem esse período e como ele se classifica?

5. Considere o seguinte trecho:

Em vez do médico do Milan, o doutor José Luiz Runco, da Seleção, é quem deverá ser o responsável pela cirurgia de Cafu. Foi ele quem operou o volante Edu e o atacante Ricardo Oliveira, dois jogadores que tiveram problemas semelhantes no ano passado.

O termo "ele", em destaque no texto, refere-se:

a) ao médico do Milan.

b) a Cafu.

c) ao doutor José Luiz Runco.

d) ao volante Edu.

e) ao atacante Ricardo Oliveira.

Círculo de Bakhtin e as práticas nas escolas públicas, principalmente em se tratando das diversas realidades sociais e históricas que envolvem cada instituição, utilizando dados do nosso Grupo de Pesquisa para refletirmos sobre como unificar aquilo que trazem os documentos em questão com a ação didática sob a perspectiva *histórico-cultural*.

É importante frisar que não temos a pretensão de responder quais método e abordagem seriam “ideais” para a aula de Português, mas, sim, propor uma reflexão de cunho teórico fundamentado na perspectiva *histórico-cultural* sob a defesa de que é possível uma relação direta entre as ações metodológicas e a teoria, principalmente balizadas por documentos parametrizadores que suscitem bases filosóficas próximas na regulamentação de objetivos e métodos para a educação.

Partindo da perspectiva de *sujeito e de língua* assumidos neste estudo, importa evocar teoria de Mikhail Bakhtin, cientes de que se trata de um filósofo da linguagem cujas teorizações voltavam-se para a relação dialógica entre a língua(gem) e os sujeitos, e não em uma filosofia voltada para educação, necessariamente. Ainda assim, suas teorizações são fundantes para o processo didático-metodológico proposto pelos documentos parametrizadores, principalmente por seu caráter histórico-cultural.

Pensar no dialogismo bakhtiniano e na palavra como *encontro* (PONZIO, 2010) implica pensar os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) como o momento concreto de interação, que se realiza por intermédio da enunciação entre sujeitos situados histórico-socialmente, constituindo-se na alteridade. Segundo o filósofo russo, o conceito de *gêneros do discurso* recai na ideia de enunciado situado num horizonte temporal-espacial, axiológico e temático:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 261-262)

Assim, por meio dos *gêneros do discurso*, os falantes de uma mesma língua conseguem compreender o outro, não apenas pela natureza do idioma, mas pelo caráter regulador, organizador e significativo da interação. Na nossa leitura, assim como aponta Cerutti-Rizzatti (2012), os documentos parametrizadores da educação estão fundamentados na perspectiva *histórico-cultural*, concebendo a *língua* como objeto social e partindo do *texto-enunciado* (oral ou escrito) como objeto de estudo da aula de Língua Portuguesa. Conforme consta na Proposta Curricular de Florianópolis (2016, p. 76):

Uma ancoragem histórico-cultural compreende leitura, ausculta e autoria não como ‘conteúdos de ensino’, mas como processos por meio dos quais se busca a ampliação crítica do repertório dos/das estudantes sobre os usos sociais das línguas. Para isso, o foco está na relação do sujeito com o(s) outro(s) por meio das línguas e não no sujeito em si mesmo – risco do subjetivismo – nem na língua em si mesma – risco do objetivismo.

O caminho para pensar a língua a partir do texto no *gênero*, implementado nos diversos documentos que parametrizam a educação, no entanto, acabou por tomar o ensino dos *gêneros* como conteúdos da aula de Português, representados nas sequências didáticas (problematizadas por GERALDI, 2010¹⁰), tornando como objetivos da aula a apresentação e o estudo de determinados *gêneros*, garantindo que, ao final de cada módulo, o aluno tenha domínio de mais essa ferramenta linguística. Sobre essa discussão, Geraldi (2010, p. 79) nos deixa a seguinte reflexão:

Foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros, o entrecruzamento genérico, a correlação com atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários deixa de ser processual para se tornar ontológico. Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. [...] o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da

¹⁰ Um exemplo desse tipo de trabalho criticado por Geraldi (2010), que toma os *gêneros do discurso* como objetos de ensino, seria as Olimpíadas de Português, as quais determinam uma listagem de *gêneros* por seriação e oferecem sequências didáticas para o professor trabalhar, no intuito de facultar a apropriação desses *gêneros*.

enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriados, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual aluno pode se exercitar.

Esse processo pedagógico é incoerente tanto com a proposta filosófica de Mikhail Bakhtin, uma vez que sua intenção ao conceituar os *gêneros do discurso* é representar a linguagem como materialização das relações em sociedade, incluindo as mudanças sociais, históricas e culturais (GERALDI, 2010), quanto com a própria concepção de *língua* como mediação simbólica, teorizado por Vigotski (2000 [1931]), e na apropriação de conhecimentos linguísticos que devem ser ensinados aos alunos como conteúdos científicos, sob a defesa de que tais recursos aumentam o repertório dos alunos, conforme defendem Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016).

Desse processo de “conteudização” dos *gêneros* resulta um novo fenômeno, que pode ser encontrado na BNCC (2014): a lista de seriação dos *gêneros* por ano escolar. Segundo o documento, a justificativa de progressão está na complexidade cognitiva exigida em cada *gênero do discurso* de acordo com seu caráter estrutural. Segundo o documento:

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 71).

Tal progressão (ou seriação) pode ser entendida, então, pelas complexidades textuais e sociais de cada *gênero*, além da própria habilidade de leitura de cada aluno em agenciar o texto – objeto de estudo. Embora o próprio documento apresente a divisão dos *gêneros* apenas como uma sugestão, sem descartar a hipótese do ensino “fora da ordem” ali expressa, nos preocupamos com a abordagem essencialmente verbal dos *gêneros do discurso* e até mesmo o estudo de especialidades de certos *gêneros*, conforme o exemplo abaixo:

| | | |
|---------|---|--|
| Leitura | Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.) | (EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. |
|---------|---|--|

Figura 2: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, de 6º a 9º ano

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 142-143)

Em nossa fundamentação teórica sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, problematizamos a ideia de ensinar especificidades de certos *gêneros* justificando a apreensão de formas linguísticas não conhecidas pelos alunos, uma vez que possuir os conhecimentos de um profissional da lei (área de Direito, por exemplo) não garante a formação de um leitor crítico de estatutos, códigos e regimentos. Em nossa análise dos documentos e de dados retirados das pesquisas do grupo, percebemos não rara a presença dos *gêneros jornalísticos/midiáticos*, algo que já fora denunciado por Britto (2012), entre tantos outros autores. A repetibilidade dos *gêneros jornalísticos* no dia a dia das escolas origina-se na ideia de trazer os *gêneros* do cotidiano para o contexto científico dessa esfera.

O tensionamento entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos adquiridos no cotidiano de cada aluno é imprescindível para dar sentido à aula de Português, e provém das reflexões empreendidas por Vigotski (2009 [1934]). O estudo repetido dos *gêneros midiáticos/jornalísticos*, contudo, conforme as metodologias aplicadas nas escolas atualmente, reflete tanto o despreparo dos professores em propor práticas que envolvam as diversas situações de comunicação/uso da linguagem, incluindo os *gêneros do discurso* da esfera literária, como também a secundarização do caráter significativo que cada prática/situação social requer de cada

gênero, resultando no ensino do *gênero* pelo *gênero*, com foco exclusivamente no tema e na composição. Refletindo sobre o equívoco em buscar abordagens metodológicas que envolvam apenas *gêneros* vinculados às esferas cotidianas, Britto (2012, p. 59) argumenta que

Um grave equívoco da pedagogia da motivação reside na crença de que a escola, para ser interessante aos alunos, deve incorporar formas de educação não-formal, principalmente, os objetos de cultura que circulem nos espaços sociais cotidianos (imprensa, internet, música, catálogo, rótulos, etc.). Ao contrário, se se deseja formar pessoas capazes de operar com tais objetos de forma autônoma e criativa, é necessário oferecer coisas que se encontram além desse espaço, ou seja, objetos elaborados da cultura.

E complementa:

Não é o caso de banir as formas cotidianas de ser e perceber o mundo, mas sim de não centrar o ensino nelas. Desse modo, quando incorporadas à dinâmica escolar, não aparecem como esfera de referência do estudo, mas como objetos de investigação e reflexão. Dessa perspectiva as atividades de leitura em ambiente escolar priorizam conteúdos e textos cujo acesso não é imediato e que só se dão a conhecer se devidamente ensinados. (BRITTO, 2012, p. 60)

Contribuindo também para a crítica ao modo com que presenciamos os *gêneros do discurso* na sala de aula, e para 'fugir' da objetificação deles (na relação *gênero*/ano escolar), as Propostas Curriculares de Florianópolis (2016) e de Santa Catarina (2014) destacam dois subeixos que compõem o ensino de língua: as esferas da atividade humana vinculadas ao *cotidiano* e as esferas da atividade humana vinculadas ao *grande tempo* (tensionamento com base em HELLER, 2014 [1970]; BAKHTIN, 2010 [1979])

Objetivo Geral das Línguas: Educar-se para o monitoramento⁴¹ e para ampliação de vivências com as línguas nas interações sociais por meio de *compreensão e autoria* em textos nos *gêneros do discurso* nas diferentes esferas da atividade humana.

Subeixo I: Esferas da atividade humana vinculadas ao cotidiano

Objetivo específico: Vivenciar a *leitura, a audição e a autoria* em interações sociais por meio de textos em *gêneros do discurso*, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esferas familiar e comunitária:** interações por meio de manuais de instrução, bilhetes, *e-mails*, cartas, receitas, histórias familiares, documentos organizadores da vida em família e afins.
- (ii) **Esfera escolar:** interações por meio de atividades escolares, registros de agenda, textos didáticos, redações escolares e afins.
- (iii) **Esfera do consumo:** interações por meio de propagandas, rótulos, contratos comerciais, notas fiscais e afins.
- (iv) **Esfera da saúde:** interações por meio de bulas de remédios, receitas médicas, relatórios de exames e afins.
- (v) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de notícias, anúncios, propagandas e afins.
- (vi) **Esfera das redes sociais:** interações por meio de aplicativos de mensagens de texto e de voz, *posts* e afins.

Subeixo II: Esferas da atividade humana vinculadas ao grande tempo

Objetivo específico: Vivenciar a *leitura, a audição e a autoria* em interações sociais por meio de textos em *gêneros do discurso*, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esfera literária e das artes em geral:** interações por meio de lendas, fábulas, trava-línguas, parlendas, contos, mitos, crônicas, romances, novelas, peças de teatro, poemas, sonetos, canções e afins.
- (ii) **Esfera científica:** interações por meio de ensaios curtos, artigos, verbetes, resumos, glossários, resenhas, fichamentos, seminários e afins.
- (iii) **Esfera jurídica/da moral/da ética/ das normalizações em geral:** interações por meio de regimentos, leis, estatutos, abaixo-assinados, cartas reclamatórias, códigos de posturas e afins.
- (iv) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de editoriais, cadernos de cultura, crônicas, reportagens e afins.

Figura 3: Coordenadas gerais para Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Florianópolis/SC (2016, p. 93)

A PC/SC (2014) é coerente em se basear tanto no caráter social – vivências históricas e culturais – quanto no caráter verbal dos *gêneros*. Além de se preocupar com o equilíbrio entre “escritas do passado e do presente, dominantes e marginais, do dia a dia e da erudição” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121), está fundamentada em defesa da formação humana integral. Essa formação visa não só à participação e à sobrevivência em sociedade, como também pretende desenvolver a capacidade de “[...] lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas na Artes, as manifestações linguísticas características da literatura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121). A formação humana integral implica promover a superação do problema do foco único do ensino, a saber, a transição da gramática como objeto de estudo para leitura e produção de textos em *gêneros* pré-selecionados, que de certa forma se voltam apenas para o nível linguístico-verbal do texto. **Como** alcançar tal formação, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, é o objetivo deste estudo, materializado na proposta a seguir.

3.3 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O TRABALHO COM A LEITURA

Como já mencionado anteriormente, compreendemos que o texto deve ser objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que não existe enunciado adâmico, ou seja, fora do *texto-enunciado*, e não existe texto fora do *gênero*. Esse, por sua vez, sempre estará inserido em uma esfera da atividade humana, promovendo interação social. Essa última compreende a dimensão social do texto, e envolve a dimensão intersubjetiva da leitura. Um texto, seja qual for seu *gênero*, por sua vez, terá uma estrutura que convoca certas sequências tipológicas, as chamadas *tipologias textuais* (MARCUSCHI, 2002), que determinarão o nível lexical e gramatical do texto. Segundo Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016), esse seria o nível conceitual (em uma abordagem vigotskiana) necessário em uma educação em linguagem, foco, em tese, da aula de Português, promovendo a capacidade de “autorregulação” dos alunos em se tratando de conhecimentos linguísticos ainda não apropriados. Tal caminho metodológico encontra-se disponível no diagrama de Integralização Didática extraído da PC-Florianópolis (2016):



Figura 4: Integração Didática

Fonte: Florianópolis/SC (2016)

| 3. Enfoque na ampliação das vivências por meio da <i>leitura</i> (<i>Leitura</i> , nos itens a seguir, deve ser tomada sempre como <i>leitura de textos</i> , em determinados suportes, no âmbito dos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana.) | | | | | | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1.º Ano | 2.º Ano | 3.º Ano | 4.º Ano | 5.º Ano | 6.º Ano | 7.º Ano | 8.º Ano | 9.º Ano |
| 3.1 Interpretar símbolos não alfabéticos (calendários, rótulos, logotipos, relógio, e afins). | I | A/C | C/R | R | | | | | |
| 3.2 Familiarizar-se com livros e/ou outros suportes de textos. | I/A | A/C | C/R | R | R | | | | |
| 3.3 Interpretar histórias lidas pelo/a professor/a por meio de desenho, dramatização, modelagem etc. | I/A | A | C | R | R | | | | |
| 3.4 Inferir o conteúdo de um texto antes de fazer a leitura, com base em título, imagens, diagramação e informações contidas na capa, contracapa ou índice. | I | A | C | R | R | | | | |
| 3.5 Desenvolver disposições favoráveis à leitura. | I | I | A | A | C | C | C | R | R |
| 3.6 Desenvolver fluência em leitura. | I | I | A | A/C | C | C | C | R | R |
| 3.7 Identificar a finalidade interacional do <i>gênero</i> em que o texto é lido, assim como a esfera da atividade humana em que esse <i>gênero</i> institui relações interpessoais e especificidades do suporte em que o texto é materializado no <i>gênero</i> . | I | I | A | A/C | C | C | C | R | R |
| 3.8 Reconhecer diferentes semioses nos <i>gêneros</i> multimodais. | I | I | A | A/C | C | C | C | R | R |
| 3.9 Educar-se para a localização de informações explícitas, para a interpretação de informações implícitas e para a reflexão e avaliação sobre o conteúdo lido. | I | I | A | A | C | C | C | C | C |

Figura 5: Objetivos com enfoque na ampliação das vivências por meio da leitura

Fonte: Florianópolis/SC (2016, p. 95)

Assim, baseada no documento Estadual, a Proposta Curricular de Florianópolis (2016) exerce um importante papel em nosso estudo por permitir compararmos os objetivos traçados pelo documento municipal e promover uma exemplificação metodológica defendida pelos integrantes do nosso Grupo de Pesquisa, por conceber tanto a dimensão social quanto a verbal do *texto-enunciado*, que servirá como justificativa para o estudo do nível conceitual – léxico e gramática – nas aulas de Português. É nesse ponto que precisamos (re)pensar nossas ações metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa: o caráter significativo das interações por meio dos *gêneros do discurso*. Se pensarmos a enunciação como irrepetível e única em se tratando de cada sujeito, as interações sempre terão interactantes em uma relação dialógica, de modo que seja possível promover o *encontro*, defendido por Ponzio (2010).

Para uma aproximação efetiva dos alunos com o texto no *gênero* e com o contexto de interação, torna-se imprescindível trazer a concepção de *sujeito responsável e responsivo* para o momento de enunciação de cada aluno: a consciência de que cada enunciado é único e se endereça a um interlocutor, seja ele imaginário ou não, reduz a ‘artificialidade’ do ensino da língua e contribui para a formação de um aluno crítico nas interações sociais.

Retornando aos exemplos apresentados anteriormente, retirados de Irigoite (2015), nosso intuito é comparar aquilo que está sendo posto em prática nas atividades que envolvem o texto e uma possível formação de leitores. No que concerne aos objetivos de ensino da leitura – os chamados *Enfoques de ampliação das vivências por meio da leitura* (Figura 5) –, os anos finais do Ensino Fundamental devem criar condições para um desenvolvimento da disposição do aluno em realizar leituras, assim como a fluência dele; além disso, espera-se que o aluno possa identificar a finalidade de determinado texto em um determinado *gênero* e as relações interpessoais que podem ser materializadas por meio de sua leitura. Em nossa perspectiva, não é possível promovermos o gosto pela leitura, assim, apenas com estudos de análises concentradas no nível verbal do texto, principalmente em se tratando de estudos que focam aspectos gramaticais pela memorização.

Partindo do diagrama de Integração Didática disponível na Figura 4, assim, entendemos que o nível **intersubjetivo** da leitura implica a historicidade familiar de cada aluno, que terá uma relação diferente com a palavra do autor do texto, e, conseqüentemente, um *encontro* efetivado pelas próprias experiências anteriores, a partir de sua própria subjetividade. Nesse sentido, o diagrama propõe um percurso para atividades que envolvam o texto partindo da **interação social**, ou seja, a partir de uma discussão ampla sobre necessidades e problemas sociais que estejam diretamente ligados à linguagem; tal necessidade inscreve-se em uma **esfera da atividade humana** na qual opera suas relações, e, conseqüentemente, os *gêneros do discurso* por meio dos quais as interações sociais estão sendo estabelecidas no que diz respeito ao problema social em foco. Esse percurso permite que o aluno compreenda de onde a discussão está partindo antes de entrar nas apropriações linguísticas do texto, criando condições para que ele possa acessar os conhecimentos prévios, adquiridos no cotidiano, e aqueles adquiridos cientificamente (papel da escola), o que explica a progressão escolar estar sempre retomando questão para ampliação de repertório – tensionamentos defendidos pela abordagem vigotskiana.

No que diz respeito ao estudo da dimensão **intrassubjetiva** de leitura, e compreendendo que o ato de ler na perspectiva linguística significa compreender o enunciado do autor de determinado texto, retornamos ao conceito de *encontro*:

Trata-se pois, em nossa compreensão, de um ato que demanda apropriação (também ou sobremodo) nos processos de escolarização: *encontrar* o autor por meio do texto escrito, compreender seu projeto de discurso (Bakhtin, 2003 [1952-1953]), dando acabamento a esse projeto em um encontro de subjetividades é, tal qual menciona Gee (2004), um processo cultural, sobre o qual entendemos que a escolarização incide ou deveria incidir significativamente. (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014)

Assim, os níveis linguísticos do estudo do texto começam com o texto no *gênero*, lócus em que efetivamente começamos o trabalho de leitura promovidos pelo Quadro de Objetivos da PC-Florianópolis (Figura 5), seguido do estudo das tipologias textuais onde encontramos conteúdos que envolvem a apropriação dos *objetivos culturais* junto com o trabalho de vocabulário e gramática, que estão sempre a serviço de todo processo anterior. A partir do nível linguístico, do que está escrito pelo autor, é preciso capacitar o aluno para decodificar o texto, fazer atividades que incluem o mapeamento de informações explícitas e implícitas, a fim de compreender no todo o que o autor está tratando sobre determinado assunto escolhido na discussão, qual sua posição, e promover a posição dos alunos diante das leituras e das discussões. Em nosso entendimento, assim, teríamos uma educação em linguagem que desse conta de ambas as dimensões do processo de leitura de um texto, foco das aulas de Língua Portuguesa, considerando, a partir do aporte teórico deste estudo, as tensões entre as singularidades dos sujeitos e as universalidades existentes no plano da história e da cultura, entre Babel e Pentecostes (PONZIO, 2010), entre *ideologias do cotidiano versus ideologias oficiais* (BAKHTIN, 2012 [1927]), enfim, entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), tensões que emergem no *encontro* de cada aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui um dos principais eixos que guiam a educação brasileira e está diretamente ligada à formação integral do ser humano, e, por isso, requer generosa atenção no momento de planejamento e práticas que envolvam a formação de leitores por parte dos professores e educadores, especialmente por sabermos que a escola, para muitos, é o único ambiente no qual o sujeito terá acesso a materiais escritos que estejam fora das leituras cotidianas. A partir das reflexões realizadas neste artigo, com base nos diversos estudos realizados por autores e pesquisadores que unem esforços para compreender a educação brasileira, e de acordo com o material disponível nos documentos parametrizadores – frequentemente esquecidos e “engavetados”, embora ricos em informações –, compreendemos que toda ação metodológica envolve escolhas teóricas que balizam sua proposta, seja essa uma escolha consciente ou inconsciente.

Nosso estudo consistiu em uma proposição teórica focada em balizar uma proposta metodológica, trazendo conceitos de teóricos e filósofos da linguagem, assim como ideias de documentos parametrizadores justamente para promover a desmistificação de que teoria e prática não ‘andam juntas’ na educação. Entendemos ser de extrema importância trazer estudos dos documentos para a pesquisa acadêmica, uma vez que não vemos uma integração entre os assuntos relacionados à licenciatura, com professores em formação, com as ideias concretizadas em documentos e com a prática do cotidiano das escolas, cada esfera parece acontecer de forma independente da outra.

No que consiste ao estudo da leitura, percebemos que a prática atrelada à fundamentação teórica promove muito mais que a memorização de conteúdos gramaticais: somos capazes de promover a interação dos alunos como sujeitos historicizados com textos e vozes do passado e do presente, fazendo com que eles mesmos se projetem como autores do futuro, reconhecendo a mudança pela alteridade e assinando, pelo *ato responsável*, aquilo que consideram em relação às necessidades sociais que somos convocados a pensar.

Como interactante mais experiente, o professor exerce um papel crucial no momento de ensinar os conteúdos linguísticos que estão a serviço do nível social de um texto. É dele que vem o conhecimento que os alunos não dominam, e, portanto, não vemos possibilidade de formar leitores a partir de outro sujeito que não seja também um leitor consciente de seu papel. Talvez essa seja a maior tarefa das escolas e dos profissionais da educação atualmente: para além de sermos apenas formadores de índices e números, precisamos do compromisso em formar pessoas críticas e cidadãs, olhando cada sujeito em sua subjetividade, promovendo o ensino dos conteúdos que ainda não dominam, propondo discussões que estejam ligadas com a linguagem, fomentando o gosto pela “leitura além do óbvio” e proporcionando momentos de *encontro*, de modo a buscar uma formação humana integral.

REFERÊNCIAS

- IRIGOITE, J. C. d S. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.
- IRIGOITE, J. C. d S. *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53], p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920/24].
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A área de Linguagens. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. 2016, p. 59-114.
- BRITTO, L. P. L.e. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. – (Coleção Leituras no Brasil).
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BUNZEN, C.. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gênero discursivo. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 56, p. 249, 2012.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; CHRAIM, A. M.. Entrelugares e lugares na docência em Língua Portuguesa. *Letra Magna*, ano 13, n. 21, p. 56-78, 2017.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DAGA, A. C.; DIAS, S. C. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, p. 226-238, mai./ago. 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. S; IRIGOITE, J.C. S.a. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. In: *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 1, p. 48-58, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. d S.; IRIGOITE, J. C. S.. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J.A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 143-166. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M.. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1587-1598, out./dez.2016.

DUARTE, N.. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

FARACO, C. A.. O estatuto da análise e interpretação dos textos do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: Área de Linguagens*. 2016.

GERALDI, J. W.. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática. 2006 [1984].

GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

HELLER, A.. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

LAJOLO, M.P.. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982], p. 51-62.

LAJOLO, M. P.. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MATENCIO, M. L. M.. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RODRIGUES, R. H.. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: SED, 2014.

SAVIANI, D.. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

VIGOTSKI, L. S.. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VOLÓSHINOV, V. N.. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000 [1931].

WEEDWOOD, B.. *História concisa da lingüística*. Trad. Marcos Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.



Recebido em 11/02/2019. Aceito em 23/04/2019.

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O HUMOR E SEUS RECURSOS

APUNTES TEÓRICOS SOBRE EL HUMOR Y SUS CARACTERÍSTICAS

THEORETICAL NOTES ON HUMOR AND ITS FEATURES

Renato Pincelli*

Marcos Américo**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Bauru

RESUMO: Neste artigo são reunidas e apontadas teorias e definições em torno do humor e de conceitos correlatos, como comédia e riso. Para tanto, são expostas teorias consagradas na área, tais como as da superioridade, do alívio e da incongruência, assim como outras menos destacadas, como as teorias conceitual e da violação. Em seguida são apresentadas definições dos recursos humorísticos, como a ironia, o sarcasmo, a sátira, o exagero, o estereótipo, dentre outras. Esses recursos linguísticos estão por trás do funcionamento dos textos humorísticos e considera-se importante entendê-los antes da análise de qualquer material do gênero. Esses apontamentos têm, portanto, o objetivo de servir como base para estudos acadêmicos sobre o humor nas mais diversas áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Humor. Recursos de humor. Teorias de humor. Riso. Comédia.

RESUMEN: En este artículo se reúnen y apuntan teorías y definiciones alrededor del humor y de conceptos relacionados, como la comedia y la risa. Para ello se exponen teorías consagradas en el área, tales como las de la superioridad, del alivio y de la incongruencia, así como otras menos destacadas como las teorías conceptuales y de la violación. En seguida, se presentan definiciones de los recursos humorísticos como la ironía, el sarcasmo, la sátira, la exageración, el estereotipo, entre otras. Estos recursos lingüísticos están por detrás del funcionamiento de los textos humorísticos y se considera importante entenderlos antes del análisis de cualquier material del género. Estos apuntes tienen, por lo tanto, el objetivo de servir como base para estudios académicos sobre el humor en las más diversas áreas del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Humor. Recursos de humor. Teorías de humor. La risa. Comedia.

ABSTRACT: In this article, we gather and point out theories and definitions around humor and related concepts, such as comedy and laughter. In order to do so, we present well-known theories in this field such as those of superiority, relief and incongruity as well as other less prominent theories such as conceptual and violation theories. Then we give definitions of humorous features such

* Mestre em Mídia e Tecnologia (Mestrado Profissional) pelo PPGMiT - Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0695-6049>. E-mail: rntpincelli@hotmail.com.

** Docente do PPGMiT - Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7920-4513>. E-mail: marcos.americo@unesp.br.

as irony, sarcasm, satire, exaggeration, stereotype, among others. These linguistic resources are behind the workings of humorous texts and we consider important to understand them before analyzing any such material. These notes are, therefore, intended to serve as a basis for academic studies on humor in the most diverse areas of knowledge.

KEYWORDS: Humor. Features of humor. Theories of humor. Laughter. Comedy.

1 ABRINDO OS TRABALHOS

Diante de um campo ao mesmo tempo tão vasto e tão difícil de definir precisamente como o humor é natural o surgimento de múltiplas teorias para explicar o que nos leva a rir. Inúmeros autores debruçaram-se sobre essa questão e cada uma de suas teorias pode ser vista como variante, mais ou menos específica, dentro de três (ou quatro) modelos teóricos: a Teoria da Superioridade, a Teoria do Alívio e a Teoria da Incongruência. Pouco mencionado e estudado, o quarto modelo é a Teoria Conceitual. Neste artigo, passaremos em revista cada um desses modelos. Também apresentaremos definições dos recursos utilizados para alcançar o efeito humorístico num texto, tais como a ironia, o sarcasmo, a sátira, o exagero, o estereótipo, dentre outros. Antes de começar, gostaríamos de fazer uma distinção entre os termos humor, riso e comédia.

2 HUMOR, RISO E COMÉDIA

2.1 HUMOR

Apesar de serem intercambiáveis na linguagem cotidiana, o estudo do humor, do riso e da comédia exige maior precisão conceitual. De origem latina, a palavra *humor* significava, originalmente, líquido ou fluido, especialmente os produzidos pelo corpo (sangue, fleuma, bílis amarela e bílis negra). Para a medicina da Antiguidade Clássica, tanto a saúde quanto o estado emocional dependiam do equilíbrio entre os quatro humores corporais. Com o passar dos séculos, a teoria dos humores caiu em desuso na Medicina, mas ela continuou a ser usada popularmente para explicar as variações emocionais do indivíduo. Por isso, como destaca o sociólogo português Nuno Jerónimo (2015, p. 66) em sua tese de doutoramento, até hoje as “[...] expressões mau-humor ou mal-humorado não são utilizadas para fazer referências a alguém que diz más piadas, mas sim a quem se apresenta num estado emocional indesejável”.

Como o riso seria causado por um estado alterado dos humores, o vocábulo deixou de ser médico e passou a designar a emoção cômica que se expressa através do riso. Essa noção é prevalente em todas as línguas europeias que tiveram contato com o latim. Ainda assim, essa relação nem sempre foi considerada pelos estudiosos que buscavam explicar o riso e a comédia. Jerónimo (2015) cita, como exemplos disso, Stendhal, que escreveu um ensaio sobre riso e comédia sem mencionar o humor, e Bergson, que menciona apenas a etimologia da palavra humor para justificar a designação que dá aos criadores de coisas engraçadas, os humoristas.

Para o sociólogo lusitano, considera-se humor “[...] quaisquer eventos ou formulações discursivas, intencionadas ou inadvertidas, que provoquem experiências cognitivas culturalmente partilhadas capazes de suscitar o riso e providenciar divertimento” (JERÓNIMO, 2015, p. 67). Humorísticas, portanto, são as mensagens capazes de fazer rir tanto quem as fala quanto quem as ouve. Isso pode ser feito de diversas formas e estilos, do humor físico (acidental ou não) ao espirituoso (que faz uso de recursos linguísticos e retóricos). O humor, assim, passa a ser visto como uma ferramenta em forma de linguagem.

2.2 COMÉDIA

Um modo de usar essa ferramenta é a *comédia*. Um dos mais antigos gêneros teatrais existentes, a comédia já era reconhecida e praticada pelos antigos gregos, que a distinguiam da tragédia. Para Aristóteles, a comédia representava as pessoas piores do que elas realmente são, dando destaque às suas características negativas. O oposto aconteceria na tragédia. Enquanto as obras trágicas são

elevadas e emotivas, as cômicas são mais racionais e mais pé no chão e, conforme Jerónimo (2015, p. 69) “[...] a comédia exalta o pensamento crítico, a esperteza, a adaptabilidade e uma apreciação dos prazeres físicos como a comida, a bebida e o sexo”.

A partir do Renascimento há uma mutação na comédia, que se aproxima do gênero romântico. Por isso, comédia também passou a ser sinônimo de história esperançosa e de final feliz. Dois exemplos perfeitos desse conceito de comédia são *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, e as comédias shakespearianas. Mais recentemente surgiram outros gêneros cômicos, como a *sitcom* (comédia de situação, comum em séries televisivas) e o *stand up* (monólogo de cunho humorístico que se apresenta num teatro ou bar). Seja qual for o estilo de comédia, sua efetividade depende da capacidade de seus autores em criar e manejar efeitos de humor com o objetivo de levar o público ao riso.

2.3 RISO

Por fim, mas não menos importante, o mais evidente entre os conceitos em questão é o *riso*, que, para Jerónimo (2015, p. 63), é uma “[...] manifestação biológica visível, mas com contornos cognitivos e sociais invisíveis”. O sociólogo luso faz um breve panorama histórico do riso, demonstrando como ele nem sempre foi bem-visto. Na Antiguidade judaico-cristã o ato de rir era moralmente condenado, como se vê em várias passagens bíblicas. Entre os antigos gregos encontra-se uma postura semelhante: Platão sugeria que as pessoas não deviam rir muito, pois via o riso como expressão da falta de autocontrole.

Enquanto os romanos tinham uma postura mais positiva diante do riso, considerando-o, inclusive, uma forma de moralizar os costumes (vide a máxima *ridendo castigat mores*), seus sucessores da Europa cristã e medieval demonizavam o rir. A partir do Renascimento e, sobretudo, do Iluminismo, a concepção latina sobre o riso volta a ganhar força. Para Jerónimo (2015, p. 65) “[...] o riso pode ser uma chave interpretativa do sucesso da negociação do contrato social do humor”, sendo mesmo sinal de consentimento ou aprovação por parte de quem ri. Se o humor é um jogo, o riso é a manifestação de reconhecimento desse jogo e de suas regras.

Georges Minois (2003, p. 446) traz grande contribuição para a compreensão do riso em sua obra fulcral “História do Riso e do Escárnio”, na qual esquematiza a história do riso em três períodos:

- (1) Riso divino, surgido na Antiguidade, que apresentava uma concepção divina do riso, atribuída marca da suprema liberdade dos deuses;
- (2) Riso diabólico, contraposição cristã à visão divina do riso, apoiada “[...] no fato que Jesus nunca riu”;
- (3) Riso humano, considerado interrogativo, e que nasceu junto com o pensamento moderno europeu, e que questiona “[...] valores, a ascensão do medo, da inquietação e da angústia”.

Independente do posicionamento moral diante do riso ao longo dos séculos, os motivos por trás dele sempre foram objeto de investigações teóricas. Sempre foi fácil perceber porque um indivíduo ri depois de ouvir uma piada, assistir a uma comédia ou ver o tombo de alguém. Mais complicado era determinar como esses eventos levavam ao sorriso, ao riso, à gargalhada. As investigações filosóficas sobre o riso, feitas ao longo dos séculos, deram origem ao que hoje chamamos de teorias do humor.

2.4 TEORIA DA SUPERIORIDADE

A mais antiga de todas é a *Teoria da Superioridade* (ou do Desprezo ou Rebaixamento), que remonta à filosofia grega. Segundo o publicitário e semiótico Celso Figueiredo (2012), tanto Platão (427 a.C.–347 a.C.) quanto Aristóteles (384 a.C.–Atenas, 322 a.C.) já teriam abordado a problemática do humor. Ao tratar do humor na *Poética*, Aristóteles explicava que as pessoas “[...] derivam diversões dos pontos fracos ou desgraças alheias, enquanto eles não são muito dolorosos ou destrutivos” (FIGUEIREDO, 2012, p. 179). O que dá a entender o porquê de se chamar Teoria da Superioridade ou do Rebaixamento.

Outra definição aristotélica afirma que no gênero humorístico as pessoas seriam representadas piores do que realmente são. Platão teria dado menos atenção ao assunto, mas, de acordo com o autor citado, teria dito que enxergamos como ridículo quem não tem

autoconhecimento — ou, como se diz no português coloquial, o indivíduo “sem-noção”. Dentro da linhagem ligada à superioridade, Figueiredo ainda cita Henri Bergson e Thomas Hobbes.

Bergson destaca-se por apontar três características inerentes ao humor: ele é essencialmente humano, grupal, e exige certa “ausência de sentimento” por parte de quem o pratica. “Por ausência de sentimento o autor entende que, ao fazer o humor, o autor passa a preocupar-se menos com o outro, ou melhor, para fazer humor é preciso haver descaso para com o outro, objeto da piada, pois de algum modo a piada o irá ‘ferir’” (FIGUEIREDO, 2012, p. 176).

Hobbes, por sua vez, menciona o humor, ou mais especificamente o riso, numa de suas passagens de *Leviatã*, conforme a tradução de Figueiredo (2012, p. 177) “Glória súbita é a paixão que faz as caretas chamadas RISO; e é causada por um ato repentino de si próprios, que agrada a eles, ou a apreensão de alguma coisa deformada em outros, por comparação da qual, de repente, eles aplaudem a si mesmos”.

Nesse caso, o riso seria não apenas uma forma de autocomplacência ou autocongratulação pela própria superioridade, mas também depende de uma surpresa. O elemento surpresa, por sua vez, nos leva aos dois próximos modelos teóricos, o do Alívio e o da Incongruência.

2.5 TEORIA DA INCONGRUÊNCIA

A Teoria da Incongruência baseia-se, segundo a francesa Sabina Tabacaru (2015), na noção de contraste. Por isso, ela também é chamada, dependendo do autor, de Teoria da Inconsistência, da Contradição, da Ambivalência ou da Bissociação. Tal como o modelo da superioridade, a incongruência tem suas raízes nos estudos da Antiguidade greco-romana.

Platão seria um pioneiro deste modelo por considerar que a graça está na percepção de dois sentimentos contrastantes. As pessoas dariam risadas diante de novidades ou de acontecimentos que não se encaixam em seus esquemas de pensamento. Mais tarde, Cícero (106–43 a.C.) aprofundará esse conceito, introduzindo a distinção entre humor verbal (como o dos jogos de palavras) e referencial (o das anedotas). O orador romano também foi o primeiro a perceber a importância do efeito-surpresa para o funcionamento do humor “[...] de todas as piadas, nenhuma cria riso maior do que algo dito ao contrário das expectativas, do que existem inúmeros exemplos” (CICERO *apud* TABACARU, 2015, p. 120).

Filósofos mais modernos, como Immanuel Kant (1724–1804), Arthur Schopenhauer (1788–1860) e Søren Kierkegaard (1813–1855), também seguem a linha da incongruência em suas investigações sobre o riso. Duas variantes ainda mais recentes desta teoria são apresentadas pela autora citada: a bissociação, desenvolvida por Arhut Koestler (1905–1983) em 1964, no livro *The Art of Creation*, e a oposição de *scripts*, proposta por Victor Raskin (1944 -) em *Semantic Mechanisms of Humor* (1985).

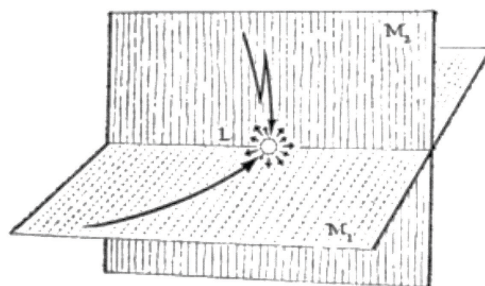


Figura 1: desenvolvimento de projeções mentais concorrentes baseadas na bissociaçãoO

Fonte: Tabacaru (2015, p. 121)

Como mostra a figura acima (que reproduzimos de Tabacaru), a bissociação baseia-se no desenvolvimento de projeções mentais concorrentes. Assim, para Tabacaru (2015, p. 121), uma “[...] bissociação repentina de um evento mental a duas matrizes normalmente incompatíveis (M1 e M2) não permite que nossas emoções acompanhem esta rápida mudança e encontra sua solução no riso (L)”. A teoria bissociativa seria útil por permitir compreender “[...] fenômenos muito díspares, como humor, criatividade artística e descoberta científica” (TABACARU, 2015, p. 121).

Já a oposição de *scripts* de Raskin parte da sobreposição de duas leituras distintas num texto humorístico. Os *scripts*, ou esquemas de referência, são quadros mentais evocados pela interpretação do texto de humor, que sempre seria necessariamente ambíguo. Raskin (1985 *apud* TABACARU, 2015) dá um exemplo com a piada que reproduzimos a seguir:

“O doutor está em casa?”, o paciente pergunta com um sussurro brônquico. ‘Não’, sussurrou em resposta a jovem e bonita esposa do médico. ‘Entre’”.

Aqui temos dois *scripts*: o de “doutor” e o de “amante”, ligados pelo sussurro na resposta da “bela e jovem esposa”. Tal resposta só faz sentido com o *script* de “amante” e não com o de um doente de bronquite à procura de um médico. Nas palavras de Tabacaru (2015, p. 121) “[...] dois *scripts* compartilham uma determinada característica que faz a mudança de um significado para o outro possível”. O riso, portanto, seria uma reação a um desconcerto lógico ou conceitual.

2.6 TEORIA DO ALÍVIO

Nuno Jerónimo (2015) enfatiza que a Teoria do Alívio foi forjada no cruzamento da Psicologia com a Fisiologia e que esse conceito põe o riso como expressão de um processo cognitivo contraditório, que se aproxima da noção de riso como sinal de alívio, ideia que começou a ser explorada por Sigmund Freud por meio das ideias de pulsão ou instinto. Assim, o alívio seria uma forma de amenizar as restrições impostas, sejam elas externas (como a cultura e seus tabus), sejam internas (como os limites da capacidade de entendimento) ao indivíduo:

Os indivíduos que estejam submetidos a algum tipo de constrangimento tendem a soltar o riso quando esses constrangimentos são subitamente removidos. Como resultado, o elemento central do humor pode não ser o sentimento de superioridade mas sim de alívio que resulta da remoção do constrangimento. (JERÓNIMO, 2015, p. 56)

Ainda para o autor, e de maneira mais sucinta, a teoria do alívio freudiana postula uma economia psíquica. Dessa forma, diante das informações contraditórias presentes num texto de humor, nossa mente busca conciliar as interpretações possíveis. Como essa conciliação exige esforço mental, nos sentimos recompensados quando a alcançamos. Quando aceitamos a ambiguidade do humor, sentimos prazer e expressamos isso por meio do riso.

Embora funcione bem para explicar piadas de duplo sentido, agressivas ou sexuais, a teoria de Freud não explica porque rimos de outros gêneros de humor, como o *nonsense*. Segundo Jerónimo (2015), quem busca corrigir essa falha freudiana é Marvin Minsky. Para Minsky, o censor mental da teoria freudiana barraria não apenas o que é socialmente proibido como tabu, mas também o que não se encaixa na lógica de pensamento do indivíduo (JERÓNIMO, 2015).

Como dito anteriormente, Jerónimo (2015) faz uma leitura do pensamento de Freud apresentado, notadamente, em sua obra “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, de 1905, na qual afirma que o chiste torna “[...] possível a satisfação de um instinto (seja libidinoso ou hostil) face a um obstáculo. Evitam esse obstáculo e assim extraem prazer de uma fonte que o obstáculo tornara inacessível” (FREUD, 2016, p. 67). Para Viviane Vera (1999, p. 4), o chiste é uma forma de criação literária e “[...] uma faculdade linguageira especial. Condensando e deslocando materiais verbais, recombina-os em formas inusitadas, de acordo com uma sintaxe que Freud encontra em ação nos processos inconscientes”.

2.7 OUTRAS TEORIAS

O sociólogo português ainda apresenta outras teorias menos conhecidas, como a Teoria da Violação. Proposta por Thomas Veatch (1998), trata-se de uma teoria global dos diversos tipos de humor, um meio-termo entre a Teoria da Superioridade e a da Incongruência. Para Veatch (1998), existem três condições indispensáveis à percepção do humor, que só funciona quando todas são cumpridas. São elas, segundo Jerónimo (2015, p. 58-9): “[...] a violação de um compromisso particular do receptor no que diz respeito ao funcionamento da realidade; o receptor que tem um sentimento dominante em relação à tipicidade de uma situação; simultaneidade, a condição que exige a presença das duas condições prévias na mente do receptor.”

Para dar um exemplo, vamos recorrer diretamente a Veatch (1998), que menciona em seu estudo a seguinte piada (com tradução nossa):

O que é preto, branco, coberto de vermelho e não consegue usar uma porta giratória?
Resposta: Uma freira com a cabeça varada por um dardo.

Para Veatch (1998), tal piada viola muitos princípios ao mesmo tempo, entre os quais o “[...] da santidade da vida humana, da santidade especial das pessoas devotadas a uma vida santa e abstinente e a santidade das mulheres”. Segundo o criador da Teoria da Violação, as pessoas podem considerar uma piada como essa ofensiva ou engraçada. As que se ofendem podem reagir assim seja porque “[...] a piada é contada muito mal ou porque há um intenso comprometimento emocional com os princípios violados” (VEATCH, 1998). Por outro lado, quem ri disso não seria tão apegado a tais princípios ou saberia que a violação aqui não deve ser levada a sério.

Essa teoria, portanto, dá ao receptor o poder de fazer funcionar um texto humorístico. Se não houver reação do receptor, a piada não funciona. Uma reação fraca, como o riso, seria indicativa de recepção e compreensão da piada. No entanto, também pode haver uma reação mais intensa, caso em que a piada é recebida, mas entendida como uma ofensa.

Por fim, o quarto grande modelo teórico é também o mais recente: a Teoria Conceitual ou Semiótica. Nessa linha de pesquisa, segundo Figueiredo (2012, p. 186) “[...] o humor poderá ser mais bem compreendido a partir da análise do paradoxo que se estabelece (pela dissonância cognitiva)”. Apesar de reconhecer a importância da análise semiótica, não vamos aprofundar esse modelo por considerá-lo filiado à tradição da Teoria da Incongruência.

3 RECURSOS DE HUMOR

Definidos os conceitos de humor, comédia e riso, além das principais teorias que explicam o humor, podemos passar ao estudo dos recursos usados na prática humorística. Consideramos como recursos de humor as figuras de linguagem ou retórica que geralmente estão presentes em textos humorísticos e são indispensáveis ao seu pleno funcionamento. São elas a sátira (e/ou paródia), a ironia, o sarcasmo, a alegoria, o exagero (ou hipérbole), o absurdo, a incoerência, o estereótipo, a pantomima (ou humor mecânico) e a digressão.

3.1 SÁTIRA (E/OU PARÓDIA)

Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP, 2008-2013)*¹, a palavra sátira vem do latim *satura*, *-ae* ou *satira*, *-ae*, “[...] iguaria que é mistura de vários legumes ou frutas, mistura sem ordem, composição literária com várias métricas diferentes, poema de crítica”.

¹O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)* é um “dicionário de português contemporâneo, cuja nomenclatura compreende o vocabulário geral, bem como os termos mais comuns das principais áreas científicas e técnicas” e tem por base o Novo Dicionário Lello da Língua Portuguesa (Porto, Lello Editores, 1996 e 1999).

A sátira remonta ao teatro do período romano, quando era usada para denunciar a moral social ou para a autodepreciação do autor. Citando Propp, Severo (2016) liga a sátira ao riso de zombaria. A sátira, portanto, trabalha com a representação dos defeitos dos homens, especialmente os de caráter moral, como a inveja, o servilismo, o egoísmo. Parte prática da tradição da teoria da superioridade, a sátira clássica apresentava ao espectador algo respeitoso antes de atacar a personalidade satirizada. Ainda segundo Severo (2016, p. 25) a “[...] sátira também pode ser moralizadora, utilizando-se de alusões e bilinguismo, tem característica de jornalismo de investigação a serviço de uma causa pública”. Apesar de sempre ter um alvo, a sátira não o apresenta de maneira específica ou explícita — isso seria feito por meio da paródia, definida pelo Priberam (2008-2013) como a “[...] imitação burlesca de uma obra séria”.

O humor satírico, portanto, tende a ser sutil e lança mão da ironia. Outras técnicas satíricas são a diminuição, a inflação e a justaposição. Na diminuição, reduz-se a grandeza ou o tamanho de algo com o objetivo de tornar seus defeitos mais visíveis. Exemplo desse tipo de sátira é a primeira parte de *As Viagens de Gulliver*, ambientada na diminuta ilha de Lilliput. A inflação é a técnica oposta: é uma hipérbole onde se exagera o tamanho de algo menor ou banal, mas com o mesmo objetivo de acentuar os defeitos daquilo que é satirizado. Exemplo de inflação seria *The Rape of the Lock*, de Alexander Pope, que, de acordo com Mulas (1989, p. 50, tradução nossa), “[...] usa uma linguagem pomposa, elevada e elaborada, a linguagem grandiloquente para narrar pequenas ações que era típico do estilo épico burlesco”.

Por sua vez, a justaposição consiste num meio-termo das duas técnicas anteriores, rebaixando ou elevando algo ao colocá-lo lado a lado com um termo de comparação incomum ou inesperado.

Nesse caso, a justaposição apresenta em linguagem elevada aquilo que se satiriza. Consideramos exemplo disso a crônica “Ai de ti, Copacabana”, na qual Rubem Braga (2013, p. 353-4) usa uma linguagem apocalíptica (inclusive com a indicação de versículos) para criticar a futilidade dos habitantes do bairro e da praia carioca:

E no Petit Club os siris comerão cabeças de homens fritas na casca; e Sacha, o homem-rã, tocará piano submarino para fantasmas de mulheres silenciosas e verdes, cujos nomes passaram muitos anos nas colunas dos cronistas, no tempo em que havia colunas e havia cronistas. 19. Pois grande foi a tua vaidade, Copacabana, e fundas foram as tuas mazelas; já se incendiou o Vogue, e não viste o sinal, e já mandei tragar as areias do Leme e ainda não vês o sinal. Pois o fogo e a água te consumirão.

O exemplo citado também pode ser visto como um caso de paródia, que, além da definição supracitada de “imitação burlesca de uma obra séria”, pode ser considerada um tipo especial de metáfora, na qual, segundo Severo (2016, p. 23) “[...] o discurso da obra é deformado ou é feita uma nova versão, forçando o expectador a refazer os conteúdos, criando então um novo universo de discurso, sempre lembrando a obra original para não perder a sua força crítica”. Também presente no universo audiovisual, a paródia se caracteriza, nesse caso, pela performance dos atores e pela sonorização intencionalmente cômica. Exemplo disso seriam as pseudotelenovelas de *Tá no Ar: a TV na TV*, objeto de estudo de Severo (2016).

3.2 IRONIA

Vindo do latim *ironia*, *-ae*, a partir do grego *eironéia*, *-as*, “dissimulação, ignorância”, esse recurso humorístico é talvez o mais frequente na linguagem do início do século XXI. Trata-se, segundo o dicionário Priberam, de “[...] expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa”.

Podemos classificar os seguintes tipos de ironia: oral, dramática, situacional e cósmica. A definição do dicionário, apresentada acima, resume bem a ironia oral. Na dramática, geralmente presente em obras satíricas, todo mundo entende o significado da ironia em questão, menos o personagem satirizado. Na ironia situacional, o resultado de uma ação é o oposto do desejado, enquanto na cósmica ressalta-se a disparidade entre os desejos humanos e as durezas da realidade.

Portanto, a ironia pode ser vista como manifestação típica das contradições humanas. Ao rir das próprias incertezas, o autor irônico demonstra seu pessimismo, seu individualismo e um comportamento antissocial (SEVERO, 2016). A ironia estaria ligada ao intelecto, à crítica, à agressividade. Entre as técnicas de ironia encontram-se o sarcasmo (q. v.), o eufemismo e a antífrase. No eufemismo, usa-se uma palavra mais branda para expressar algo mais contundente ou mesmo ofensivo. Na antífrase, a ironia se expressa de forma mais literal, com o uso do sentido oposto ao verdadeiro de um termo.

Por depender tanto de fatores linguísticos quanto do posicionamento de quem a usa, a ironia pode ser situada entre os campos teóricos da superioridade e da incongruência.

3.3 SARCASMO

Recurso bastante próximo da ironia, mas muito mais mordaz, conforme indicado pela própria etimologia do termo: do grego antigo “*sarkasmos*” ou “*Sarkázein*”; *Sarx* = “carne”, *Asmo* = “queimar”: “queimar a carne”. A principal diferença entre ironia e sarcasmo está justamente na intenção agressiva de quem é sarcástico. Tabacaru (2015) considera que o sarcasmo é mais negativo que a ironia por ser mais crítico. Além disso, o sarcasmo seria mais agressivo por identificar seu alvo: “[...] o sarcasmo implica algum tipo de alvo ou vítima de um escárnio explícito por parte do falante e, por outro lado, expressa um pensamento ‘oposto’ (incongruente) ao que o falante mostra em seu comportamento” (TABACARU, 2015, p. 124).

Concordamos com Tabacaru (2015), que situa o sarcasmo entre as teorias da superioridade e da incongruência. A superioridade se mostra pela postura agressiva de quem usa de sarcasmo, pelo rebaixamento que se faz do alvo do sarcasmo. A incongruência justifica-se pela incompatibilidade entre o que se diz e o que se quer dizer. Em seu artigo, Tabacaru (2015) aplica ambas as teorias ao estudo do sarcasmo nas séries televisivas *Dr. House* e *The Big Bang Theory*. Um dos exemplos apresentados é o seguinte diálogo entre o médico House e seu funcionário, Foreman:

Foreman: Você não quer dar conta da papelada.

House: Eu estou preocupado com a floresta tropical. (TABACARU, 2015, p. 130)

Nesse caso, o sarcasmo é usado de maneira defensiva: ao ser criticado por não querer fazer a parte burocrática de seu trabalho, House rebate colocando-se numa posição de superioridade com uma suposta preocupação ambiental. A incongruência estaria na primeira parte da expressão de House (“eu estou preocupado”), que não seria verdadeira ou sincera.

3.4 ALEGORIA

É, segundo o dicionário *Priberam*, o “[...] modo indireto de representar uma coisa ou uma ideia sob a aparência de outra”. “Etimologicamente, o grego *allegoría* significa ‘dizer o outro’, ‘dizer alguma coisa diferente do sentido literal’”, segundo o *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)* de Carlos Ceia (s/d). Para Quintiliano, segundo Ceia, é “[...] metáfora continuada que mostra uma coisa pelas palavras e outra pelo sentido”. Nas fábulas, manifesta-se por meio de personificações de conceitos abstratos (leão por poder, por exemplo). Ceia ainda observa que “[...] uma alegoria necessita de um certo imobilismo do sentido” para funcionar. Mais técnica e aprofundada (e, sem dúvida, específica) é a definição da alegorização em Walter Benjamin, feita pelo professor de teoria literária Lauro Junkes (1994, p. 129), na qual destacamos o seguinte comentário:

A alegorização acontece essencialmente como fragmentação. Sendo a subjetividade e a historicidade categorias pragmáticas, sua ambiguidade parece ser consequência necessária, vistas como subjacentes a alegoria como princípios fundamentais, determinando a constituição do seu sentido.

Junkes (1994) também ressalta que a alegoria é essencialmente um processo de descontextualização e recontextualização: uma coisa é tirada de seu contexto e recolocada em outro, totalmente novo, gerando um sentido distinto. O próprio uso da noção de recorte e colagem de fragmentos, usado por Benjamin e Junkes (1994), é uma alegoria. Embora esses autores falem da alegorização, principalmente nas artes plásticas e dramáticas, podemos identificar o mesmo processo em textos humorísticos como a sátira, a

ironia e o sarcasmo. Esses recursos humorísticos, portanto, podem ser vistos como um tipo específico de alegoria. Por ser uma categoria tão vasta, a alegoria pode ser encaixada em qualquer dos modelos teóricos de humor que apresentamos.

3.5 EXAGERO OU HIPÉRBOLE

Figura de linguagem comum, que consiste na extrapolação do significado de um termo ou expressão para fins de ênfase, o exagero está presente em lugares-comuns da língua como, por exemplo, “morrer de fome”, “matar a saudade”, “afogar-se em lágrimas”. Pinheiro (2013, p. 153) define a hipérbole como um argumento retórico que:

[...] caracteriza-se pela substituição de um termo próprio e pertinente por outro que excede semanticamente os limites da verossimilhança. O exagero alcançado com a substituição pode adotar duas direções: o aumento ou a diminuição de um objeto ou situação, mas sempre transgredirá os limites da verossimilhança.

A hipérbole, portanto, é um recurso bastante frequente nos textos de humor, podendo resultar em efeitos de cunho irônico e sarcástico. Tal como a ironia e o sarcasmo, pode ser enquadrada nas linhas teóricas da superioridade e da incongruência.

3.6 ABSURDO

Etimologicamente, vem do latim *absurdus*, “desagradável ao ouvido”, e, por extensão, “incompreensível, absurdo”. Carlos Ceia (2009), em seu *E-dicionário de termos literários*, define o absurdo como “[...] o sem-sentido; a inconformidade com as leis da coerência e da lógica; diz-se de todo o texto que não possua lógica interna e não obedeça a determinadas regras ou condições”. Filosófica e teologicamente, existe a redução ao absurdo, “[...] um método irônico que visava ridicularizar uma doutrina adversária pela demonstração da falsidade de uma proposição levada até ao extremo das suas consequências” (CEIA, 2009).

Modernamente, Ceia indica que o conceito de absurdo está muito ligado ao existencialismo francês, representado por Albert Camus, e à ficção de Kafka, cujas personagens “[...] são empurradas para situações incompreensíveis das quais não se vislumbra nenhuma saída” (CEIA, 2009). No entanto, o absurdo enquanto recurso literário é mais comum nos textos humorísticos, onde serve como meio de levar à quebra da expectativa e, conseqüentemente, ao riso. Embora às vezes seja sinônimo de sem-sentido (ou *nonsense*), o absurdo deve ser diferenciado porque, segundo Ceia, “[...] o sem-sentido não possui uma gramática, isto é, não tem leis naturais de significação, ao passo que o absurdo é apenas visto como uma parte especial do que tem sentido, sendo por isso sinônimo de contrassenso” (CEIA, 2009).

3.7 INCOERÊNCIA

Coerência, segundo o linguista alemão Hardarik Blühdorn (2008), tem a ver com uniformidade. Logo, a incoerência ocorre quando há falta de uniformidade ou quando ela é incompleta.

No texto (como sistema formal de elementos linguísticos), há coerência quando os mesmos elementos voltam a ocorrer com as mesmas funções, e incoerência quando os mesmos elementos ocorrem com funções diferentes ou quando as mesmas funções são realizadas por elementos diferentes (BLÜHDORN, 2008, p. 10).

Ainda segundo o autor alemão, a incoerência acontece sempre que se introduz uma nova informação (uma nova personagem num romance ou um novo número numa lista telefônica). Essa incoerência temporária é positiva no sentido de aumentar a informatividade do sistema. No entanto, quando a incoerência se instala definitivamente, leva a um estado de caos, de degradação do sistema (BLÜHDORN, 2008).

Pode ser classificada como interna (quando não há coerência entre os elementos do mesmo texto) ou externa (ausência de coerência do texto com elementos da realidade ou com outros textos). Embora seja um vício de linguagem, pode ser usada intencionalmente para criar sentidos inesperados ou absurdos, gerando, portanto, um efeito de humor.

3.7 ESTEREÓTIPO

Recorrendo mais uma vez ao *Priberam*, percebemos que estereótipo é “Ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial = PRECONCEITO”, e também “Coisa que não é original e se limita a seguir modelos conhecidos = LUGAR-COMUM”. O estereótipo, portanto, é uma figura de linguagem com forte carga social e comumente criticada em estudos, como o que Regina Dalcastagnè (2008) fez sobre os estereótipos raciais na literatura brasileira. Em seu artigo, Dalcastagnè (2008, p. 98) escreve que o:

[...] estereótipo é usado na narrativa não como crítica, mas como recurso fácil de aproximação com o leitor, que ela assume como compartilhando dos mesmos preconceitos. Ou seja, a imagem conhecida permite que o leitor se identifique, ao mesmo tempo em que se reforça a si própria, naturalizando seu conteúdo.

Segundo Sírio Possenti (2010), o estereótipo seria um fator “extralinguístico” na construção de piadas, na medida em que as piadas se baseiam em personagens estereotipados. O humor é abundante em piadas com estereótipos (definidos como construções sociais intencionalmente exageradas), como as de loiras burras, gaúchos gays e mineiro come-quieto. No entanto, Possenti (2010) lembra que os estereótipos humorísticos não necessariamente reforçam preconceitos, apenas se apropriam deles para obter efeitos cômicos. Por vezes, pode até haver sobreposição de estereótipos opostos, como o gaúcho gay que se revela machão (ou vice-versa).

3.8 PANTOMIMA OU HUMOR MECÂNICO

É a representação de sentimentos exclusivamente por meio de gestos feitos com as mãos, os braços e a face. De acordo com Severo (2016), era o gênero teatral mais comum na Antiguidade, estando presente no Egito, na Grécia e, sobretudo, na corte romana. Baudelaire considerava-a uma comédia pura. Com o surgimento do cinema, foi transposto do palco para as telas, em filmes conhecidos como comédias-pastelão, caracterizados por tropeções, sopapos, tortas na cara. Assim, o humor da pantomima é, além de físico, bastante mecânico. Severo recorda que a graça desse tipo de humor está na repetição, como “[...] quando um ator é derrubado e ao levantar-se é derrubado novamente” (ibid). Embora tenha caído em desuso após o surgimento do cinema falado, o humor mecânico continua sendo usado de maneira não-intencional (quando alguém cai de uma cadeira nas “videocassetadas” caseiras) ou mais sutil (quando os gestos ou expressões faciais ressaltam o aspecto cômico do que se diz).

3.9 DIGRESSÃO

Segundo o *E-dicionário de termos literários*, de Carlos Ceia (s/d), uma digressão é um “[...] discurso secundário que se concentra num assunto diferente daquele que está a ser tratado; discurso reflexivo-especulativo sobre um tema que suporta um desenvolvimento de ideias pessoais, geralmente reservadas ou particulares em relação ao senso comum”. É, portanto, um desvio de rumo da narrativa principal, e os principais exemplos que podemos citar são *Tristram Shandy* (Laurence Sterne) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis). No primeiro exemplo, pode-se dizer que há uma digressão absoluta, na medida em que a história de Tristram Shandy vai sendo tão adiada que chega ao ponto de não ser concluída. Já a digressão machadiana seria relativa: ela serve apenas para suspender ou adiar o andamento da narrativa, criando uma espécie de suspense cômico. Quando intencional, o texto digressivo presta-se justamente à inserção de apartes que podem gerar um efeito humorístico no conjunto da obra.

4 FECHA A CONTA E PASSA A RÉGUA

Definir o humor continua sendo um trabalho difícil, mas a essa altura as coisas já devem estar um pouco mais claras. Humor e comédia são termos correlatos, mas não sinônimos: o humor seria como um campo de futebol, onde se joga o jogo da comédia. O riso seria a reação da torcida diante de uma mistura bem bolada de superioridade, incongruência e alívio. Da mesma forma que há diferentes maneiras de driblar e chutar ao gol, encontramos diferentes meios de produzir um efeito de humor, através de recursos como o exagero, a ironia, o sarcasmo, a sátira, o absurdo, o estereótipo, a incoerência, a pantomima e a digressão. Boas jogadas são fruto da aplicação subjetiva das técnicas aprendidas e da colaboração entre os jogadores. Assim, embora possam ser definidos separadamente, os recursos do humor só funcionam quando estão bem entrosados entre si: o sarcasmo e a ironia formam uma dupla de ataque, o absurdo joga junto com a incoerência, a pantomima pode se aproximar do estereótipo, e a digressão da alegoria – e é com essa alegoria futebolística que encerramos, de forma bem-humorada, esses apontamentos teóricos sobre o humor e seus recursos.

REFERÊNCIAS

ALEGORIA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/alegoria>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BLUDHÖRN, H. Coerência e discurso na cognição. *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 85-106, maio./ago. 2008. Disponível em <http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/kohaerenz.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRAGA, R. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ABSURDO. In: *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Coord. de Carlos Ceia. Lisboa. Disponível em: <http://edtl.fcs.unl.pt/business-directory/6539/absurdo/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CEIA, C. E-Dicionário de termos literários (EDTL). Lisboa, dez/2009. Disponível em: <http://edtl.fcs.unl.pt/business-directory/6539/absurdo>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DIGRESSÃO. In: *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Coord. de Carlos Ceia. Lisboa. Disponível em: <http://edtl.fcs.unl.pt/business-directory/6737/digressao/>. Acesso em: 15 jan. 18.

DALCASTAGNÁ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ESTEREÓTIPO. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/estere%C3%B3tipo>. Acesso em: 4 jan. 2018.

FIGUEIREDO, C. Porque rimos: um estudo do funcionamento do humor na publicidade. *Comunicação & Sociedade*, v. 33, n. 57, p. 171-198, jan./jun. 2012.

FREUD, S. *Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume VIII - Os Chistes e a sua Relação com o Inconsciente (1905). Rio de Janeiro: Imago Editora, 2016.

IRONIA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/ironia>. Acesso em: 4 jan. 2018.

JERÓNIMO, N. A. *Humor na sociedade contemporânea*. 268f. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

JUNKES, L. O processo de alegorização em Walter Benjamin. *Anuário de Literatura Pós-Graduação em Literatura (UFSC)*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 126-137, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5361/4758>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: Unesp, 2003.

MULAS, D. G. A. Breve estudio sobre *The Rape of the Lock* de Alexandre Pope. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n. 2, p. 45-52, 1989. Disponível em: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/68971/1/Breve_estudio_sobre_The_rape_of_the_lock.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

PARÓDIA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/par%C3%B3dia>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PINHEIRO, K. C. L. Hipérbole como argumento retórico. *Mediação*, Belo Horizonte, v. 15, n. 16, p. 151-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/1374/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

POSSENTI, S. Estereótipos e identidades: o caso nas piadas. In: POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

SÁTIRA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/s%C3%A1tira>. Acesso em: 4 jan. 2018.

SEVERO, D. H. *A telenovela em programas de humor e os recursos para o riso em "Tá no Ar: a TV na TV"*. 90f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TABACARU, S. Uma visão geral das teorias do humor: aplicação da Incongruência e da Superioridade ao sarcasmo. Trad. Douglas Rabelo de Sousa, Maria Gabriela Rodrigues de Castro, Winola Weiss Pires Cunha, Filipe Mantovani Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 9, p. 115-136, dez. 2015.

VEATCH, T. A theory of humor. *Humor, the International Journal of Humor Research*, may 1998. Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper>. Acesso em: 24 jan. 2018.

VERA, V. *Linguisterra: um chiste*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) --Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270856>. Acesso em: 21 jan. 2019.



Recebido em 13/11/2018. Aceito em 26/01/2019.

DIDÁTICA DA LÍNGUA E LINGUÍSTICA APLICADA: DUAS PERSPECTIVAS DE CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO

DIDÁTICA DE LA LENGUA Y LINGÜÍSTICA APLICADA: DOS PERSPECTIVAS DE
CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE ENSEÑANZA

DIDACTICS OF LANGUAGE AND APPLIED LINGUISTICS: TWO PERSPECTIVES OF
CONSTRUCTION OF TEACHING OBJECTS

Marcos Bispo dos Santos*

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Neste texto, apresenta-se uma análise da forma como se dá a construção de objetos de ensino pela linguística aplicada, tendo o ensino de gramática como recorte temático. O objetivo é identificar se seu modo de proceder se coaduna com os princípios teórico-metodológicos das didáticas geral e da língua. Distinguem-se duas concepções da linguística como ciência aplicada: uma linguística aplicada *lato sensu*, voltada para a aplicação das teorias linguísticas ao ensino de língua, e outra, *stricto sensu*, que se volta para o estudo de problemas que envolvem o uso da linguagem em contextos reais. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos da didática geral, aos quais a didática da língua, como disciplina específica, deve estar conectada. Em seguida, analisam-se propostas da linguística aplicada *lato sensu* para uma abordagem descritivista da gramática na educação básica, destacando-se os paradoxos que as atravessam. Concluiu-se que a linguística aplicada *lato sensu* ignora a didática como ciência da prática de ensinar, em favor do aplicacionismo, ou seja, a transferência dos saberes científicos ao contexto escolar e à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do português. Linguística aplicada. Ensino de gramática.

RESUMEN: En este texto, se presenta un análisis de la forma como se da la construcción de objetos de enseñanza por la lingüística aplicada, teniendo la enseñanza de gramática como recorte temático. El objetivo es identificar si su modo de proceder se ajusta a los principios teórico-metodológicos de las didácticas generales y de la lengua. Se distinguen dos concepciones de la lingüística como ciencia aplicada: una lingüística aplicada *lato sensu*, orientada a la aplicación de las teorías lingüísticas a la enseñanza de lengua, y otra *stricto sensu*, que se vuelve al estudio de problemas que involucran el uso del lenguaje en contextos real. Inicialmente, se presentan los fundamentos de la didáctica general, a los que la didáctica de la lengua, como disciplina específica, debe estar conectada. A continuación, se analizan propuestas de la lingüística aplicada *lato sensu* para un enfoque descriptivista de la gramática en la educación básica, destacándose las paradojas que las atraviesan. Se concluyó que la lingüística aplicada *lato sensu* ignora la

*Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Atua no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: mabispo@uneb.br.

didáctica como ciencia de la práctica de enseñar, en favor del aplicacionismo, o sea, la transferencia de los saberes científicos al contexto escolar ya la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: La enseñanza de portugués. Linguística aplicada. Enseñanza de gramática.

ABSTRACT: In this text, we present an analysis of the way in which the construction of teaching objects by applied linguistics takes place, focusing on the teaching of grammar. The aim of this study is to identify if the way it proceeds is in line with the theoretical and methodological principles of general and language didactics. Two conceptions of linguistics are distinguished as applied science: a *lato sensu* applied linguistics, focused on the application of linguistic theories to language teaching, and another *stricto sensu*, which turns to the study of problems involving the use of language in real contexts. Initially, the fundamentals of general didactics are presented, to which the didactics of language as a specific discipline must be connected. Next, we analyze proposals of applied linguistics *lato sensu* for a descriptive approach of grammar in basic education, highlighting the paradoxes that permeate them. It was concluded that the applied linguistics *lato sensu* ignores didactics as a science of the practice of teaching, in favor of applicationism, that is, the transfer of scientific knowledge to the school context and teacher training.

KEYWORDS: Didactics of Portuguese. Applied Linguistics. Grammar teaching.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de diferentes teorias linguísticas científicas chamou a atenção de muitos pesquisadores para problemas conceituais da gramática tradicional e, por extensão, para os impactos desses problemas no ensino de português na educação básica. Em geral, os linguistas atribuem a esses problemas uma razão de natureza teórica e outra de natureza metodológica.

Do ponto de vista teórico, a cientificação dos estudos gramaticais, com base em novos fundamentos epistemológicos, forjou novas concepções de língua e gramática (internalizada e descritiva) e procedeu a um reexame do aparato conceitual legado pela tradição. A ênfase numa abordagem naturalista/realista da língua como objeto de estudo científico se contrapôs à concepção de língua modelar, objeto da gramática normativa, e produziu a oposição entre língua real e língua ideal. A redefinição da gramática em bases cognitivas/biológicas desvinculou esse objeto das práticas de leitura e escrita, ao concebê-lo como um conjunto de regras que estruturam o funcionamento de uma língua, entendida como um fenômeno natural.

Do ponto de vista metodológico, os linguistas criticam a centralidade da norma padrão – codificada nas gramáticas normativas – no ensino de língua portuguesa, em detrimento da diversidade própria de toda língua natural, e uma pedagogia orientada para o ensino e a aprendizagem da terminologia e taxonomia gramaticais, normas ortográficas, colocação pronominal, regência, concordância etc. As pesquisas desenvolvidas, principalmente, pela sociolinguística têm evidenciado a realidade heterogênea da língua falada, e, em função disso, muitos linguistas têm proposto o abandono da perspectiva normativa no ensino de gramática em favor de uma abordagem descritiva, que se propõe a estudar a língua “como ela é”, não como deveria ser.

Neste texto, argumento que as proposições dos linguistas para o ensino constituem a face aplicada da linguística como ciência pura, uma linguística aplicada *lato sensu*, que toma, primordialmente, as regras da racionalidade científica moderna como referências para a construção dos objetos de ensino de português na educação básica, diferentemente do que propõe a didática da língua, uma disciplina vinculada à didática geral, com que se articula para produzir uma teoria global da prática de ensino de língua e uma engenharia didática. Sendo assim, teríamos duas perspectivas de construção de objetos de ensino de português, com profundos impactos na compreensão do que é ou deve ser o ensino dessa disciplina na educação básica e na formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras.

Ao designar as contribuições da linguística teórica como uma ciência aplicada *lato sensu*, quis distingui-la de outra compreensão de ciência aplicada, que chamarei de linguística aplicada *stricto sensu*, definida com um ramo inter e/ou transdisciplinar de investigações sobre problemas complexos que envolvem a linguagem em contextos reais de uso. Essa modalidade recebe o nome de

Linguística Aplicada¹ (LA) e tem como uma característica marcante a recusa do aplicacionismo teórico (MOITA LOPES, 1996, 2006; CAVALCANTI; SIGNORI, 1998; CORACINI; BERTOLDO, 2003; KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007).

Da forma como definida aqui, a linguística aplicada *lato sensu* (doravante, apenas linguística aplicada) não constitui um campo coeso e sistemático de produção teórica e de investigações sobre os aspectos didáticos e pedagógicos que envolvem o ensino da língua, mas um conjunto disperso de propostas que tem origem nas diferentes disciplinas da linguística ou em diferentes perspectivas no interior de uma mesma disciplina, sem qualquer nexo obrigatório ou liame entre si. Diante desse pluralismo teórico que, conseqüentemente, gera um pluralismo conceitual e metodológico surgem alguns problemas: como conciliar as diferentes e dispersas propostas dos linguistas aplicados em um mesmo projeto curricular de ensino de língua? O conjunto das diferentes disciplinas científicas contempla todos os conteúdos de ensino de língua para a educação básica? Como deve ser a relação entre os saberes científicos e as políticas educacionais? Como definir os objetos de ensino de língua e sua progressão ao longo da educação básica?

A transferência de saberes a que se propõe a linguística aplicada se distingue da transposição didática, termo cunhado por Chevallard (1985) para designar o processo de transformação de conhecimentos científicos em conhecimentos didáticos. Petitjean (2008) reconhece que a formulação de Chevallard reduz as potencialidades dos conhecimentos didáticos aos limites de sua conceptualização pelas disciplinas científicas, mas entende que ele pode ser reconceitualizado para explicitar as diferenças entre os objetivos científicos e os educacionais, desde que os objetos de ensino, malgrado suas possíveis articulações com a ciência (não obrigatórias e sem relações de interdependência), sejam construídos pela didática, em função dos objetivos educacionais.

Neste texto, apresento uma análise da forma como se dá a construção de objetos de ensino pela linguística aplicada, tendo o ensino de gramática como recorte temático. O objetivo é identificar se seu modo de proceder se coaduna com os princípios teórico-metodológicos das didáticas geral e da língua. Na seção “Didática geral e ciência moderna”, discuto os fundamentos da didática como teoria geral do ensino aos quais as didáticas das disciplinas específicas devem estar conectadas. Na seção “A didática da língua como disciplina emergente”, apresento uma breve caracterização da didática da língua, seus princípios, objetivos e problemas a serem enfrentados. Finalmente, na seção “Linguística aplicada e ensino de gramática”, analiso propostas da linguística aplicada para uma abordagem descritivista da gramática na educação básica, destacando os paradoxos que as atravessam.

2 DIDÁTICA GERAL E CIÊNCIA MODERNA

A palavra didática procede do termo grego *didaskain*, que significa instruir, ensinar. Tomada em sua acepção especializada, no domínio da pedagogia, a palavra deriva da expressão *Techné didaktiké*, isto é, a técnica ou arte de ensinar. Essa definição chama a atenção para a clássica distinção entre arte (técnica) e ciência.

Aristóteles foi o primeiro filósofo a reconhecer diferentes tipos de ciências (*episteme*), distinguindo-as entre teóricas (especulativas), produtivas e práticas, de acordo com a finalidade do conhecimento produzido por elas. As teóricas tinham como fim a produção do conhecimento contemplativo, o saber pelo saber; as produtivas visavam ao conhecimento útil para a produção de objetos artesanais ou manuais, engenharia, arquitetura, além de diversas habilidades de natureza artística ou profissional; as ciências práticas, por sua vez, tinham como finalidade a produção de conhecimentos voltados para a formação do caráter e da organização sociopolítica, tendo em vista os processos de socialização.

A classificação aristotélica das ciências evidencia duas formas gerais de relação com o saber. A primeira, no quadro das ciências teóricas, concebe o saber como um fenômeno distanciado, que não tem como fim nada além da mera compreensão dos objetos de estudo. A segunda, abarcando as ciências produtivas e práticas, define o saber de modo indissociavelmente ligado a um fazer que o transcende, isto é, que vai além de si mesmo para plasmar-se nos atos das criações humanas geradoras e transformadoras da

¹ A LA se alinha a um movimento de redefinição das relações entre as ciências de base e as ciências aplicadas, a exemplo do que aconteceu com a antropologia aplicada (BASTIDE, 2009) e com a psicologia da educação (COLL, 1999), segundo o qual a ciência aplicada deixa de ser concebida como aquela que se encarrega da aplicação das teorias puras e passa a conceber o contexto social como espaço gerador de problemas e contingências não contempladas pela racionalidade das ciências de base.

natureza, da cultura e do próprio homem. Nessa segunda acepção, o saber pressupõe, inexoravelmente, a existência de relações contextuais nas quais os sujeitos o acionam e o transformam para viabilizar os meios necessários ao alcance de determinados fins. Nessa via de mão dupla, a didática só pode enveredar-se pela segunda forma de relação com o saber, uma vez que, para sua constituição, concorrem aspectos de natureza epistemológica (saberes), axiológica (valores) e praxiológica (técnica e política).

As críticas de Bacon (1561-1626) à concepção aristotélica das ciências teóricas como meramente especulativas, sem qualquer finalidade que as transcendesse, lançaram algumas importantes bases da ciência moderna, provocando revisões sobre a natureza dessas ciências e da relação teoria-prática. Bacon postulou que as ciências teóricas deveriam ter como finalidade a produção de conhecimentos necessários para propiciar o controle da natureza. O positivismo de Comte (1798-1857) radicaliza o ideal baconiano e transforma as ciências naturais em únicas referências válidas de conhecimento científico, negando às artes, saberes de natureza técnica, o *status* de ciência. A partir de então, a noção de prática foi reformulada e, afastando-se da concepção aristotélica, tornou-se objeto de outro tipo de ciência definida em estreita relação de dependência com a ciência teórica: a ciência aplicada. A esta caberia a função de transferir para os contextos da vida prática os conhecimentos das ciências teóricas.

Todavia, como bem assinala Santos (2017), as ciências aplicadas passaram a conceber a prática como um objeto teórico que deveria ser explicado pelos saberes das ciências puras, ignorando a dimensão do saber-fazer. Diante disso, torna-se necessário reconhecer duas acepções para a noção de prática:

[...] podemos distinguir um primeiro sentido da prática, entendida como uma atividade compreensiva, cujo objetivo seria fornecer as bases teóricas que devem guiar a ação em determinado contexto. Nessa perspectiva, a prática propriamente dita não existe, mas espera-se que ela resulte da transposição do conhecimento teórico, do contexto de produção para o de aplicação, mantendo-se essencialmente inalterado. Numa segunda acepção, podemos definir a prática como a competência técnica necessária para o exercício de determinada tarefa, ofício ou profissão. Nesse caso, o conhecimento teórico, embora importante e indispensável, é insuficiente para garantir a ação humana, que estará sempre sujeita a variações em virtude das contingências e vicissitudes do contexto social. (SANTOS, 2017, p. 154)

No campo da educação, como em outras áreas nas quais as duas concepções de prática precisam ser articuladas ou acionadas simultaneamente, a complexidade do contexto dá origem a objetos de estudo igualmente complexos, dificilmente passíveis de uma abordagem monodisciplinar. A prática educativa compõe-se de aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, pedagógicos e didáticos, tomados como objetos de diferentes disciplinas que compõem as ciências da educação. Embora cada uma delas se caracterize como interdisciplinar, dado que sua composição engloba aspectos teóricos e/ou metodológicos de uma disciplina específica (sociologia, filosofia, psicologia etc.) articulados a fatores próprios do contexto educacional, é preciso cuidar para que haja uma integração entre todas elas na prática educativa, entendida como atividade situada que envolve objetivos e atores específicos. Essa tarefa integradora compete à didática geral e às didáticas específicas das disciplinas.

Não podemos deixar de reconhecer que a distinção entre essas duas esferas da didática reflete a lógica da fragmentação e da hiperespecialização do saber característica da ciência moderna, tal como ela se configurou a partir do século XIX. Na Didática Magna de Comenius (1592-1670), primeira obra do gênero, era inconcebível pensar na arte de ensinar de maneira fragmentada a ponto de se imaginar a necessidade de uma teoria geral do ensino e uma específica de cada disciplina. Comenius, como era próprio de seu tempo, concebia a didática de maneira holística, conforme fica evidente em sua apresentação da obra aos leitores:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar **tudo a todos**: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2006, p. 13, grifos meus)

O atual estágio da fragmentação e especialização do saber, mesmo num momento em que a ciência moderna é alvo de muitas críticas, aliado ao modo como se dá a divisão institucional do trabalho acadêmico, dificulta consideravelmente ou impossibilita a elaboração de uma didática totalizante nos moldes da obra de Comenius. Na configuração científico-acadêmica vigente, a didática

geral está circunscrita ao domínio da pedagogia ou das ciências da educação, cabendo às ciências particulares as discussões sobre o ensino de seus respectivos objetos teóricos na educação básica. Diante disso, considerando o escopo deste texto, torna-se necessário investigar como se constituem a didática geral e a didática específica da língua para traçar as conexões entre ambas que vão permitir a elaboração de uma teoria global do ensino de língua portuguesa.

Libâneo (2013, p. 13) define a didática geral como “[...] uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista as finalidades educacionais”. Na realidade, essa definição pode ser considerada exageradamente ampla se for atribuída à didática geral a tarefa de estudar, em seus pormenores, todos os elementos constitutivos das disciplinas particulares. Contudo, a julgar pelo tratamento que o autor dá ao tema no transcorrer da obra, pode-se concluir que não compete à didática geral estabelecer, por exemplo, os conteúdos de todas as disciplinas escolares, mas fixar os parâmetros que cada uma delas deve observar para defini-los. O mesmo deve acontecer com relação aos demais elementos que compõem o ensino.

Dois tendências caracterizam a produção teórica na didática geral. A primeira ocupa-se do delineamento do contorno geral da disciplina, contemplando os objetivos da educação e suas relações com concepções de ensino-aprendizagem, conteúdos, metodologias de ensino, gestão de sala de aula, concepções de avaliação e formação de professores, considerando as políticas educacionais. São exemplos dessa tendência os trabalhos de Zabala (1998), Pozo (2002), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Libâneo (2013), dentre outros. A segunda tendência recobre um conjunto de trabalhos que tomam cada componente do ensino como objeto particular de teorização e investigação. Dentre eles, podemos citar: Dolz e Ollagnier (2004), Zabala e Arnau (2010), Gimeno Sacristán *et al.* (2011) e Perrenoud (2013), que focalizam os objetivos da educação; Coll *et al.* (2000), que se voltam para uma teoria dos conteúdos do ensino; Perrenoud (2000; 2001), Zabala (2002), Perraudeau (2009), Vianin (2013), Hartman (2015), Cohen e Lotan (2017), que refletem sobre os aspectos metodológicos do ensino; Weinstein e Novodvorsky (2015), que teorizam sobre a gestão da sala de aula; Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (2011), que se debruçam sobre a avaliação; García (1999), Altet (2000), Paquay *et al.* (2001), Perrenoud (2002), Tardif e Lessard (2014), que se voltam para a formação profissional de professores.

Como uma ciência da prática educativa, a didática implode a cisão entre ciências de base e ciências aplicadas que se instaurou a partir da perspectiva hegemônica de relação com o saber representada pela ciência moderna. Conseqüentemente, abrem-se novas possibilidades para se refletir sobre as relações entre teoria e prática, sobretudo quando se abandona o ideal de superioridade da teoria apriorística, apresentada como necessária e suficiente para explicar e resolver todos os problemas práticos, independentemente das contingências e vicissitudes dos contextos em que se desenvolvem as ações humanas, em especial as educativas. Com isso, a noção de prática recupera o sentido aristotélico, configurando-se como um fenômeno, ao mesmo tempo, epistemológico, axiológico e praxiológico.

Lidar com um fenômeno tão complexo quanto a prática educativa obriga os teóricos da didática a transitar por campos de saberes institucionalizados muito diversificados, sem abandonar o necessário conhecimento das representações sociais sobre a educação e seu papel na socialização dos indivíduos, das políticas educacionais, das formas de organização e funcionamento dos sistemas educacionais e das escolas. Essa profusão de fatores, ao mesmo tempo em que torna a didática uma ciência que exige engajamento científico e político, gera, inevitavelmente, visões divergentes sobre os sentidos do processo educativo e os meios mais adequados para se atingirem seus fins. No entanto, o fato de a didática ser um espaço de produção teórica sobre o ensino não lhe confere a prerrogativa, *ipso facto*, de determinar suas finalidades ou como este deve-se dar, até porque não caberia aos próprios teóricos a tarefa de determinar quais, dentre as várias concepções sobre cada elemento ligado ao ensino, deveriam ser escolhidas. Essa tarefa compete aos gestores das políticas educacionais. Nesse contexto, compete à didática, geral ou específica, a tarefa de acompanhar, auxiliar e avaliar a elaboração dessas políticas, transformando-as em objetos de investigação e reflexão para contribuir com seu aperfeiçoamento.

Para cumprir adequadamente suas funções teóricas e políticas em cenários sociais que estão sempre se transformando, a didática deve voltar-se para a tarefa de questionar constantemente a si própria, as políticas educacionais e as práticas educativas. Questões como as seguintes precisam de respostas sempre atualizadas em função dos avanços das pesquisas, das (necessidades de) mudanças

sociais e das políticas educacionais: quais devem ser os objetivos da educação? Quais saberes e métodos de ensino são necessários para alcançá-los? Como avaliar a aprendizagem? Como formar professores para garantir o sucesso da educação?

No atual modelo de políticas educacionais globalizadas, a noção de desenvolvimento de competências se erigiu como o objetivo precípua dos processos formais de educação no Ocidente. Essa orientação se inspirou na observação das novas demandas do mundo do trabalho, que, em face das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, passaram a exigir dos profissionais, além dos saberes de natureza técnica, competências pessoais, interpessoais e sociais. As competências, nesse contexto, são entendidas como saberes práticos ou capacidades de nível superior por meio dos quais o sujeito, como diz Perrenoud (2013), mobiliza saberes específicos necessários para a atuação adequada em determinada situação.

Por ter sua origem ligada às necessidades do mundo do trabalho, a noção de competência tem sido alvo de críticas segundo as quais sua adoção pelas políticas públicas como conceito nuclear para a definição dos objetivos educacionais representaria uma subserviência da escola à economia de mercado ou ainda que a prática educativa se tornaria primordialmente tecnicista. Essas questões têm ensejado muitas controvérsias entre vários teóricos, dentre os quais Dolz e Ollagnier (2004), Bronckart e Dolz (2004), Gimeno Sacristán (2011), Pérez Gómez (2011), Rodríguez (2011), Santomé (2011) e Méndez (2011). Esses autores refletem sobre problemas relativos ao estatuto epistemológico da noção de competências e problematizam os impactos que elas podem provocar no ensino. Essas reflexões giram em torno de questões como as seguintes: como definir as competências? Como estabelecer a relação entre competências profissionais e educacionais? Como definir as competências educacionais e quais critérios devem ser utilizados para selecionar aquelas que devem figurar nos currículos? É realmente necessário que o desenvolvimento de competências seja o objetivo fundamental da educação?

Há ainda outro grupo de estudiosos que, embora não desconheçam as controvérsias em torno das competências, tem optado por um investimento teórico em torno do conceito, com o propósito de torná-lo operacional no campo da didática geral. Autores como Perrenoud (1999, 2013) e Zabala e Arnau (2010, 2016), por exemplo, apresentam concepções teórico-metodológicas para uma didática das competências na qual os saberes disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares são mobilizados para resolver situações-problemas. Esses saberes são divididos em dois tipos principais: os conceituais/factuais das disciplinas específicas, após serem transformados em conhecimentos didáticos, e os transversais, contituídos por: i) temas como gênero, sexualidade, trabalho, consumo, raça, diversidade cultural, meio ambiente etc; ii) habilidades (explicar, descrever, argumentar, comparar, pesquisar, dentre outros) e iii) atitudinais (valores e normas). Os saberes transversais não representam objetos particulares de nenhuma disciplina isoladamente e, por isso, devem permear o conjunto das disciplinas escolares.

Nessa concepção, os conteúdos curriculares são selecionados em função das competências previamente estabelecidas e que representam a finalidade de todo o processo educativo. Essa maneira de conceber os objetivos educacionais resulta em uma nova forma de conceber os conteúdos (COLL *et al.*, 2000), agora subdivididos em *factuais/conceituais*, voltados para o ensino e a aprendizagem de fatos e conceitos disciplinares; *procedimentais*, voltados para o ensino e a aprendizagem de habilidades transversais, envolvendo os conteúdos conceituais/factuais; *atitudinais*, também transversais, voltados para o ensino e a aprendizagem de normas, valores e atitudes. Com mudanças tão significativas na concepção dos objetivos e dos objetos de ensino, todos os demais componentes da prática educativa, como a metodologia, a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, devem ser igualmente reconfigurados. Todos esses aspectos, na medida em que se consubstanciam em novos projetos curriculares, devem conduzir a mudanças nas políticas e práticas de formação de professores.

Essas duas funções da didática apresentadas nos parágrafos anteriores, crítica e epistemológica em torno do conceito de competências, são fundamentais para a caracterização da disciplina como uma ciência da prática que integra, indissociavelmente, fatores epistemológicos, axiológicos e praxiológicos. Além disso, a crítica e a teorização didáticas permitem que essa ciência desempenhe uma função política, informando os gestores das políticas públicas, as universidades, os atores educacionais e a sociedade em geral sobre problemas e possibilidades da utilização de saberes e práticas sociais na elaboração de políticas educacionais.

Como já foi dito aqui, a fragmentação e a especialização do saber decorrentes da hegemonia do paradigma científico moderno tiveram como uma de suas consequências uma nova forma de divisão e classificação das ciências e do trabalho acadêmico que se refletem também na configuração da didática como disciplina científica. Embora seu *modus operandi* contrarie vários pressupostos da ciência moderna, sobretudo no que tange às dicotomias ciência pura/ciência aplicada, objetivismo/interpretação e teoria/prática, a institucionalização dos mais diversos campos disciplinares, correlacionada à criação dos cursos de licenciatura e à exigência legal de certificação específica conferida por esses cursos como condição para o exercício da profissão docente nas diferentes áreas de conhecimento, tem colocado alguns desafios para a integração entre a didática geral e a prática de ensino das diferentes disciplinas. O principal desafio a ser superado talvez resida na complexa tarefa de transformar os conhecimentos científicos em objetos didáticos, observando que: i) os objetivos educacionais são diferentes dos objetivos da ciência na relação com o saber; ii) os conteúdos das disciplinas escolares não se identificam, *ipsis litteris*, com os conhecimentos das disciplinas científicas.

A necessidade de observância a essas duas condições situa a didática geral como espaço de produção teórica responsável por estabelecer os fundamentos e princípios que as didáticas específicas devem observar no processo de construção de objetos de ensino, dentre os quais se situa a transposição didática. Sem essa relação, a didática geral perderia sua razão de ser. De modo análogo, sem a didática geral, as disciplinas particulares não teriam uma referência comum para orientar sua própria constituição como disciplinas escolares, tendo em vista a construção de uma didática global das disciplinas. Essa didática global, diferentemente da didática geral, não tem como finalidade estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos que todas as disciplinas curriculares devem observar para se constituírem como componentes da educação básica, mas representa uma ciência particular que, observando os fundamentos da didática geral, estuda e estabelece os elementos que estruturam os processos de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica em sua totalidade. Desse modo, o qualificativo “global” se refere ao todo de uma disciplina, enquanto “geral” diz respeito ao que é comum a todas.

No Brasil, a inexistência das didáticas específicas como campos disciplinares institucionalizados tem gerado alguns problemas teóricos e práticos para o ensino, com reflexos na formação de professores e na qualidade da educação básica. Nos cursos de licenciatura, têm prevalecido os modelos acadêmico e tecnicista de formação de professores (SANTOS, 2018), que separa os saberes científicos das disciplinas específicas e os saberes das ciências aplicadas à educação (psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e didática geral) em unidades estanques para, em seguida, apresentá-los aos futuros profissionais sem as devidas relações com os objetivos, os objetos de ensino específicos das diferentes disciplinas e seus respectivos processos de ensino-aprendizagem. Sem uma didática global das disciplinas, os cursos de licenciatura funcionam como se os conhecimentos técnicos apresentados de modo fragmentado fossem suficientes para tornar o futuro profissional apto a atuar no contexto escolar, como se houvesse uma identidade entre conhecimentos científicos e conhecimentos didáticos, e como se os futuros professores fossem capazes de, isoladamente, elaborar a síntese necessária entre os saberes disciplinares dispersos e a didática.

No âmbito da educação básica, as instituições governamentais – Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação – têm assumido a responsabilidade de elaborar, se não a didática global de cada disciplina, pelo menos um conjunto de parâmetros curriculares globais e, em grande medida, orgânicos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos quais se integram fundamentos da didática geral e uma seleção de conteúdos das disciplinas específicas, para orientar a elaboração dos currículos e Projetos Político-Pedagógicos nas unidades escolares. Paralelamente a isso, as diretrizes nacionais para a formação de professores enfatizam a necessidade de os cursos de licenciatura observarem essas orientações curriculares oficiais na formação inicial de professores. No entanto, a predominância dos modelos acadêmico e tecnicista de formação profissional, juntamente com a inexistência das didáticas específicas, tem sido um entrave na implementação efetiva dessas políticas educacionais.

3 A DIDÁTICA DA LÍNGUA COMO DISCIPLINA EMERGENTE

Na França, o problema da inexistência das didáticas das disciplinas começou a ser enfrentado a partir da década de 1960, com destaque para os trabalhos de Chevallard (1985) sobre a didática da matemática. Seus estudos legaram à didática, dentre outras importantes formulações, dois conceitos fundamentais: a noção de transposição didática, entendida como a passagem do

conhecimento científico ao conhecimento didático, e a de engenharia didática, designação atribuída à pesquisa das situações didáticas através de modelos experimentais de ensino, com o objetivo de compreender os fatores que interferem no sucesso ou fracasso dos processos de ensino-aprendizagem e intervir sobre a prática educativa para aperfeiçoá-la.

A didática das línguas teve início na década de 1970, em países de língua francesa, inspirada nos trabalhos de Chevallard. Petitjean (2008), contudo, avalia que não é possível adotar o conceito de transposição didática ao ensino de língua de forma tão restrita como indica a concepção de Chevallard por duas razões: i) em matéria de ensino de língua, o objetivo é o desenvolvimento de competências de uso da linguagem e não o ensino de saberes; ii) os conteúdos a serem ensinados não se reduzem aos saberes científicos transpostos, mas devem refratar as práticas sociais de referência que definem as situações didáticas. Nas palavras do autor: “aplicado ao francês, esse conceito [de transposição didática] dá conta de que o fato de falar, ler, escrever, pensar, em graus diversos, são competências que se desenvolvem e se exercem em práticas não escolares” (PETITJEAN, 2008, p. 21).

Da forma como entende o autor, no caso da didática da língua, a construção dos objetos de ensino não se coaduna com uma concepção restrita da transposição didática, uma vez que a aprendizagem dos usos da língua não se limita à aprendizagem de saberes científicos. Para atender os objetivos educacionais, o ensino de língua deve contemplar as práticas sociais de linguagem tomadas como referências para a organização das situações de ensino. Essa concepção ampla da transposição didática, orientada para a didatização das práticas sociais e não apenas dos saberes científicos, torna mais complexas as tarefas da engenharia didática.

Um aspecto que passa a merecer bastante cuidado diz respeito à relação entre as variáveis espaço-tempo das situações didáticas e o desenvolvimento de competências como objetivos centrais do ensino de língua. Afinal, se a produção de qualquer gênero textual, como define Bakhtin (2016), deve observar, em cada contexto comunicativo, o conteúdo temático (as ideias), a forma composicional (a estrutura macro e microtextual) e o estilo (a seleção adequada dos recursos linguísticos), é possível à escola organizar situações didáticas capazes de inserir os estudantes em situações comunicativas reais, contemplando todos esses elementos em cada gênero que seja objeto de processos de ensino-aprendizagem? Isso implicaria a utilização de estratégias pedagógicas que ultrapassassem os limites do espaço e tempo da sala de aula. Ou seriam as práticas sociais de referência apenas modelos para orientar a elaboração de situações didáticas simuladoras das práticas sociais de linguagem no contexto escolar? Se assim for, como assegurar que atividades simuladas, fora do contexto real, possam garantir o efetivo desenvolvimento de competências? Quais critérios utilizar para selecionar os gêneros? Como distribuí-los ao longo dos anos de escolarização e das unidades letivas? Como estabelecer sua progressão?

Outro problema que apresenta dificuldades para a didática da língua com foco no desenvolvimento de competências se refere ao tratamento didático dos recursos estilísticos constitutivos dos diversos gêneros textuais. Boa parte dos gêneros escolarizados, quando em seus contextos reais, é produzida por sujeitos que já passaram pela educação básica e até por cursos de formação específica para habilitá-los a escrever utilizando adequadamente os recursos estilísticos. Como se sabe, a escola estabelece uma progressão dos conteúdos gramaticais, ao longo dos anos de escolarização, de uma maneira que faz os alunos se depararem com as atividades de produção textual bem antes de construírem todos os saberes linguísticos que as atividades de produção dos diversos gêneros textuais demandam. No entanto, se tudo ocorrer conforme consta da estrutura curricular, os estudantes só terão domínio desses conteúdos nos anos finais da formação escolar básica.

Esse conjunto de problemas, dentre outros, evidencia a importância da didática da língua como uma teoria da prática que, articulada à didática geral, deve exercer as funções de crítica dos saberes científicos, das políticas educacionais e do currículo, além da teorização e do exercício da função política através da engenharia didática. Dolz (2016) apresenta uma apropriação do conceito de engenharia didática para o estudo do ensino de língua nos seguintes termos:

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com esse objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar

ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (DOLZ, 2016, p. 240-241)

No Brasil, ainda não se pode falar de uma didática do português como disciplina ou área de investigação institucionalizada. Sendo assim, as questões que envolvem o ensino de língua vêm recebendo tratamento fragmentário no âmbito da linguística aplicada e mesmo da LA, contemplando, em geral, os objetos de ensino ou sugestões metodológicas, sem a devida fundamentação didática e o desenvolvimento de pesquisas empíricas para avaliar a pertinência das propostas. É importante, no entanto, distinguir a forma como as duas modalidades da linguística como ciência aplicada têm lidado com o ensino para que possamos compreender a urgência de uma didática da língua portuguesa no Brasil.

A LA se autodenomina um campo disciplinar institucionalmente constituído de investigação sobre problemas que envolvem o uso da língua em contextos reais. Nessa acepção, as questões ligadas ao ensino se referem a temas que estão, em geral, além do escopo das disciplinas da linguística pura, tais como os (multi)letramentos (ROJO, 2009; ROJO, MOURA, 2012; BUNZEN, MENDONÇA, 2006, 2013). Não obstante, há autores que se definem como linguistas aplicados, em sentido restrito, que vinculam suas discussões sobre o ensino de gramática, por exemplo, a uma abordagem alinhada ao modelo aplicacionista, de maneira total ou parcial. Incluem-se nessa perspectiva trabalhos como os de Travaglia (2009) e Antunes (2007, 2009, 2014), que buscam transferir construtos teóricos da linguística pura ao ensino. Nesses casos, diante da falta de teorização sobre a gramática no campo da LA, a prática usual, quando a discussão sobre gramática se torna necessária, tem sido recorrer aos construtos teóricos da linguística pura ou a outras disciplinas da linguística aplicada, como a linguística textual. Nesses casos, ainda que consigam ir além do mero aplicacionismo, as propostas pedagógicas não são capazes de superar os problemas comuns a qualquer tentativa de transferência de conhecimentos científicos ao ensino de língua sem a devida observância aos princípios da didática.

A linguística aplicada, por sua vez, representa a contraparte da linguística teórica, cujos conhecimentos busca transferir para o ensino. Trata-se de um conjunto disperso de proposições motivadas pelo ideal de transferência para o ensino de objetos teóricos das diferentes disciplinas da linguística, de maneira monodisciplinar, sem considerar as possíveis articulações dessas disciplinas entre si e com os objetivos da educação, além de não observarem os pressupostos da didática. Na próxima seção, apresentarei alguns aspectos dessa perspectiva e farei análises de como se dá a construção da gramática como objeto de ensino.

As duas perspectivas de linguística aplicada têm em comum o fato de não representarem corpos coesos de produção teórica que encontram na didática geral e na didática da língua as referências teórico-metodológicas para a construção de objetos de ensino e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua. Nesses trabalhos, não se verificam discussões sobre as competências como definidoras dos objetivos educacionais, apesar de nossas orientações curriculares oficiais, PCN e BNCC, se alinharem a essa perspectiva; não há menção explícita aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como recursos para o desenvolvimento de competências; não se mencionam as concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam as propostas apresentadas. Sem a explicitação desses elementos, a avaliação das metodologias sugeridas fica comprometida. Para completar, não há discussões sobre as concepções de avaliação da aprendizagem – diagnóstica, somativa, processual e formativa.

4 LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE GRAMÁTICA

O lugar e o sentido da gramática no ensino de português são objetos de controvérsias no âmbito da linguística aplicada e resultam de uma crítica epistemológica à teoria da chamada gramática tradicional. Tais críticas geraram um conjunto de problemas pedagógicos em torno de questões como qual gramática ensinar, por que e como ensiná-la. É possível relacionar as motivações dessas críticas pedagógicas ao fato de as políticas educacionais atribuírem às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade pela formação inicial dos professores da educação básica. No Brasil, a exigência da formação universitária para o exercício da docência obriga os professores acadêmicos a refletir sobre o ensino, o que costuma acontecer sob a égide do conhecimento científico produzido no ensino superior. Esses saberes têm orientado a configuração dos currículos dos cursos de formação dos futuros profissionais, colocando-os em contato com as críticas epistemológica e pedagógica dirigidas à gramática tradicional.

O que chamei de crítica epistemológica da gramática tradicional, porém, não consiste num discurso unívoco. Ao contrário, funda-se num pluralismo teórico baseado nos paradigmas funcionalista, formalista e sociolinguístico, os quais têm em comum a utilização de metodologias descritivistas. Esse pluralismo, salutar no âmbito da ciência pura por tornar possível a realização de estudos da linguagem sob diferentes perspectivas, gera alguns impasses para a ciência aplicada. Um deles diz respeito à polissemia em torno do conceito de gramática, vista com naturalidade no contexto científico em função das diferentes perspectivas teóricas que orientam os estudos linguísticos, mas que se revela bastante problemática quando transferida para o contexto escolar, onde essas concepções se somam aos sentidos sociopolíticos historicamente associados à gramática tradicional/normativa.

Outro problema conceitual tem relação com a terminologia a ser adotada no ensino. Atualmente, as gramáticas normativas, em geral, tomam como referência a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), criada no final da década de 1950 com o intuito de padronizar a terminologia adotada em situações de ensino e de outras práticas sociais que exigem o conhecimento da língua padrão. Por estar comprometida com a ciência pura, a linguística aplicada, preservando o princípio da fragmentação e especialização do saber, transfere às suas propostas para o ensino de língua o pluralismo terminológico e conceitual dos diversos programas de estudos científicos da língua.

Desse modo, faz-se necessária uma reflexão crítica, à luz dos fundamentos da didática geral e da língua, sobre as teorias gramaticais na linguística pura e suas relações com a gramática normativa, cotejando suas articulações educacionais e sociopolíticas. Trata-se de um exercício das funções crítica, teórica e política da didática da língua, bastante necessário no contexto brasileiro, onde boa parte do debate sobre o ensino de língua portuguesa e os cursos de licenciatura em letras são orientados pelos saberes da linguística aplicada.

4.1 A GRAMÁTICA NA LINGUÍSTICA PURA

A linguística deve seu *status* de ciência ao trabalho de Ferdinand Saussure, que encontrou no estruturalismo uma forma de conferir ao estudo da língua rigor científico equivalente ao das ciências naturais. Tomando como modelo de cientificidade o objetivismo positivista, Saussure (2004) distinguiu a linguística interna da externa, reconhecendo apenas a primeira como digna de ser chamada de ciência. Com isso, buscava definir a língua como um objeto puro: “[...] nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo que se designa pelo termo ‘linguística externa’” (SAUSSURE, 2004, p. 29). Um pouco adiante, Saussure postula a natureza psicológica da língua: “[...] o objeto concreto de nosso estudo é, pois, o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua” (2004, p. 33). Para complementar a caracterização da língua como objeto de estudo da linguística interna, diz ainda: “[...] a língua é um sistema que conhece apenas sua ordem própria” (SAUSSURE, 2004, p. 33).

A linguística externa, por sua vez, ocupar-se-ia dos fatores sócio-antropológicos da língua relacionados com os aspectos práticos do funcionamento social da língua em torno de questões como civilização, nacionalismo, escrita e dialeção. Saussure não nega que esses fatores afetam a língua de variadas maneiras, mas entende que isso não anula a possibilidade de se estudá-la como um objeto puro. Ademais, a distinção entre linguística interna e externa impõe a Saussure a necessidade de explicar as relações de convergência e divergência entre as noções de língua, fala – fenômenos naturais – e escrita – produto cultural.

Para Saussure, a escrita é estranha ao sistema interno: “Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos” (2004, p. 34). Dessa forma, ele conclui, acertadamente, que mudanças ou alterações sofridas por um desses sistemas não necessariamente afeta o outro. O mesmo não se dá em relação à fala, que se implica mutuamente com a língua: “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2004, p. 27). Com esses postulados, Saussure lançou as bases da linguística como ciência pura e descritiva que vigoram até os dias atuais. Como ciência descritiva, a linguística se interessa pela língua como ela é e não pelo que ela deveria ser, como faz a gramática normativa. A investigação científica, então, busca descrever e explicar as regras de funcionamento da língua que são inerentes ao sistema, excluindo as regras oriundas de valores ou normas socioculturais, como ocorre com a escrita, que é indissociável desses valores e normas.

O estruturalismo saussuriano inaugurou não apenas uma nova metodologia de estudo da língua, o descritivismo, como também abriu caminhos para novas concepções de gramática:

Devemos distinguir cuidadosamente gramática, enquanto estrutura mental postulada, da gramática do linguista, uma teoria explicitamente estruturada que visa exprimir de forma precisa as regras e princípios da gramática existente na mente do falante-ouvinte ideal. A gramática do linguista é uma teoria científica, correta na medida em que corresponde à gramática internamente representada. [...] É comum empregar o termo “gramática” com ambiguidade sistemática, de modo que o contexto determine se estamos nos referindo à gramática internalizada ou à teoria do linguista. (CHOMSKY, 1981, p. 166)

É curioso que a linguística se utilize do termo gramática para se referir à estrutura mental que torna a faculdade humana da linguagem possível (gramática internalizada) e ao trabalho de descrição dessa estrutura pelos linguistas (gramática descritiva), porque, etimologicamente, a palavra gramática, *grammata*, que significa “letra”, está diretamente ligada às práticas de leitura e escrita. Na linguística gerativa de Chomsky, a gramática mental, em seu estágio inicial, se apresenta como uma estrutura potencial que permite ao sujeito aprender qualquer língua, desde que seja exposto a ela. Uma vez adquirida pelo menos uma língua, a gramática universal se converte na gramática internalizada dessa língua. Para estudar essa gramática, o linguista desenvolve uma teoria científica chamada gramática descritiva.

O desenvolvimento histórico e epistemológico da linguística faria surgir novas disciplinas em seu interior, que acabaram por transformá-la numa grande área com diversas disciplinas que tomam como objetos diferentes aspectos da linguagem. A sociolinguística, por exemplo, surgiu com o objetivo de explicar a mudança linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006). Dois problemas foram fundamentais para seu surgimento: i) se a língua é um sistema que só conhece sua ordem própria e homogêneo, como explicar o fato de que todas as línguas mudam?; ii) assumido o pressuposto de que as línguas não mudam abruptamente, mas de maneira gradativa ao longo do tempo e em diferentes níveis estruturais (fonológico, morfológico, sintático e semântico), como explicar que elas continuem funcionais enquanto mudam?

Para responder a essas questões, Labov (2008) postulou a necessidade de se adotar uma metodologia de estudo da língua que relacionasse estrutura linguística e estrutura social. Com esse procedimento, ele reafirmaria a tese saussuriana de que a língua é um produto social depositado no cérebro humano, acrescentando que as estruturas causadoras da diferenciação social (classes sociais, idade, sexo, raça etc.) também causam diferenciação ou variação na língua. Três conclusões derivam dessas premissas: i) existe uma relação causal entre diferenciação social e variação linguística, de maneira que não é possível explicar as regras de funcionamento da língua unicamente pela descrição de sua ordem interna; ii) a ordem da língua não deve ser identificada com homogeneidade, o que resulta na concepção de língua como sistema heterogêneo e ordenado; iii) a mudança linguística se caracteriza por uma relação causal decorrente da interação entre diferenciação social e variação linguística.

Apesar das diferenças entre o estruturalismo de Saussure e o estrutural-funcionalismo de Labov, dois pontos definidores da linguística como ciência pura permanecem comuns a ambos: a concepção de língua como uma estrutura mental e a ideia da implicação mútua entre língua e fala, com exclusão da escrita.

3.2 A LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA APLICADA AO ENSINO DE GRAMÁTICA

Na seção anterior, caracterizei, em linhas gerais, a linguística como uma ciência alinhada ao paradigma positivista, como uma ciência pura que isola seu objeto de qualquer influência subjetiva, axiológica ou praxiológica. A partir da definição de língua como um produto mental inato, homogêneo ou heterogêneo, a linguística contribuiu para que língua e gramática se tornassem noções polissêmicas também nos processos de construção de objetos de ensino elaborados pela linguística aplicada *lato* ou *stricto sensu*.

Se considerarmos apenas as regras da racionalidade científica que orientam a produção do conhecimento na linguística teórica, concluiremos que seu *modus operandi* está bastante coerente com os procedimentos normais da prática científica moderna. Os problemas surgem quando se pretende transferir os conhecimentos científicos produzidos segundo as regras próprias desse contexto para outros que seguem regras diferentes de constituição e funcionamento, por meio de uma relação vertical baseada na pressuposição da superioridade da ciência, sem considerar os aspectos específicos que regulam as relações com o saber nos contextos-alvo, a exemplo do ensino de língua nas instituições de educação formal.

O foco na abordagem normativa tem sido o principal alvo das críticas da linguística aplicada ao ensino de gramática. Tomando como referência a concepção de língua como objeto puro, produto mental depositado no cérebro dos falantes e as pesquisas sociolinguísticas, os linguistas aplicados têm postulado que o ensino adote uma abordagem descritiva. Ou seja, a língua deve ser estudada como ela é e não como deveria ser. Essa mudança de paradigma redefine os objetivos do ensino de gramática, defendendo o abandono da teoria gramatical tradicional, de boa parte de seu aparato conceitual e terminológico e sua metodologia de ensino. Conseqüentemente, caberia aos linguistas aplicados construir novos objetos de ensino, novas metodologias e estratégias de avaliação, bem como produzir gramáticas pedagógicas e materiais didáticos em conformidade com a abordagem descritivista.

Relembrando: o descritivismo fundamenta-se em alguns princípios básicos estabelecidos por Saussure: língua e fala se implicam mutuamente, mas a escrita é um sistema semiótico diferente, sem relação de implicação com os anteriores. Esse, porém, é um postulado problemático para os linguistas aplicados, pois um ensino de gramática orientado pela perspectiva científica deveria ignorar a escrita, algo absolutamente inconcebível numa sociedade letrada como a nossa. Sendo assim, como os linguistas aplicados têm lidado com os problemas decorrentes do ideal de orientar o ensino de gramática e, conseqüentemente, a escrita por uma perspectiva científica naturalista, que tem a fala como seu objeto de estudo?

Perini (2010, p. 18), por exemplo, considera que “[...] a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos”. E afirma sua inutilidade prática: “[...] estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito” (PERINI, 2010, p. 18). No entanto, apesar de sua gramática propor uma descrição do português falado no Brasil, mesmo sem apresentar um *corpus* de língua falada para as tarefas de análise, o autor faz inúmeras críticas à gramática normativa, que, como sabemos, tem como objeto de descrição e normatização a língua padrão escrita.

A *Pequena gramática do Português brasileiro*, de Castilho e Elias (2012), é definida como descritiva e pedagógica. Os autores elegem como objetivo do ensino de gramática a descrição do português brasileiro como língua natural:

[...] como vamos ensinar uma língua que os falantes já conhecem bem, pelo menos na modalidade oral? O fato é que não vamos ensinar essa língua do mesmo modo como ensinaríamos uma língua estrangeira. *O que faremos é desvendar o conhecimento que temos sobre ela, conhecimento que está guardado em nossas mentes.* O trabalho do professor de português é caminhar junto com os alunos nesse processo de descobertas. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 14, grifos meus)

O propósito de descrever a língua como um produto mental aproxima as duas obras mencionadas. Contudo, diferentemente de Perini, Castilho e Elias não excluem completamente as possibilidades de os estudos em gramática descritiva contribuírem para a aprendizagem da escrita:

É evidente que podemos e devemos ensinar a modalidade escrita, e também como se deve manejar o idioma em sua modalidade culta, padrão. Essa é a língua do Estado, de que devemos nos apropriar, pois ela promove socialmente seus usuários. Não deixamos isso de lado, pelo contrário: estamos convencidos de que a reflexão sobre a língua abre um caminho de maior eficácia nessa direção. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 14).

Apesar dessa declaração de intenção, a metodologia para o estudo da língua apresentada pelos autores deixa claro que os estudos gramaticais têm como fim explícito a descrição da língua como objeto científico. Castilho e Elias (2012, p. 45-46) apresentam uma metodologia de pesquisa a ser adotada nos estudos gramaticais na escola, com os seguintes passos:

- i. *Coleta de material de estudo*: conversas gravadas e textos escritos variados;
- ii. *Hipóteses de trabalho*: no estudo das línguas, as hipóteses criam o objeto científico;
- iii. *Unidades de análise*: fonema, morfema, palavra, sintagma, sentença e texto;
- iv. *Transcrição*: no caso de conversas gravadas;
- v. *Redação do trabalho de análise*: relato dos projetos de pesquisa.

As propostas desses autores para o tratamento da gramática na escola, filiadas aos paradigmas sociolinguístico, formalista e/ou funcionalista de estudos da língua, substituem a ideia de ensino pela de estudo, reafirmando a tese de que os falantes, por já conhecerem a língua, não precisam aprendê-la e sim estudá-la. Dessa forma, ratificam a concepção de língua como uma estrutura mental que possui regras naturais de funcionamento, cabendo ao professor auxiliar os alunos na tarefa de explicitá-las através da utilização do método científico. Essa perspectiva vai ao encontro da afirmação de Castilho e Elias, segundo a qual a reflexão sobre a língua acarreta melhorias na aprendizagem da escrita padrão, uma vez que, por não ser natural, a escrita precisa ser sistematicamente ensinada.

Essas contradições evidenciam diferenças entre os objetivos da ciência e os objetivos da educação, caracterizando uma concepção teórico-metodológica de tratamento escolar da gramática que chamarei de *descritivismo puro*. Nessa acepção, busca-se manter a pureza da língua, tal qual definida pela linguística teórica, através da adaptação da metodologia científica ao contexto escolar, excluindo-se de seu escopo o ensino sistemático da escrita padrão.

Existe, porém, outro tipo de descritivismo entre os linguistas aplicados: o *relativista*. Trata-se de uma abordagem mais claramente associada ao paradigma sociolinguístico, que concebe a padronização linguística não como um processo neutro de uniformização linguística, mas como uma questão que reflete e refrata uma série de problemas ligados à dominação e à exclusão social. Segundo essa perspectiva, a norma padrão representaria um ideal linguístico artificial que não corresponde aos usos reais das pessoas mais escolarizadas, definidas como falantes cultos da língua, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Projeto de Estudos da Norma Urbana Culta falada no Brasil (NURC). A esses usos reais da língua por pessoas com nível superior completo os linguistas atribuíram a designação de normas cultas, expressas no plural por serem heterogêneas.

Paradoxalmente, o descritivismo relativista é uma linguística da norma que, mesmo assumindo posições normativas acerca de como a sociedade deve relacionar-se com a língua, recusa a normatização linguística fundada em critérios sociais. Os resultados de pesquisas variacionistas sobre a fala dita culta são utilizados como fundamentos para a tese de que o ensino do padrão escrito idealizado deve ser substituído por uma pedagogia da variação linguística (ZILLES; FARACO, 2015), uma concepção controversa acerca do estudo da língua, porque, ao mesmo tempo em que estabelece que as normas cultas devem ser os objetos de ensino, não se assume normativa. Com efeito, se é natural aos falantes cultos utilizarem as normas cultas, o mesmo não se pode dizer dos demais falantes do português, que deverão aprender essas normas através da escola. Logo, a seleção de uma norma como objeto de ensino, por qualquer ângulo, será sempre uma ação normativa.

É preciso observar ainda que as pesquisas sociolinguísticas sobre as normas cultas desconideram a história dos falantes cultos, que passaram por longos períodos de estudos sistemáticos da norma padrão. Ou seja, é preciso não ignorar que o falante culto só fala da forma verificada nas pesquisas porque estudou a norma padrão, ainda que se desvie dela em alguns aspectos, sobretudo na língua falada. Desse modo, aceitar que um falante só é considerado culto após finalizar o período de educação superior, implica reconhecer que sua fala é resultante de processos sistemáticos de ensino normativo.

Dois fatores impedem os linguistas relativistas de se assumirem normativistas: a obediência irrestrita aos princípios da linguística teórica, que se assume como ciência descritiva, e a impossibilidade de se determinar um padrão culto unificado como referência para o ensino, dado que as normas cultas são heterogêneas. Diante disso, só resta aos linguistas assumirem o relativismo normativo, classificado de duas formas por Boudon:

O *bom* relativismo atraiu a atenção para o fato de que as representações, as normas e os valores variarem segundo os meios sociais, as culturas e as épocas. O relativismo *ruim* concluiu disso que as representações, as normas e os valores são destituídos de fundamento: que são construções humanas inspiradas pelo meio, pelo espírito do tempo, por paixões, interesses ou instintos. Atribuir uma objetividade às representações, aos valores e às normas seria sempre uma ilusão. (BOUDON, 2010, p. 7, grifos do autor)

De acordo com Boudon, o bom relativismo reconhece a necessidade das normas sociais, enquanto o ruim as nega. O descritivismo relativista rejeita a norma padrão, que é social, por considerá-la ideal, em favor das normas cultas, entendidas como os usos reais, naturais, da língua. Ao recusar o reconhecimento da língua padrão como uma norma socialmente legítima, o descritivismo relativista é atravessado por um paradoxo: defende a necessidade de substituição da norma padrão pelas normas cultas no ensino, um gesto inegavelmente interventivo, mas rejeita a possibilidade de intervenção social na língua com o propósito de padronizar seu uso em situações específicas, porque, se isso ocorrer, haverá uma interferência na natureza da língua. Esse fato chama a atenção para a distinção entre normas orgânicas ou biológicas e normas sociais, conforme a formulação de Canguilhem (2009, p. 119): “[...] se as normas sociais pudessem ser percebidas tão claramente quanto as normas orgânicas, seria loucura dos homens não se conformarem a elas. Como os homens não são loucos e como não existem sábios, segue-se que as normas sociais têm de ser inventadas e não observadas”.

A julgar pelas palavras de Canguilhem, se os linguistas não admitem a possibilidade de se intervir sobre a língua para normatizá-la, é porque a concebem como um organismo natural, que segue regras próprias, cabendo ao pesquisador apenas as tarefas de observação e descrição de seu funcionamento. Essa recusa em aceitar a língua como um fenômeno sujeito a processos de normatização baseados em valores sociais evidencia a vinculação do descritivismo relativista à linguística teórica – busca-se transferir para a escrita as conclusões de estudos sobre a fala, ignorando-se a incomensurabilidade entre esses diferentes sistemas semióticos – e ao relativismo ruim, quando se assume que as representações, normas e valores sociais não têm fundamento válido. Mesmo sem resolver seu paradoxo, o descritivismo relativista segue firme em sua concepção de estudo/ensino da língua orientada para a descrição variacionista. Trabalhos como os escritos ou organizados por Bagno (2001, 2010), Mattos e Silva (2004, 2005), Vieira e Brandão (2007), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo *et al.* (2014), Martins, Vieira e Tavares (2014), Zilles e Faraco (2015) apresentam propostas teórico-metodológicas para um ensino variacionista acerca de tópicos gramaticais como concordância, regência, colocação pronominal, estratégias de relativização, dentre outros, nas quais predominam análises da língua falada, segundo princípios da pesquisa sociolinguística aplicada ao contexto escolar.

Em geral, para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, os descritivistas propõem que os estudos gramaticais sejam complementados com atividades de leitura e produção textual de gêneros diversos. Essa orientação, ao separar em blocos estanques o estudo da gramática, por um lado, e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por outro, deixa uma questão sem resposta: qual a finalidade de se estudar a gramática descritiva se os alunos podem aprender a ler e escrever por meio do trabalho exclusivo com os gêneros? O estudo da gramática não seria um fim em si mesmo, algo que já acontece com a tão criticada metodologia de ensino da gramática normativa?

O descritivismo relativista apresenta ainda outro paradoxo. As críticas à hegemonia socioeducacional da norma padrão se devem, em grande medida, aos valores sociais a ela atribuídos, os quais, assumindo-se uma compreensão da estrutura social como dividida em classes dominantes e classes dominadas, representariam a ideologia das classes com mais acesso aos bens culturais, econômicos e educacionais. A ideia de substituir a norma padrão pelas normas cultas como referências para o ensino e o uso da língua invalida toda a crítica social utilizada para se rejeitar a primeira, uma vez que as normas cultas são forjadas segundo os mesmos critérios da norma padrão, considerada elitista e excludente. Afinal, não seriam os membros das classes dominantes todos falantes cultos, de acordo com os critérios estabelecidos pela sociolinguística brasileira?

A compreensão desse paradoxo levou Bagno (2017), que até então vinha defendendo o descritivismo relativista (BAGNO, 2003, 2010), à seguinte constatação:

Se a norma-padrão tradicional exclui, na prática, *todas* as classes sociais – por não se basear em nenhuma variedade linguística autêntica –, a “norma culta real”, por sua vez, excluiria todas as camadas menos letradas, que correspondem a nada menos do que 75% da população brasileira, quase 150 milhões de indivíduos classificados como *analfabetos funcionais*.

A impossibilidade de “ensinar a norma culta” se dá também pelo fato, reconhecido pelo mesmo Faraco (2016, p. 267) de que ela é um “peixe ensaboado: cada vez que achamos que a temos bem segura na mão, ela nos escapa. (BAGNO, 2017, p. 104, grifos e aspas do autor).

Diante disso, o autor conclui:

[...] querer instituir como objeto de ensino a “norma culta real” em lugar do padrão tradicional é um empreendimento extremamente difícil [...].

Diante disso, talvez seja menos utópico postular, para o ensino, o *letramento* contínuo e ininterrupto dos aprendizes. O contato frequente com a *escrita*, a prática constante da *leitura* e da *reflexão sobre a língua* (reflexão que inclui, também, o debate sobre a variação e a mudança e os valores atribuídos a ela) levam, inevitavelmente, a que a pessoa, no processo educacional, se conscientize da existência de incontáveis gêneros textuais, que se manifestam segundo normas múltiplas de configuração do discurso, normas e gêneros sincronicamente variáveis e que se transformam diacronicamente [...]. (BAGNO, 2017, p. 106-107, grifos e aspas do autor)

De fato, se as coisas se dão conforme a análise social dos linguistas, seria muito ingênuo acreditar que a classe social detentora do poder abriria mão da norma linguística que utiliza como um de seus mecanismos de poder. A norma culta, portanto, não representa uma proposta viável de solução para o problema da dominação ideológica e socioeconômica pelas classes dominantes. Para resolver esse paradoxo no ensino de língua, Bagno propõe um *descritivismo radical*, que nega a centralidade de qualquer norma de referência para o ensino de português, cuja metodologia consistiria no *letramento contínuo* dos aprendizes, através do qual as atividades de leitura, escrita e reflexão sobre a língua promoveriam o conhecimento dos diversos gêneros textuais, da variação ou mudança linguística e os valores a ela associados. Nessa proposta, o sentido da gramática como objeto de ensino/estudo fica ainda mais nebuloso.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: POR UMA DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo de transferir os saberes científicos para o ensino, sem a devida observância à teoria didática, faz emergir nas diferentes propostas uma lista de pontos cegos:

1. A educação tem por objetivo promover a socialização das novas gerações, o que inclui o desenvolvimento de competências sociopolíticas, socioculturais, pessoais, interpessoais e profissionais. Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem ligados aos saberes gramaticais devem estar relacionados com o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, considerando o fato de estarmos numa sociedade letrada. Nas propostas descritivistas, porém, o estudo científico da língua, entendida como fenômeno natural, figura como objetivo central. Assim, a afirmação de que a escola deve promover o *letramento* dos estudantes não se coaduna com as metodologias de ensino apresentadas. Além disso, não foram realizadas pesquisas empíricas que comprovassem a viabilidade das propostas.

2. As propostas tomam como referência os estudos científicos da linguística pura voltados para a descrição da fala, entendida como expressão da língua natural, cujos resultados buscam transferir para a escrita, código cultural. O naturalismo linguístico rejeita a possibilidade de se intervir sobre a língua para situá-la entre os fatos humanos sujeitos a valoração e normatização, como tantos outros. Desse modo, pretender que os usos escritos se conformem aos usos falados, além de exprimir uma postura paradoxal (não caberia a uma ciência descritiva adotar uma postura normativa sobre qual norma deveria ser a referência para o ensino), significa negar as especificidades da escrita, os valores sociais a ela atribuídos em uma sociedade letrada como a nossa e desconsiderar seu caráter pancrônico.

3. As propostas pedagógicas, materiais didáticos ou gramáticas elaboradas com base nas pesquisas descritivas, dado seu foco na língua falada, não contemplam todos os aspectos que envolvem o ensino da escrita. Nenhum deles trata, por exemplo, da ortografia, das regras de acentuação, da pontuação, das regras de concordância, regência e colocação pronominal relativas à escrita. Um bom exemplo do descompasso entre fala e escrita diz respeito às formas e aos usos dos pronomes demonstrativos. Os estudos descritivistas afirmam que, no português brasileiro falado, não existe mais a distinção entre os demonstrativos de primeira pessoa – este/esta – e os de segunda pessoa – esse/essa – prevalecendo o uso das formas de segunda pessoa seja em referência à primeira ou à segunda pessoa. Contudo, na gramática normativa e na linguística textual, essas formas são vistas como funcionalmente distintas: o pronome de primeira pessoa tem valor catafórico, e o de segunda, anafórico.

4. O pluralismo teórico adotado nos estudos descritivistas, incluindo as gramáticas pedagógicas baseadas na linguística pura, gera indefinições quanto à terminologia gramatical a ser adotada no ensino, uma vez que cada paradigma de investigação linguística – formalista, funcionalista ou sociolinguístico – se orienta por diferentes nomenclaturas conceituais.

5. As propostas descritivistas não tratam da relação entre competências e conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – nem explicitam as concepções de ensino-aprendizagem que as orientam. Desse modo, é possível afirmar que a adaptação das metodologias científicas ao estudo da língua mostra-se inadequada para atingir os objetivos educacionais. Além disso, as propostas não apontam qualquer perspectiva de avaliação da aprendizagem.

Neste texto, apresentei uma breve caracterização da didática como teoria da prática de ensino e suas transformações num contexto acadêmico estruturado segundo os princípios da fragmentação e especialização do saber inerentes ao paradigma científico moderno. Assinalei ainda algumas particularidades da didática quanto às relações que ela estabelece com o saber, destacando sua natureza, ao mesmo tempo, epistemológica, axiológica e praxiológica. Desse modo, certas dicotomias fundamentais da ciência moderna, como objetividade/subjetividade, teoria/prática e ciência pura/ciência aplicada, não fazem sentido no campo da didática.

Demonstrei também que a lógica disciplinar e acadêmica transformou a didática geral numa disciplina incompleta, que desenvolve uma teoria geral de todos os elementos envolvidos na prática educativa, mas que não pode teorizar sobre os objetivos, objetos de ensino, metodologias e práticas avaliativas das disciplinas particulares, o que evidencia a necessidade das didáticas específicas de cada disciplina. Nesse sentido, assumi o pressuposto de que as didáticas específicas devem constituir-se em conformidade com os princípios teórico-metodológicos da didática geral.

Com base nesses postulados, empreendi uma análise de propostas da linguística aplicada *lato sensu* para o ensino de gramática. Justifiquei a escolha desse objeto por sua relevância nas discussões e propostas para o ensino de português, dada sua importância no imaginário social e nas práticas educacionais e sociopolíticas que envolvem a língua padrão como norma unificadora e constitutiva do estilo de vários gêneros textuais. Paralelamente a isso, a exigência de formação superior para o exercício do magistério torna a questão relevante para a formação profissional dos professores, que devem ser formados para atuar na educação básica em conformidade com as políticas educacionais para esse nível da educação formal.

A análise das diferentes perspectivas do descritivismo – puro, relativista e radical – evidenciou a distância que existe entre as formas de conceber o ensino de português pela linguística aplicada, movida pelo ideal de transferência dos saberes da ciência teórica ao contexto escolar, e a didática da língua, perspectiva de construção de objetos de ensino ainda inexistente no Brasil como área institucionalizada. Em consequência disso, a tarefa de promover a articulação da didática geral com os saberes específicos que compõem o português como disciplina curricular na educação básica tem sido desempenhada pelos gestores das políticas educacionais, a exemplo do que aconteceu nos PCN e agora na BNCC.

A linguística aplicada, coerente com o paradigma positivista, encontra sua razão de ser na defesa intransigente do conhecimento científico como solução para os problemas do ensino de língua, em geral, e da gramática, em particular. Aderindo ao cientificismo, a linguística aplicada promove uma separação entre ensino e didática ao desconsiderar as diferenças que caracterizam as formas de relação com o saber nos campos da ciência e da educação, assim como a natureza diferenciada de seus objetivos. Esse problema fica evidente quando verificamos que as tentativas de transferência dos saberes científicos ao ensino se dão de forma fragmentária, com

cada disciplina da linguística elaborando propostas de maneira isolada, considerando apenas os aspectos teórico-metodológicos, conceituais e terminológicos relativos ao seu próprio campo. Nesse contexto, a quem caberia promover a articulação dessas diferentes propostas no currículo da educação básica? Esse problema, por si só, já seria suficiente para evidenciar a necessidade de uma didática da língua portuguesa como disciplina responsável por pensar o ensino de maneira global.

Por outro lado, o objetivo de pensar o ensino em toda a sua complexidade exige da didática um diálogo constante com as demais ciências de base ou aplicadas que abordam, de maneira direta ou indireta, aspectos ligados ao ensino. No tocante à relação entre a didática da língua e a linguística, teórica ou aplicada, compete aos didáticos, levando em consideração os objetivos do ensino de língua como prática social e elemento fundamental para a constituição da cidadania, promover ações de crítica e pesquisa dos conhecimentos científicos para avaliar sua pertinência no conjunto dos objetos de ensino que tem compor o currículo escolar.

Logo, não cabe à linguística como ciência aplicada a tarefa de determinar quais devem ser os conteúdos da língua portuguesa como disciplina curricular, embora não se negue a importância de suas reflexões para auxiliar a didática em suas funções crítica, epistemológica e política. A falta de clareza quanto à relação da linguística com a didática está na base da falta de diálogo que se verifica entre o discurso acadêmico que orienta a formação de professores de língua portuguesa, as políticas educacionais e as práticas de ensino na educação básica. Por essa e outras razões, urge o estabelecimento da didática da língua portuguesa como campo institucionalizado de produção de conhecimento sobre o ensino da língua em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto, Portugal: Editora do Porto, 2000.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Gramática pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymará, 2010.
- BAGNO, M. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 97-122.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTIDE, R. *Antropologia aplicada*. 2. ed. Trad. Maria Lúcia Pereira e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BOUDON, R. *A sociologia como ciência*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2010.

- BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6.ed. Trad. Maria Thereza R. de C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Trad. Marilda Winkler Avergbug *et al.* São Paulo: Zahar, 1981.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé *et al.* 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLL, C. (org.) *Psicologia da educação*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Penso Editora, 1999.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COMENIUS. *Didática magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, São Paulo v. 32, n. 1, p. 237-260, jan-abr 2016.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- GIMENO SACRISTÁN, J. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARTMAN, H. J. *Como ser um professor em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? *In: MATTOS E SILVA, R. V. O português são dois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 79.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-52.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERRAUDEAU, M. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed: 2009.

- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRÍGUEZ, J. B. M. A cidadania se torna competências: avanços e retrocessos. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 115-160.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, M. B. A interdisciplinaridade na formação do professor de língua portuguesa. In: SOARES, S. R.; LIEGE, S. F.; MACHADO, A. L. *Desenvolvendo competências na universidade: perspectivas e práticas inovadoras na formação de profissionais*. Salvador: EDUNEB, 2017.
- SANTOS, M. B. dos. A licenciatura como ato performativo: reflexões sobre a formação universitária do professor de Língua Portuguesa. *DELTA*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1159-1185, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000401159&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2019.
- SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. ed. Trad. Antônio Chellini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- VIANIN, P. *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. *Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes*. 4. ed. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: AMGH, 2015.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. O objetivo da educação por competências é o pleno desenvolvimento da pessoa. *In: ZABALA, A. et al. Didática geral*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-24.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



Recebido 03/12/2018. Aceito em 17/05/2019.

DIDACTICS OF LANGUAGE AND APPLIED LINGUISTICS: TWO PERSPECTIVES OF CONSTRUCTION OF TEACHING OBJECTS

DIDÁTICA DA LÍNGUA E LINGUÍSTICA APLICADA: DUAS PERSPECTIVAS DE
CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO

DIDÁTICA DE LA LENGUA Y LINGÜÍSTICA APLICADA : DOS PERSPECTIVAS DE
CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE ENSEÑANZA

Marcos Bispo dos Santos*

Universidade do Estado da Bahia

ABSTRACT: In this text, we present an analysis of the way in which the construction of teaching objects by applied linguistics takes place, focusing on the teaching of grammar with the teaching of grammar as a thematic focus. The aim of this study is to identify if the way it proceeds is in line with the theoretical and methodological principles of general and language didactics. Two conceptions of linguistics are distinguished as applied science: a *lato sensu* applied linguistics, focused on the application of linguistic theories to language teaching, and another *stricto sensu*, which turns to the study of problems involving the use of language in real contexts. Initially, the fundamentals of general didactics are presented, to which the didactics of language as a specific discipline must be connected. Next, we analyze proposals of applied linguistics *lato sensu* for a descriptive approach of grammar in basic education, highlighting the paradoxes that permeate them. It was concluded that the applied linguistics *lato sensu* ignores didactics as a science

* Ph.D. in Language at the Universidade Federal da Bahia. He works at the Universidade do Estado da Bahia, in the undergraduate Portuguese Language program and in the Professional MA in Language. E-mail: mabispo@uneb.br.

of the practice of teaching, in favor of applicationism, that is, the transfer of scientific knowledge to the school context and teacher training.

KEYWORDS: Didactics of Portuguese. Applied Linguistics. Grammar teaching.

RESUMO: Neste texto, apresenta-se uma análise da forma como se dá a construção de objetos de ensino pela linguística aplicada, tendo o ensino de gramática como recorte temático. O objetivo é identificar se seu modo de proceder se coaduna com os princípios teórico-metodológicos das didáticas geral e da língua. Distinguem-se duas concepções da linguística como ciência aplicada: uma linguística aplicada *lato sensu*, voltada para a aplicação das teorias linguísticas ao ensino de língua, e outra, *stricto sensu*, que se volta para o estudo de problemas que envolvem o uso da linguagem em contextos reais. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos da didática geral, aos quais a didática da língua, como disciplina específica, deve estar conectada. Em seguida, analisam-se propostas da linguística aplicada *lato sensu* para uma abordagem descritivista da gramática na educação básica, destacando-se os paradoxos que as atravessam. Concluiu-se que a linguística aplicada *lato sensu* ignora a didática como ciência da prática de ensinar, em favor do aplicacionismo, ou seja, a transferência dos saberes científicos ao contexto escolar e à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do português. Linguística aplicada. Ensino de gramática.

RESUMEN: En este texto, se presenta un análisis de la forma como se da la construcción de objetos de enseñanza por la lingüística aplicada, teniendo la enseñanza de gramática como recorte temático. El objetivo es identificar si su modo de proceder se ajusta a los principios teórico-metodológicos de las didácticas generales y de la lengua. Se distinguen dos concepciones de la lingüística como ciencia aplicada: una lingüística aplicada *lato sensu*, orientada a la aplicación de las teorías lingüísticas a la enseñanza de lengua, y otra *stricto sensu*, que se vuelve al estudio de problemas que involucran el uso del lenguaje en contextos real. Inicialmente, se presentan los fundamentos de la didáctica general, a los que la didáctica de la lengua, como disciplina específica, debe estar conectada. A continuación, se analizan propuestas de la lingüística aplicada *lato sensu* para un enfoque descriptivista de la gramática en la educación básica, destacándose las paradojas que las atraviesan. Se concluyó que la lingüística aplicada *lato sensu* ignora la didáctica como ciencia de la práctica de enseñar, en favor del aplicacionismo, o sea, la transferencia de los saberes científicos al contexto escolar ya la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: La enseñanza de portugués. Linguística aplicada. Enseñanza de gramática.

1 INTRODUCTION

The development of different scientific linguistic theories has drawn the attention of many researchers to the traditional grammar conceptual problems and, by extension, to the impacts of these problems on the Portuguese teaching in elementary education. In general, linguists attribute to these problems a theoretical and a methodological nature.

From a theoretical point of view, the scientification of grammar studies, based on new epistemological foundations, forged new conceptions of language and grammar (internalized and descriptive) and proceeded to a reexamination of the conceptual apparatus inherited by tradition. The emphasis on a naturalistic / realistic approach to language as a scientific study object contrasted with the conception of model language, the object normative grammar, and produced the opposition between real and ideal language. The redefinition of grammar on a cognitive / biological basis dissociated this object from reading and writing practices by conceiving it as a set of rules that structure the functioning of a language, and it was understood as a natural phenomenon.

From the methodological point of view, linguists criticize the centrality of the standard norm - codified in normative grammars - in Portuguese language teaching, to the detriment of the diversity inherent in any natural language, and a pedagogy oriented to the teaching and learning of terminology and grammatical taxonomy, orthographic norms, pronoun placement, regency, agreement, etc. The research developed mainly by sociolinguistics has evidenced the heterogeneous reality of the spoken language, and as a result, many linguists have proposed abandoning the normative perspective in grammar teaching in favor of a descriptive approach, which proposes to study the language "as it is," not as it should be.

In this text, I argue that the linguists' propositions for language teaching constitute the applied sphere of linguistics as a pure science, an applied linguistic *lato sensu*, which primarily takes the rules of modern scientific rationality as references for the construction of Portuguese teaching objects in elementary education, unlike what the language didactics proposes, a subject linked to general didactics, with which it articulates to produce a global theory of language teaching practice and didactic engineering. Thus, we would have two perspectives to construct Portuguese language teaching objects, with deep impacts on the understanding of what is or should be the teaching of this discipline in elementary education and teacher training in Language undergraduate programs.

In designating the theoretical linguistics contributions as an applied science *lato sensu*, I wanted to differentiate it from another notion of applied science, which I will call 'applied linguistics' *stricto sensu*, defined as an inter- and / or transdisciplinary branch of research on complex problems involving language in real contexts of use. This modality is called Applied Linguistics (AL) and it has as a remarkable characteristic: the refusal of theoretical application (MOITA LOPES, 1996, 2006; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; CORACINI; BERTOLDO, 2003; KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007).

As defined here, applied linguistics *lato sensu* (henceforth, applied linguistics only) does not constitute a coherent and systematic field of theoretical production and research on the didactic and pedagogical aspects that involve language teaching but a scattered set of proposals which originates in the subfields within linguistics or in different perspectives within the same discipline, without any obligatory connection or relationship between them. In face of this theoretical pluralism, which consequently generates a conceptual and methodological pluralism, some problems arise: how to arrange the different and scattered proposals of applied linguistics in the same curricular project of language teaching? Do all the different scientific subjects handle all the language teaching contents for elementary education? What should the relation between scientific knowledge and educational policies be? How to define language teaching matters and its progression throughout elementary education?

The knowledge transfer to applied linguistics differs from didactic transposition, a term coined by Chevallard (1985) to designate the process of transforming scientific knowledge into didactic knowledge. Petitjean (2008) recognizes that Chevallard formulation reduces the didactic knowledge potential to the limits of its conceptualization by the scientific subjects, but he understands that it can be reconceptualized to explain the differences between scientific and educational objectives since the objects of teaching, despite their possible links with science (non-compulsory and without interdependence relations), are constructed by didactics, due to the educational objectives.

In this text, I present an analysis of the way in which the construction of teaching objects by applied linguistics takes place, with the teaching of grammar as a thematic focus. The aim is to identify if the way they proceed is in line with the theoretical-methodological principles of general didactics and language. In the section "General didactics and modern science", I discuss the fundamentals of didactics as a general theory of teaching, to which the didactics of specific subjects must be connected. In the section "Didactics of Language as an Emerging Discipline", I present a brief outline of language didactics, its principles, objectives and problems to be faced. Finally, in the section "Applied Linguistics and Grammar Teaching", I analyze proposals of applied linguistics for a descriptive approach to grammar in elementary education, highlighting the paradoxes that cross them.

2 GENERAL DIDACTICS AND MODERN SCIENCE

The word "didactic" comes from the Greek term *didaskhein*, which means to instruct, to teach. Taken in its specialized sense, in the pedagogy scope, the word derives from the expression *Techné didaktiké*, that is, the technique or art of teaching. This definition highlights the classical distinction between art (technique) and science.

Aristotle was the first philosopher to recognize the different types of sciences (episteme), distinguishing them between theoretical (speculative), productive and practical, according to the knowledge purpose produced by them. The theoretical sciences aimed at producing contemplative knowledge, knowledge for knowledge's sake. The productive ones aimed at useful knowledge for the production of handicraft or manual objects, engineering, architecture, besides diverse abilities of artistic or professional nature. The practical sciences, in turn, had the purpose of producing knowledge aimed at character formation and socio-political organization, in view of the socialization processes.

The Aristotelian classification of the sciences shows two general forms of relationship with knowledge. The first, within the theoretical sciences' framework, conceives knowledge as a detached phenomenon, which has as its end nothing but the mere understanding of the study objects. The second, encompassing the productive and practical sciences, defines knowledge inseparably linked to a *modus faciendi* that transcends it, that is, that goes beyond itself to form in the acts of the human creations that generate and transform nature, culture and mankind itself. In this second sense, knowledge inexorably presupposes the existence of contextual relations in which subjects activate and transform it in order to enable the necessary means to achieve certain goals. In this two-way street, didactics can only be guided by the second form of relationship with knowledge since aspects of different natures, such as epistemological (knowledge), axiological (values) and praxiological (technical and political), collaborate for constituting it.

Bacon's criticisms (1561-1626) of the Aristotelian conception of theoretical sciences as merely speculative, without any purpose that transcends them, have laid some important foundations of modern science, provoking reviews on the nature of these sciences and on the theory-practice relationship. Bacon postulated that the theoretical sciences should have as a purpose the production of the necessary knowledge to propitiate the control of nature. Comte's positivism (1798-1857) radicalizes the Baconian ideal and transforms the natural sciences into the only valid references of scientific knowledge, denying to the arts, a technical nature knowledge, the status of science. From then on, the notion of practice was reformulated and, moving away from the Aristotelian conception, became an object of another type of science defined in close relation of dependence with the theoretical science: the applied science. It would have the function of transferring to the practical life contexts the knowledge of the theoretical sciences.

However, as Santos (2017) points out, the applied sciences came to conceive the practice as a theoretical object that should be explained by the knowledge of the pure sciences, ignoring the dimension of know-how. Given this, it is necessary to recognize two meanings for the notion of practice:

[...] we can distinguish a first sense from practice, understood as a comprehensive activity, whose purpose would be to provide the theoretical basis that should guide action in a given context. In this perspective, the practice itself does not exist, but it is expected to result from the theoretical knowledge transposition, from the production context to the application context, remaining essentially unchanged. In a second sense, we can define practice as the technical competence necessary for the practice of a particular task, office or profession. In this case, theoretical knowledge, although important and indispensable, is insufficient to guarantee human action, which will always be subject to variations due to the social context contingencies and vicissitudes. (SANTOS, 2017, p. 154)

In the education field, as in other areas in which the two practice conceptions need to be articulated or triggered simultaneously, the context's complexity gives rise to equally complex study objects, hardly amenable to a monodisciplinary approach. The educational practice is composed of philosophical, sociological, psychological, anthropological, pedagogical and didactic aspects, taken as objects of different subjects that make up the educational sciences. Although each of them is characterized as interdisciplinary, since its composition encompasses theoretical and / or methodological aspects of a specific subject (sociology, philosophy, psychology, etc.) articulated to specific factors to the educational context, it is necessary to be concerned about ensuring an integration between all of them in educational practice, understood as a situated activity that involves specific goals and actors. This integrating task corresponds to the general didactics and to the specific didactics of the subjects.

We cannot fail to recognize that the distinction between these two spheres of didactics reflects the fragmentation logic and the knowledge hyperspecialization inherent characteristic of modern science, as it has been shaped since the nineteenth century. In Comenius's *Magna Didactica* (1592-1670), the first work of its kind, it was inconceivable to think of the art of teaching in a fragmented manner bounded to imagine the need for a general teaching theory and one specific to each subject. Comenius, as it was typical of his time, conceived didactics holistically, as it is evident in his work presentation to readers:

We dare to promise a 'Didactica Magna', that is, a universal art of teaching **everything to everyone**: to teach right, to get results; to teach easily, so without teachers and students being annoyed or bored, but on the other hand having great joy; to teach solidly, not superficially anyway, but to lead to true culture, good morals, deeper piety. (COMENIUS, 2006, p. 13, emphasis added)

The current fragmentation stage and specialization of knowledge, even at a time when modern science is the object of many criticisms, together with the way in which the institutional division of academic work takes place, considerably hampers or precludes the elaboration of totalizing didactics in the work of Comenius. In the current scientific-academic configuration, general didactics is limited to the pedagogy field or education sciences, and the private sciences have discussions about the teaching of their respective theoretical objects in elementary education. Considering the scope of this text, it is necessary to investigate how the general didactics and the specific didactics of the language are formed to draw the connections between each other that will allow the elaboration of a global theory of Portuguese language teaching.

Libâneo (2013, p. 13) defines general didactics as "a subject that studies the objectives, the contents, the means and the conditions of the teaching process in view of the educational purposes". Indeed, this definition can be considered overly broad if, to the general didactics, is given the task of studying in detail all the constituent elements of particular subjects. However, judging by the author's treatment of the theme throughout his work, it can be concluded that it is not for the general didactics to establish, for example, the contents of all school subjects, but to set the parameters that each one of them must observe to define them. The same must happen with respect to the other elements that make up the teaching process.

Two trends characterize theoretical production in general didactics. The first one deals with the general subject outline, contemplating the education objectives and their relationship with teaching and learning conceptions, contents, teaching methodologies, classroom management, conceptions of evaluation and teacher training, considering the educational policies. Examples of this tendency are the works of Zabala (1998), Pozo (2002), Gimeno Sacristán and Pérez Gómez (1998), Libâneo (2013), among others. The second trend covers a set of works that take each component of teaching as a particular object of theory and research. Among them, I can mention: Dolz and Ollagnier (2004), Zabala and Arnau (2010), Gimeno Sacristán et al. (2011) and Perrenoud (2013), who focus on the education objectives; Coll et al. (2000), who turn to a teaching contents theory; Perrenoud (2000, 2001), Zabala (2002), Perraudeau (2009), Vianin (2013), Hartman (2015), Cohen and Lotan (2017), who reflect on the teaching of methodological aspects; Wesnstein and Novodvorsky (2015), who theorize about classroom management; Perrenoud (1999), Hadji (2001) and Luckesi (2011), who focus on evaluation; Garcia (1999), Altet (2000), Paquay et al. (2001), Perrenoud (2002), Tardif and Lessard (2014), which focus on professional teacher education.

As an educational practice science, didactics implodes the split between the basic sciences and the applied sciences that were established from the hegemonic perspective of relationship with knowledge represented by modern science. Consequently, new possibilities open up to reflect on the relations between theory and practice, especially when the superiority ideal of a priori theory is abandoned, presented as necessary and sufficient to explain and solve all practical problems, regardless of the contingencies and vicissitudes of the contexts in which human actions are developed, especially the educational ones. Thus, the notion of practice recovers the Aristotelian sense, configuring itself as a phenomenon simultaneously epistemological, axiological and praxiological.

Dealing with a phenomenon as complex as educational practice obliges didactic theorists to move through very diversified fields of institutionalized knowledge without abandoning the necessary social representations knowledge about education and its role in the socialization of the individuals, educational policies, forms of organization and functioning of educational systems and schools. This profusion of factors, while making didactics a science that requires scientific and political engagement, inevitably generates

divergent views about the educational process meanings and the most adequate means to attain its ends. However, the fact that didactics is a theoretical space for teaching does not give it the prerogative, *ipso facto*, to determine its purposes or how it should be defined, because it would not be up to the theorists themselves to determine which one should be chosen, among the various conceptions about each topic linked to teaching. This task behooves the educational policymakers. In this context, it is the responsibility of didactics, the general or the specific one, to accompany, assist and evaluate the elaboration of these policies, transforming them into objects of investigation and reflection to contribute to their improvement.

In order to adequately fulfill its theoretical and political functions in social settings that keeps changing all the time, didactics must turn to the task of constantly questioning itself, the educational policies and the educational practices. Questions such as the following need up-to-date answers due to the advances in research, social change (needs) and educational policies: what should be the education objectives? What are the knowledge and teaching methods needed to reach them? How should learning be evaluated? How should the teachers be trained to ensure the success of education?

In the current model of globalized educational policies, the notion of competency development has emerged as the primary objective of formal education processes in the West. This guidance was inspired by observing the new professional demands that occur in face of contemporary social and technological changes, including technical knowledge, personal, interpersonal and social skills. The competences, in this context, are understood as practical knowledge or higher-level skills through which the subject mobilizes specific knowledge necessary for proper action in a given situation, as Perrenoud (2013) says.

Due to the fact that its origin is linked to the needs of the world of work, the competence notion has been the object of criticisms according to which its adoption by public policies as a nuclear concept for the definition of educational objectives would represent a subservience of the school to the economy market or even the educational practice would become primarily technical. These issues have led to many controversies among several theorists, including Dolz and Ollagnier (2004), Bronckart and Dolz (2004), Gimeno Sacristán (2011), Pérez Gómez (2011), Rodríguez (2011), Santomé (2011) and Méndez (2011). These authors reflect on problems related to the epistemological status of the competences notion and problematize the impacts they can reflect on the teaching process. These reflections revolve around issues such as: how to define competences? How to establish the relationship between professional and educational skills? How to define educational competencies and what criteria should be used to select those that should be included in the curricula? Is it really necessary that the development of skills be the fundamental education objective?

There is another group of scholars who, although are not unaware of the controversies surrounding competences, have opted for a theoretical investment around the concept, with the purpose of making it operational in the general didactics field. Authors such as Perrenoud (1999, 2013) and Zabala and Arnau (2010, 2016), for example, present theoretical-methodological conceptions for a didactics of competences in which disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary knowledge are mobilized to solve problem situations. These kinds of knowledge are divided into two main types: the conceptual / factual ones of the specific subjects, after being transformed into didactic knowledge, and the transversal ones, composed of i) themes such as gender, sexuality, work, consumption, race, cultural diversity, environment, etc. ; ii) abilities (explain, describe, argue, compare, research, among others) and iii) attitudinal (values and norms). Transversal knowledge does not represent particular objects of any discipline in isolation, and therefore must permeate all school subjects.

In this conception, the curricular contents are selected according to the competences previously established and that represent the whole purpose of the educational process. This way of conceiving the educational objectives results in a new way of conceiving the contents (COLL, 2000), now subdivided into factual / conceptual, focused on teaching and learning facts and disciplinary concepts; procedural, focused on the teaching and learning of transversal skills, involving the conceptual / factual contents; attitudinal, also transversal, directed to the teaching and learning, values and attitudes. With such significant changes in the design of norms, teaching objectives and objects, all other components of educational practice, such as methodology, teaching-learning process management, and assessment, must also be reconfigured. All these aspects, as they materialize in new curriculum projects, should lead to changes in teacher education policies and practices.

These two didactic functions around the concept of competences, presented in the previous paragraphs, the critical and epistemological functions, are fundamental for the characterization of the subject as a science of practice that integrates, inseparably, epistemological, axiological and praxiological factors. Moreover, didactical criticism and theorizing allow this science to play a political role, informing public policy managers, universities, educational actors and society in general about the problems and possibilities of using social knowledge and practices in the elaboration of educational policies.

As already mentioned, the fragmentation and specialization of knowledge resulting from the hegemony of the modern scientific paradigm had as one of its consequences a new form of division and classification of sciences and academic work that is also reflected in the configuration of didactics as a scientific subject. Although its *modus operandi* contradicts several preconditions of modern science, especially as regards the dichotomies of pure science / applied science, objectivism / interpretation and theory / practice, the institutionalization of the most diverse disciplinary fields, correlated to the creation of undergraduate programs and to the legal requirement of specific certification offered by these programs as a condition for the exercise of the teaching profession in the different areas of knowledge, has posed some challenges for the integration between the general didactics and the teaching practice of the different disciplines. The main challenge to be overcome may lie in the complex task of transforming scientific knowledge into didactic objects, observing that: i) educational objectives are different from the objectives of science in relation to knowledge; ii) the school subjects contents are not identified, *ipsis litteris*, with the scientific subjects knowledge.

The need to observe these two conditions places general didactics as a theoretical production space responsible for establishing the foundations and principles that specific didactics must observe in the process of teaching objects construction, among which it is placed the didactic transposition. Without this relationship, general didactics would lose its *raison d'être*. Similarly, without the general didactics, particular subjects would not have a common reference to guide their own constitution as school subjects, owing to a construction of a subjects global didactics. This global didactics, unlike general didactics, is not intended to establish the theoretical-methodological foundations that all curricular subjects must observe in order to be constituted as components of basic education. But represents a particular science that, observing the general didactics foundations, it studies and establishes the elements that structure the teaching-learning processes of a specific subject in its entirety. Thus, the term "global" refers to the whole of a subject, while "general" refers to what is common to all.

In Brazil, the lack of specific didactics as institutionalized disciplinary fields has generated some theoretical and practical problems for teaching, with repercussions on teacher training and the elementary education quality. In the undergraduate programs, the academic and technical models of teacher training (SANTOS, 2018) have prevailed, separating the scientific knowledge from the specific disciplines and the knowledge of the sciences applied to education (psychology, sociology, anthropology, philosophy and general didactics) in watertight units, and then present them to future professionals without proper relations with the objectives, the specific teaching objects of the different subjects and their respective teaching-learning processes. Without a global didactics of the subjects, undergraduate programs function as if the technical knowledge presented in a fragmented way were sufficient to make the future professional capable of acting in the school context, as if there were an identity between scientific knowledge and didactic knowledge, and as if the future teachers were able, in isolation, to elaborate the necessary synthesis between dispersed disciplinary knowledge and didactics.

Within elementary education, the institutions of the government - Ministry of Education (MEC), State and Municipal Secretariats of Education - have assumed the responsibility of elaborating, if not the global didactics of each subject, at least a set of global curricular parameters and, largely organic, such as the National Curriculum Parameters (NCP) and the recent Common National Curriculum Base (BNCC), which incorporate general didactics fundamentals and a selection of subject-specific content to guide curriculum design and Political-Pedagogical Projects in school units. In parallel with this, the national teacher education guidelines emphasize the need for undergraduate programs to observe these official curriculum guidelines in initial teacher education. However, the predominance of the academic and technical models of vocational training, together with the lack of specific didactics, has been an obstacle to the effective implementation of these educational policies.

3 THE LANGUAGE DIDACTICS AS AN EMERGING SUBJECT

In France, the problem of the inexistence of the subjects didactics began to be faced from the 1960s onwards, and I must highlight Chevallard's work (1985) on the didactics of mathematics. Among other important formulations, his studies formulated two fundamental didactics concepts: the notion of didactic transposition, understood as the passage from scientific knowledge to didactic knowledge, and the notion of the didactic engineering, a designation attributed to the didactic situations research through experimental models of teaching, in order to understand the factors that interfere with the success or failure of the teaching-learning processes and intervene in the educational practice to improve it.

The didactics of languages began in the 1970s in French-speaking countries, inspired by the works of Chevallard. Petitjean (2008), however, considered that it is not possible to adopt the concept of didactic transposition to language teaching as narrowly as Chevallard's conception indicates for two reasons: i) in language teaching, the objective is the development of language use skills and not knowledge teaching; ii) the contents to be taught are not limited to the transposed scientific knowledge but must refract the social reference practices that define the didactic situations. In the author's words, "Applied to French language, this concept [of didactic transposition] shows that speaking, reading, writing, thinking, to varying degrees, are skills that develop and are exercised in non-school practices" (PETITJEAN, 2008, p. 21).

As the author understands it, in the case of language didactics, the construction of teaching objects is not in line with a restricted conception of didactic transposition since learning language uses is not limited to the scientific knowledge learning. To meet the educational objectives, language teaching should include social language practices taken as references for the organization of teaching situations. This broad conception of didactic transposition, oriented towards the didatization of social practices and not only to the scientific knowledge, makes the didactic engineering tasks more complex.

One aspect that deserves careful attention concerns the relationship between the space-time variables of didactic situations and the development of competences as central objectives of language teaching. After all, as defined by Bakhtin (2016), if the production of any textual genre must observe, in each communicative context, the thematic content (the ideas), the compositional form (the macro and micro-textual structure) and the style (the appropriate language resources selection), is it possible for the school to organize didactic situations capable of inserting the students in real communicative situations, contemplating all these elements in each genre that is object of teaching-learning processes? This would imply the use of pedagogical strategies that exceed classroom space limitations and time. Or would the social practices of reference be merely models to guide the elaboration of didactic situations that simulate social language practices in the school context? If so, how can we ensure that simulated activities, outside the real context, can ensure effective competence development? What criteria should be used to select genres? How to distribute them over the years of schooling and teaching units? How to establish its progression?

Another problem that poses difficulties for language didactics, focusing on the development of competences refers to the didactic treatment of the constitutive stylistic resources of the various textual genres. Most of the schooled genres, when in their real contexts, are produced by subjects who have already gone through elementary education and even specific training courses to enable them to write properly, using stylistic resources. As it is well-known, the school establishes a grammatical content progression over the years of schooling in a way that makes students come across textual production activities early before they build all the linguistic knowledge that the production activities of the various textual genres demand. However, if all goes according to the curricular structure, students will have mastered these contents only in the final years of elementary school education.

This set of problems, among others, highlights the importance of language didactics as a theory of practice that, articulated with the general didactics, should perform the critical functions of scientific knowledge, educational policies and curriculum, as well as theorizing and the political function exercise through didactic engineering. Dolz (2016) presents an appropriation of the didactic engineering concept for the language teaching study in the following terms:

Didactic engineering aims to technically conceive students' tasks and actions to learn, coordinate teachers' interventions and develop devices that can solve language teaching problems. It organizes, transforms and adapts language knowledge and discursive practices for teaching. Engineering is primarily responsible for designing school projects and designing devices, activities, exercises, school materials, and new written, oral, and audiovisual communication technologies. To this aim, it imagines and plans the social forms of schoolwork of students. It is also in charge of inventing tools to facilitate learning and to guide the teacher's interventions and professional gestures. Finally, it conducts research on the innovations introduced, monitoring and evaluating the implementation of novelties. (DOLZ, 2016, p. 240, 241)

In Brazil, one cannot speak of Portuguese didactics as a subject or area of institutionalized research. Thus, the issues involving language teaching have been receiving fragmentary treatment in the applied linguistics field and even in AL, generally contemplating teaching objects or methodological suggestions, without the necessary didactic foundation and the empirical research development to evaluate the relevance of the proposals. It is important, however, to distinguish how the two modalities of linguistics as applied science have dealt with teaching so that we can understand the urgency of a didactics of the Portuguese language in Brazil.

AL calls itself an institutionally constituted disciplinary field that investigates problems involving language use in real contexts. In this sense, the questions related to teaching refer to themes that are, in general, beyond the scope of the disciplines of pure linguistics, such as (multi)literacy (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012; BUNZEN; MENDONÇA, 2006, 2013). Nevertheless, there are authors who define themselves as applied linguists, in a narrow sense. They link their discussions of grammar teaching, for example, with an approach aligned with the application model, completely or partially. This perspective includes works such as those by Travaglia (2009) and Antunes (2007, 2009, 2014), which seek to transfer theoretical constructs from pure linguistics to teaching. In these cases, given the lack of theorizing about grammar in the field of AL, when discussing grammar becomes necessary, the usual practice has been to resort to the theoretical constructs of pure linguistics or to other subjects of applied linguistics, such as textual linguistics. In these cases, even if they manage to go beyond mere applicationism, pedagogical proposals cannot overcome the problems common to any attempt to transfer scientific knowledge to language teaching without the observance of the didactics principles.

Applied linguistics, in turn, represents the counterpart of theoretical linguistics, whose knowledge seeks to transfer to teaching. It is a dispersed set of propositions motivated by the ideal of transference to the teaching of theoretical objects from the different subareas within linguistics, in a monodisciplinary way, without considering the possible articulation of these disciplines between each another and with the educational objectives, besides not observing the didactics assumptions. In the next section, I will present some aspects of this perspective and analyze how the construction of grammar occurs as a teaching object.

The two perspectives of applied linguistics have in common the fact that they do not represent cohesive bodies of theoretical production that find in general didactics and didactics of language the theoretical-methodological references for the construction of teaching and research objects about language teaching and learning processes. In these works, there are no discussions about competences as defining educational objectives, although Brazilian official curriculum guidelines, PCN and BNCC, align with this perspective. There is no explicit mention of conceptual, procedural and attitudinal contents as resources for skills development. The concepts of teaching and learning that underlie the proposals presented are not mentioned. Without the explanation of these elements, the evaluation of the suggested methodologies is compromised. In addition, there are no discussions about learning assessment concepts - diagnostic, summative, procedural and formative.

4 APPLIED LINGUISTICS AND GRAMMAR TEACHING

The place and the meaning of grammar in Portuguese language teaching are controversial in applied linguistics and result from an epistemological critique of the theory of so-called traditional grammar. Such criticisms have generated a set of pedagogical problems around questions such as which grammar to teach, why and how to teach it. It is possible to relate the motivations of these pedagogical criticisms to the fact that the educational policies attribute to the Higher Education Institutions (HEI), the universities and colleges, the responsibility for the initial formation of the elementary education teachers. In Brazil, the requirement of college

education for teaching requires university professors to reflect on teaching, which usually happens under the aegis of scientific knowledge produced in higher education. This knowledge has guided the configuration of curricula of future professional training courses, putting them in contact with the epistemological and pedagogical criticisms toward the traditional grammar.

What I have called the epistemological critique of traditional grammar, however, is not a univocal discourse. On the contrary, it is based on a theoretical pluralism grounded on the functionalist, formalist and sociolinguistic paradigms, which have in common the use of descriptive methodologies. This pluralism, salutary in the field of pure science because it makes possible the language study from different perspectives, generates some impasses for applied science. One of them concerns the polysemy around the concept of grammar, naturally seen in the scientific context due to the different theoretical perspectives that guide the linguistic studies, but which proves to be quite problematic when transferred to the school context, where these conceptions add to the sociopolitical meanings historically associated with traditional / normative grammar.

Another conceptual problem has to do with the terminology to be adopted in teaching. Currently, normative grammars generally refer to the Brazilian Grammar Nomenclature (NGB), created in the late 1950s in order to standardize the terminology adopted in teaching situations and other social practices that require standard language knowledge. Being committed to pure science, applied linguistics, preserving the principle of knowledge fragmentation and specialization, transfers to its proposals for language teaching the terminological and conceptual pluralism of the various programs of scientific studies of language.

Thus, it is necessary a critical reflection, in the light of the general didactics and language foundations, about grammatical theories in pure linguistics and their relations with normative grammar, comparing their educational and sociopolitical articulations. It is an exercise of the critical, theoretical and political functions of language didactics, which is very necessary in the Brazilian context, where much of the debate on Portuguese language teaching and the undergraduate language programs are guided by the knowledge of applied linguistics.

4.1 THE GRAMMAR IN PURE LINGUISTICS

Linguistics owes its status as a science to the work of Ferdinand Saussure, who found in structuralism a way of giving language study scientific rigor equivalent to that of the natural sciences. Taking positivist objectivism as a model of scientificity, Saussure (2004) distinguished internal from external linguistics, recognizing only the former as worthy of being called science. With this, he sought to define language as a pure object: “our definition of language supposes that we eliminate from it everything foreign to the organism, its system, in one word: everything that is termed ‘external linguistics’” (p. 29). A little further on, Saussure postulates the psychological nature of language: “the concrete object of our study is, therefore, the social product deposited in one’s brain, that is, language” (p. 33). To complement the language characterization as a study object of internal linguistics, he also says: “language is a system that knows only its own order” (p. 33).

External linguistics, in turn, would deal with the socio-anthropological factors of language related to the practical aspects of the language social functioning around issues such as civilization, nationalism, writing and dialectation. Saussure does not deny that these factors affect language in various ways, but he understands that this does not negate the possibility of studying it as a pure object. Moreover, the distinction between internal and external linguistics imposes on Saussure the need to explain the relations of convergence and divergence between the notions of language, speech - natural phenomena - and writing - cultural product.

For Saussure, writing is foreign to the internal system: “Language and writing are two distinct systems of signs” (p. 34). Thus, he rightly concludes that changes or alterations suffered by one of these systems do not necessarily affect the other. The same is not true of speech, which is mutually implicated with language: “language is necessary for speech to be intelligible and to produce all its effects; but it is necessary for the language to be established ” (p. 27). With these postulates, Saussure laid the foundations of linguistics as a pure and descriptive science that continue until the present day. As a descriptive science, linguistics is concerned with language as it is and not as it should be, contrary to normative grammar. A scientific investigation then seeks to describe and explain

the rules of language functioning that are inherent in the system, excluding rules derived from sociocultural values or norms, as with writing, which is inseparable from these values and norms.

Saussurian structuralism inaugurated not only a new language study methodology, descriptivism, but it also opened the way for new conceptions of grammar:

We must carefully distinguish grammar, as postulated mental structure, from linguist grammar, an explicitly structured theory that aims to accurately express the grammar rules and principles in the ideal speaker's mind. The linguist's grammar is a scientific theory, correct in that it corresponds to the internally represented grammar. [...] It is common to use the term "grammar" with systematic ambiguity, so that the context determines whether we are referring to internalized grammar or linguist theory. (CHOMSKY, 1981, p. 166)

It is curious that linguistics uses the term grammar to refer to the mental structure that makes the human faculty of language possible (internalized grammar) and the work of linguists describing this structure (descriptive grammar), because, etymologically, the word grammar, grammata, which means "letter", is directly linked to reading and writing practices. In Chomsky's generative linguistics, mental grammar, in its early stages, presents itself as a potential structure that allows the subject to learn any language as long as he/she is exposed to it. Once acquired at least one language, universal grammar becomes the internalized grammar of that language. To study this grammar, the linguist develops a scientific theory called descriptive grammar.

The historical and linguistics epistemological development would give rise to new subjects within it, which eventually transformed it into a large area with diverse subjects that take different language aspects as objects. Sociolinguistics, for example, came up to explain linguistic change (LABOV; WEINRICH; HERZOG, 2006). Two problems were fundamental to its emergence: i) if language is a system that only knows its own homogeneous order, how can one explain the fact that all languages change? ii) Assuming that languages do not change abruptly, but gradually over time and at different structural levels (phonological, morphological, syntactic and semantic), how can we explain that they remain functional as they change?

To answer these questions, Labov postulated the need to adopt a language study methodology that would relate language structure and social structure. With this procedure, he would reaffirm the Saussurean thesis that language is a social product deposited in the human brain, adding that the structures that cause social differentiation (social classes, age, gender, race, etc.) also cause differentiation or variation in language. Three conclusions derive from these premises: (i) there is a causal relationship between social differentiation and linguistic variation, so that it is not possible to explain the rules of language functioning solely by describing its internal order; ii) language order should not be coupled with homogeneity, which results in the language conception as heterogeneous and ordered system; iii) linguistic change is characterized by a causal relationship arising from the interaction between social differentiation and linguistic variation.

Despite the differences between Saussure's structuralism and Labov's structural-functionalism, two defining points of linguistics as pure science remain common to both: the conception of language as a mental structure and the idea of mutual implication between language and speech, except for the writing.

4.2 LINGUISTIC AS A SCIENCE APPLIED TO THE GRAMMAR TEACHING

In the previous section, I broadly characterized linguistics as a science aligned with the positivist paradigm, as a pure science that isolates its object from any subjective, axiological, or praxiological influence. From the definition of language as an innate, homogeneous or heterogeneous mental product, linguistics contributed to language and grammar becoming polysemic notions also in the processes of teaching objects construction elaborated by applied linguistics *lato* or *stricto sensu*.

If we consider only the scientific rationality rules that guide the knowledge production in theoretical linguistics, we conclude that its *modus operandi* is quite consistent with the normal procedures of modern scientific practice. Problems arise when one intends to transfer the scientific knowledge produced according to the proper rules of this context to others that follow different rules of

constitution and functioning, through a vertical relation based on the presupposition of the superiority of science, without considering the specific aspects that regulate the relations with knowledge in the target contexts, such as language teaching in formal education institutions.

The focus on the normative approach has been the main object of applied linguistics' criticism to grammar teaching. Referring to the language conception as a pure object, mental product deposited in the brain of speakers and sociolinguistic research, applied linguists have postulated that teaching adopts a descriptive approach. That is, the language should be studied as it is and not as it should be. This paradigm shift redefines the grammar teaching aims, advocating the abandonment of traditional grammar theory, much of its conceptual and terminological apparatus, and its teaching methodology. Consequently, it would be up to the applied linguists to construct new teaching objects, new methodologies and assessment strategies, as well as the production of pedagogical grammars and didactic materials in accordance with the descriptivist approach.

It is important to remember/bear in mind that: descriptivism is based on some basic principles established by Saussure: language and speech mutually implicate each other, but writing is a different semiotic system, with no implication relationship with the previous ones. This is, however, a problematic postulate for applied linguists because a grammar teaching grounded on science should ignore writing, which is absolutely inconceivable in a literate society such as ours. Thus, how have applied linguists dealt with problems arising from the ideal of guiding grammar teaching and, consequently, writing from a naturalistic scientific perspective, which has speech as its study object?

Perini (2010, p. 18), for example, considers that “[...] grammar is a scientific discipline, such as astronomy, chemistry, history or geography; it must be studied because it is part of the students' scientific formation”. And it states its practical uselessness: “Studying grammar does not lead to, it has never led anyone to develop their reading and writing or speaking skills, not even their practical knowledge of standard written Portuguese” (p.18). However, despite the fact that his grammar proposes a description of Portuguese spoken in Brazil, even without presenting a spoken language *corpus* for the analysis tasks, the author makes numerous criticisms of the normative grammar, which, as we know, has as its description object and standardization the standard written language.

The *Brazilian Portuguese Short Grammar*, by Castilho and Elias (2012), is defined as descriptive and pedagogical. The authors choose the objective of grammar teaching the Brazilian Portuguese description as a natural language:

[...] how are we going to teach a language that speakers already know well, at least in oral mode? The fact is, we are not going to teach this language the same way we would teach a foreign language. What we will do is unravel the knowledge we already have about it, knowledge that is stored in our minds. The Portuguese teacher's job is to walk along with the students in this discovery process. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 14. my emphasis)

The purpose of describing language as a mental product brings together the two works mentioned. However, unlike Perini, Castilho and Elias do not completely exclude the possibility that studies in descriptive grammar contribute to the learning of writing:

It is evident that we can and should teach the written modality, and also how to handle the language in its cultured, standard mode. This is the State's language, which we must appropriate because it socially promotes its users. We do not neglect this, on the contrary: we are convinced that reflection on language opens a more effective path in this direction. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 14)

Despite this intent statement, the methodology for language study presented by the authors makes it clear that grammatical studies have the explicit purpose of describing language as a scientific object. Castilho and Elias (2012, p. 45-46) present a research methodology to be adopted in grammar studies at school, with the following steps:

- i. *Study material-gathering*: recorded conversations and various written texts;
- ii. *Working hypotheses*: in language studies, hypotheses create the scientific object;
- iii. *Analysis units*: phoneme, morpheme, word, phrase, sentence and text;
- iv. *Transcription*: In the case of recorded conversations;
- v. *Analysis of work writing*: the research projects report.

These authors' proposals for dealing with grammar at school, affiliated with the sociolinguistic, formalist and / or functionalist paradigms of language studies, replace the teaching idea with study idea, reaffirming the thesis that speakers, because they already know the language, do not need to learn it, but study it. Thus, they ratify the conception of language as a mental structure that has natural rules of operation, and the teacher assists students in the task of making them explicit by using the scientific method. This perspective is in line with Castilho and Elias's statement that reflection on language leads to improvements in learning from standard writing since, because it is unnatural, writing needs to be systematically taught.

These contradictions show differences between the science objectives and the educational objectives, characterizing a theoretical-methodological conception of school treatment of grammar that I will call pure descriptivism. In this sense, we seek to maintain language purity, as defined by theoretical linguistics, by adapting the scientific methodology to the school context, excluding from its scope the systematic teaching of standard writing.

There is, however, another type of descriptivism among applied linguists: the *relativist*. This approach is more clearly associated with the sociolinguistic paradigm, which conceives linguistic standardization not as a neutral linguistic process of uniformity, but as an issue that reflects and refracts a series of problems related to domination and social exclusion. From this perspective, the standard norm would represent an artificial linguistic ideal that does not correspond to the real uses of the most educated people, defined as language-educated speakers, according to the criteria established by the Cultured Urban Norm Studies Project Spoken in Brazil (NURC). To these real language uses by people with a higher degree of education, linguists have attributed the designation of cultured norms, expressed in the plural because they are heterogeneous.

Paradoxically, relativistic descriptivism is a linguistic of norm that, even assuming normative positions about how society should relate to language, refuses linguistic normatization based on social criteria. The variationist research that results on so-called cultured speech are used as grounds for the thesis that the teaching of the idealized written pattern should be replaced by a linguistic variation pedagogy (ZILLES; FARACO, 2015), a controversial conception about language study, because at the same time it establishes that educated norms should be the teaching objects, it is not assumed normative. In fact, if it is natural for educated speakers to use educated norms, the same cannot be said of other Portuguese-language speakers, who should learn these norms through school. Therefore, the selection of a norm as a teaching object, from any angle, will always be a normative action.

It should also be noted that sociolinguistic research on cultured norms disregards the educated speakers' history, who have gone through long systematic study periods of the standard norm. That is, it is necessary not to ignore that the educated speaker only speaks the way verified in the studies because he studied the standard norm, although it deviates from it in some aspects, especially in the spoken language. Thus, accepting that someone is considered a cult speaker only after concluding the higher education period implies recognizing that his speech is the result of the normative teaching systematic processes.

Two factors prevent relativist linguists from assuming normativism: unrestricted obedience to the principles of theoretical linguistics, which is assumed to be a descriptive science, and the impossibility of determining a unified cultic pattern as a reference for teaching since cultured norms are heterogeneous. Given this, linguists can only assume normative relativism, classified in two ways by Boudon:

Good relativism drew attention to the fact that representations, norms, and values vary across social backgrounds, cultures, and times. *Bad* relativism has concluded from this that representations, norms, and values are without foundation: that they are human constructions inspired by the environment, the spirit of time, passions, interests, or instincts. Attributing objectivity to representations, values, and norms would always be an illusion. (BOUDON, 2010, p. 7, emphasis added)

According to Boudon, good relativism recognizes the need for social norms, while bad relativism denies them. Relativistic descriptivism rejects the standard norm, which is social, because it considers the standard norm ideal, in favor of cultured norms, understood as the actual, natural language uses. In refusing to recognize the standard language as a socially legitimate norm, relativistic descriptivism is traversed by a paradox: it argues for the need to replace the standard norm with educated norms in teaching, an undeniably interventionist gesture, but it rejects the social intervention possibility in the language, for the purpose of standardizing its use in specific situations, because if this occurs there will be an interference with the language nature. This fact draws attention to the distinction between organic or biological norms and social norms, according to Canguilhem's (2009, p. 119) formulation: "If social norms could be perceived as clearly as organic norms, it would be folly conform to them. Since men are not mad and there are no sages, it follows that social norms must be invented and not observed".

Judging by Canguilhem's words, if linguists do not allow the intervening possibility on language to regulate it, it is because they conceive it as a natural organism, which follows its own rules, and the researcher is solely responsible for observing and describing tasks of its operation. This refusal to accept language as a phenomenon subject to normative processes based on social values evidences the link between relativistic descriptivism and theoretical linguistics - we seek to transfer the conclusions of speech studies to writing, ignoring the incommensurability between these different semiotic systems - and with bad relativism, when one assumes that social representations, norms, and values have no valid foundation.

Even without solving its paradox, relativistic descriptivism remains firm in its study conception the language-oriented teaching to the variationist description. Works such as the writings publications organized by Bagno (2001, 2010), Mattos e Silva (2004, 2005), Vieira and Brandão (2007), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo *et al.* (2014), Martins, Vieira and Tavares (2014), Zilles and Faraco (2015) present theoretical and methodological proposals for a variationist teaching about grammatical topics such as agreement, conduction, pronominal placement, relativization strategies, among others, in which predominate spoken language analyzes according to the principles of sociolinguistic research applied to the school context.

In general, to promote the development of reading and writing skills, descriptivists propose that grammar studies should be complemented with reading and textual production activities of various genres. This orientation, by separating the study of grammar on the one hand, and the development of reading and writing skills on the other, leaves an unanswered question: what is the purpose of studying descriptive grammar if students can learn to read and write through working exclusively with genres? Would the study of grammar not be an end in itself, something that already happens with the much-criticized teaching methodology of normative grammar?

Relativistic descriptivism presents yet another paradox. The socio-educational hegemony criticism of the standard norm is largely due to the social values attributed to it, which, assuming an understanding of social structure as divided into dominant classes and dominated classes, would represent the ideology of the classes with the most access to the cultural, economic and educational goods. The idea of replacing the standard norm with cultured norms as references for language teaching and use invalidates all social criticism used to reject the former since cultured norms are forged according to the same criteria as the standard norm, which is considered to be elitist and excluding. After all, aren't the ruling class members all educated speakers, according to the criteria established by the Brazilian sociolinguists?

Understanding this paradox led Bagno (2017), who had been advocating in favor of relativistic descriptivism until then (BAGNO, 2003, 2010), to the following observation:

If the traditional standard norm excludes all social classes in practice - because it is not based on any authentic linguistic variety - the 'real cultured norm' would in turn exclude *all* less literate layers, which correspond to nothing less than 75% of the Brazilian population, almost 150 million individuals classified as *functionally illiterate*.

The impossibility of "teaching the cultured norm" is also due to the fact, acknowledged by Faraco himself (2016, p. 267), that it is a "soapy fish: every time we think we have it well held in our hand, it escapes us. (BAGNO, 2017, p. 104, author's emphasis and quotation marks)

Given this, the author concludes:

[...] wanting to institute the “royal cultured norm” as a teaching object instead of the traditional standard is an extremely difficult undertaking [...]. Given this, it may be less utopian to postulate for teaching the continuous and uninterrupted learners *literacy*. Frequent contact with writing, the constant reading *practice and reflection on language* (reflection that also includes the debate on variation and change and the values attributed to it) inevitably lead the person's educational process to be aware of the existence of countless textual genres, which manifest themselves according to multiple norms of discourse configuration, synchronously variable norms and genres that change diachronically [...]. (BAGNO, 2017, p. 106-107, emphasis added)

In fact, if things go according to the social analysis of linguists, it would be very naive to believe that the power-holding social class would relinquish the linguistic norm that it uses as one of its power mechanisms. The educated norm, therefore, does not represent a viable proposal for a solution to the problem of ideological and socioeconomic domination by the ruling classes. To solve this paradox in language teaching, Bagno proposes a radical descriptivism, which denies the centrality of any reference standard for Portuguese language teaching, whose methodology would consist of fostering learners' continuous literacy, through which reading, writing and reflection activities about language would promote knowledge of the various textual genres, linguistic variation or change and the values associated with it. In this proposal, the grammatical meaning as an object of teaching / study becomes even more nebulous.

5 COMING TO A CONCLUSION: IN SEARCH FOR A DIDACTICS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

The objective of transferring scientific knowledge to teaching, without observing didactic theory, gives rise to a list of blind spots in the different proposals:

1. Education aims to promote the socialization of new generations, which includes socio-political development, socio-cultural, personal, interpersonal and professional skills. In this sense, the teaching-learning processes related to grammatical knowledge must be related to the development of reading and writing skills, considering the fact that we are in a literate society. In the descriptivist proposals, however, the scientific study of language, understood as a natural phenomenon, arise as a central objective. Thus, the statement that the school should promote student literacy is not consistent with the teaching methodologies presented. In addition, no empirical research was conducted to prove the viability of the proposals.
2. The proposals take as reference the scientific studies of pure linguistics focused on the speech description, understood as the natural language expression, whose results seek to transfer to writing, cultural code. Linguistic naturalism rejects the possibility of intervening in language to place it among the human facts subject to valuation and normatization like so many others. Thus, pretending that the written uses conform to the spoken uses, besides expressing a paradoxical posture (it would not be up to a descriptive science to adopt a normative posture about which norm should be the reference for teaching), it means to deny the specificities of writing, the social values attributed to it in a literate society like ours and disregard its panchronic character.
3. The pedagogical proposals, didactic materials or grammar books elaborated based on the descriptive research, given their focus on the spoken language, do not contemplate all aspects that involve the teaching of writing. None of them deal, for example, with spelling, accentuation rules, punctuation marks, rules of agreement, regency, and pronominal placement relative to writing. A good mismatch example between speech and writing concerns the forms and uses of the demonstrative pronouns. Descriptive studies state that, in spoken Brazilian Portuguese, there is no longer a distinction between first-person statements - this/this - and second-person statements - this/this - prevailing the use of second-person forms either in reference to the first or to the second person. However, in normative grammar and textual linguistics, these forms are seen as functionally distinct: the first-person pronoun has cataphoric value, and the second anaphoric one.

4. The theoretical pluralism adopted in descriptivist studies, including pedagogical grammar books based on pure linguistics, generates uncertainty related to the grammatical terminology to be adopted in teaching since each linguistic inquiry paradigm - formalist, functionalist or sociolinguistic - is guided by different conceptual nomenclatures.

5. The descriptivist proposals do not address the relationship between competences and content - conceptual, procedural and attitudinal - nor do they explain the teaching-learning conceptions that guide them. Thus, it is possible to state that the adaptation of scientific methodologies to the language study proves to be inadequate to achieve educational objectives. Moreover, the proposals do not indicate any perspective of learning assessment.

In this text, I presented a brief characterization of didactics as a teaching practice theory and its transformations in an academic context structured according to the fragmentation principles and knowledge specialization inherent to the modern scientific paradigm. I also pointed out some particularities of didactics related to the relations it establishes with knowledge, highlighting its epistemological, axiological and praxiological nature. Thus, certain fundamental dichotomies of modern science, such as objectivity / subjectivity, theory / practice, and pure science / applied science, make no sense in the field of didactics.

I have also shown that disciplinary and academic logic has transformed general didactics into an incomplete discipline, which develops a general theory of all elements involved in educational practice, but it cannot theorize about the objectives, teaching objects, methodologies, and evaluative practices of particular subjects, what highlights the need for the specific didactics of each subject. In this sense, I assumed that specific didactics must be in conformity with the theoretical-methodological principles of general didactics.

Based on these postulates, I undertook a *lato sensu* analysis outlining a proposal of applied linguistics for the teaching of grammar. I justified the choice of object based on its relevance in the discussions and proposals for Portuguese language teaching, given its importance in the social imaginary and in the educational and sociopolitical practices that involve the standard language as a unifying and constitutive norm of the style of various textual genres. At the same time, the requirement for higher education degree for teaching makes the issue relevant to the professional education of teachers, who must be trained to work in elementary education in accordance with the educational policies for this level of formal education.

The analysis of the different descriptivism perspectives - pure, relativistic and radical - evidenced the distance between the ways of conceiving Portuguese language teaching by applied linguistics, moved by the ideal of the knowledge transfer from theoretical science to the school context, and the didactics of language, perspective of teaching objects construction still non-existent in Brazil as an institutionalized area. As a result, the promoting task the articulation of general didactics with the specific knowledge that makes up Portuguese as a curricular subject in elementary education has been performed by educational policy managers, as it has happened in the PCN and now in the BNCC.

Applied linguistics, consistent with the positivist paradigm, finds its *raison d'être* in the uncompromising defense of scientific knowledge as a solution to the language teaching problems in general and grammar in particular. Adhering to scientism, applied linguistics promotes separation between teaching and didactics by disregarding the differences that characterize the forms of relationship with knowledge in the science and education fields, as well as the distinguished nature of its objectives. This problem is evident when we find that attempts to transfer scientific knowledge to teaching occur in a fragmentary way, with each linguistic subject elaborating proposals in isolation, considering only the theoretical-methodological, conceptual and terminological aspects related to its own field. In this context, who should promote the articulation of these different proposals in the elementary education curriculum? This problem, by itself, would be sufficient to highlight the need for a didactics of the Portuguese language as a subject responsible for thinking teaching globally.

On the other hand, the goal of thinking about teaching in all its complexity requires from didactics a constant dialogue with the other basic or applied sciences that address, directly or indirectly, aspects related to teaching. Regarding the relationship between language didactics and linguistics, theoretical or applied, it is up to the didactics - taking into account the language teaching objectives as a social practice and a fundamental element for citizenship constitution, thus promoting critical actions and knowledge research - to assess their relevance in the teaching objects set that make up the school curriculum.

Therefore, it is not up to linguistics as an applied science to determine what should be the Portuguese language contents as a curricular subject, although the importance of its reflections to assist didactics in its critical, epistemological and political functions is not denied. The lack of clarity regarding the relationship between linguistics and didactics is at the root of the lack of dialogue between the academic discourse that guides the training of Portuguese-speaking teachers, the educational policies and the teaching practices in elementary education. For these and other reasons, establishing Portuguese language didactics as an institutionalized field of knowledge production about language teaching in the country is urgent.

REFERENCES

- ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto, Portugal: Editora do Porto, 2000.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Gramática pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymar, 2010.
- BAGNO, M. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 97-122.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTIDE, R. *Antropologia Aplicada*. 2. ed. Trad. Maria Lúcia Pereira e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al. Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BOUDON, R. *A sociologia como ciência*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6.ed. Trad. Maria Thereza R. de C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Trad. Marilda Winkler Avergbug *et al.* São Paulo: Zahar, 1981.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé *et al.* 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLL. C. (Org.) *Psicologia da educação*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Penso Editora, 1999.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COMENIUS. *Didática magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, São Paulo v. 32, n. 1, p. 237-260, jan-abr 2016.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- HARTMAN, H. J. *Como ser um professor em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 79.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-52.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERRAUDEAU, M. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed: 2009.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRÍGUEZ, J. B. M. A cidadania se torna competências: avanços e retrocessos. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 115-160.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, M. B. A interdisciplinaridade na formação do professor de língua portuguesa. *In: SOARES, S. R.; LIEGE, S. F.; MACHADO, A. L. Desenvolvendo competências na universidade: perspectivas e práticas inovadoras na formação de profissionais*. Salvador: EDUNEB, 2017.
- SANTOS, M. B. dos. A licenciatura como ato performativo: reflexões sobre a formação universitária do professor de Língua Portuguesa. *DELTA*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1159-1185, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000401159&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2019.
- SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. ed. Trad. Antônio Chellini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIANIN, P. *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. *Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes*. 4. ed. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: AMGH, 2015.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

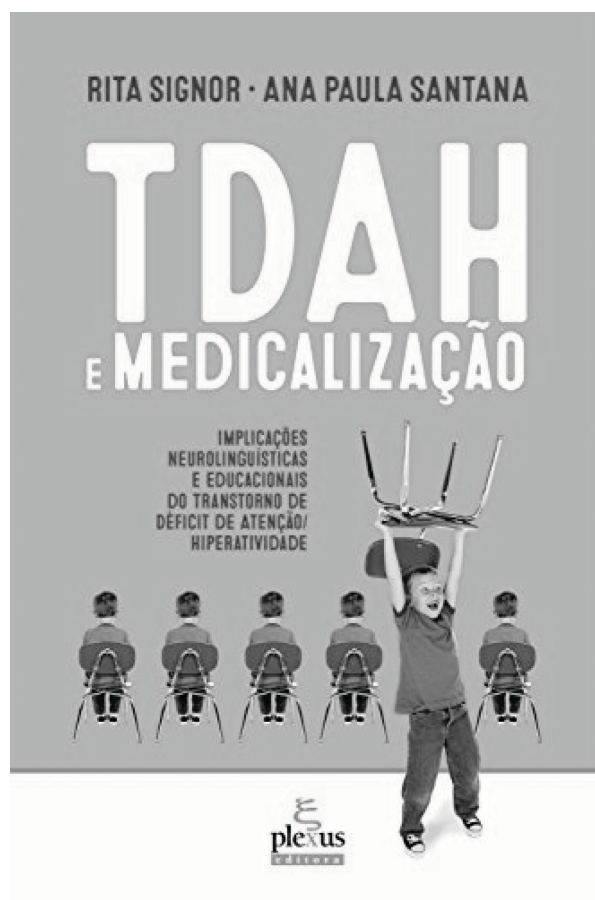
ZABALA, A.; ARNAU, L. O objetivo da educação por competências é o pleno desenvolvimento da pessoa. *In: ZABALA, A. et al. Didática geral*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-24.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



Received in December 3, 2018. Approved in May 17, 2019.

RESENHA/REVISIÓN/REVIEW



TDAH E MEDICALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NEUROLINGÜÍSTICAS E EDUCACIONAIS DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

TDAH Y MECALIZACIÓN: IMPLICACIONES NEUROLINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS DE ATENCIÓN/DÉFICIT DE HIPERACTIVIDAD

ADHD AND MEDICALIZATION: NEUROLINGUISTIC AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF ATTENTION/HYPERACTIVITY DEFICIT

Resenhado por:

Sandra Pottmeier*

Lais Oliva Donida**

Aline Olin Goulart Darde***

Universidade Federal de Santa Catarina

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Graduada em Letras e mestra em Educação pela FURB. É integrante do grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE/UFSC). E-mail: pottmeyer@gmail.com.

** Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Graduada em Fonoaudiologia pela UFSC. É integrante do grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE/UFSC). E-mail: lais.donida@gmail.com.

*** Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Graduada em Educação Especial pela UFSC e em Fonoaudiologia pela UFSC. É integrante do grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE/UFSC). E-mail: alinelin@yahoo.com.br.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. *TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção/hiperatividade*. São Paulo: Plexus, 2016. 208p.

TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade, de autoria de Rita Signor, mestra e doutora em Linguística pela UFSC, fonoaudióloga no Hospital Infantil Joana de Gusmão (Florianópolis/SC), e de Ana Paula Santana, fonoaudióloga, mestra e doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do curso de Fonoaudiologia e da Pós-Graduação em Linguística da UFSC, busca “[...] discutir os aspectos neurolinguísticos, clínicos e educacionais atrelados à produção do chamado TDAH [...]” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 17).

Este livro, publicado em 2016, destaca-se pela relevância do tema, uma vez que há ainda poucas produções interdisciplinares que tratem do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade numa visão para além do diagnóstico clínico, ou seja, por meio de uma análise que considere o sujeito em sua dimensão histórico-cultural. A retomada do conceito de normal *versus* patológico no TDAH é constituída, no livro de Signor e Santana (2016), a partir de uma heterogeneidade de olhares, os quais entendem os sujeitos (crianças e adolescentes) como seres sociais, históricos e capazes. Trata-se, portanto, de uma leitura indispensável a estudantes, professores e pesquisadores que se interessam pela temática.

Disposta em 208 páginas, a obra é organizada em seis capítulos.

No primeiro capítulo, *Atenção: um processo histórico-cultural*, as autoras conceituam o que é atenção a partir dos estudos de Lúria, que se baseia em um viés biológico e histórico-cultural. Para Lúria, a atenção é “[...] a seleção da informação necessária [...]” para que a criança possa se desenvolver sendo mediada pelo outro (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 21). Nesse sentido, a atenção assume papel importante ao tornar-se produto de transmissão social e cultural, corroborando com o desenvolvimento da linguagem humana a partir das diversas práticas sociais. A argumentação construída pelas autoras demonstra profundo domínio teórico sobre os aspectos neurolinguísticos envolvidos. A discussão, pautada em uma abordagem da neurolinguística discursiva, não se resume a uma mera descrição dos processos neurocognitivos e linguísticos envolvidos, mas se torna crítica à medida em que as autoras contrapõem diferentes abordagens teóricas sobre a atenção e a linguagem, considerando, sobretudo, a dimensão social.

O segundo capítulo, *Entendendo o TDAH*, apresenta ao leitor como o diagnóstico é construído por aqueles que convivem direta e indiretamente com os sujeitos rotulados com TDAH. As autoras contextualizam a história do diagnóstico a partir de duas visões: uma organicista e homogeneizadora, pautada na condição biológica do sujeito, e a outra histórico-cultural, adotada por Signor e Santana (2016), a qual considera outros aspectos (sociais, culturais). Ao longo do capítulo, as autoras entrecruzam estudos sociológicos e etnográficos, como os de Bourdieu e Lahire, para discutir as relações sociais. Nesse sentido, o diagnóstico não pode se pautar única e exclusivamente a partir da visão biológica, pois há que se considerar as subjetividades que constituem a criança e as relações sociais estabelecidas.

O capítulo três, *Medicalização, TDAH e Patologia da Atenção*, discorre acerca do discurso dominante e historicamente legitimado do saber médico, que procura diagnosticar a todos aqueles que estariam fora de um padrão social. Como exemplo, as autoras trazem a esfera escolar em que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes se constituem como patologias. Em alguns casos, a criança passa a ser tratada com uso de medicamentos no intuito de controlar a atenção e o comportamento que não atendem, sobretudo, às expectativas pedagógicas. As autoras reforçam que, na avaliação da criança como *normal* ou *anormal*, *saudável* ou *doente*, influem aspectos tanto sociais quanto ideológicos que vão além da psiquiatria ou do diagnóstico clínico. Ressaltam, ainda, que testes para aferir a inteligência da criança nos casos de TDAH, não contemplam questões sociais e culturais, baseando-se apenas em uma avaliação neuropsicológica isolada da realidade cotidiana. Neste capítulo, há a apresentação e a problematização dos testes e questionários utilizados para a avaliação, auxiliando o leitor a compreender como a avaliação é realizada e qual a finalidade de cada elemento avaliativo. De acordo com as autoras, “medicalizar é silenciar”, o que intensifica a ocultação de problemas reais que estejam afetando a vida da criança e corroboram com as desigualdades sociais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 66).

Em *TDAH e Linguagem*, quarto capítulo, Signor e Santana (2016, p. 75) assumem a concepção de que a linguagem em uma perspectiva histórica e cultural “[...] é constitutiva do sujeito e de todas as outras funções cognitivas [...]”, o que implica afirmar que

a linguagem e a atenção estão relacionadas às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade da criança em todas as esferas sociais das quais ela faz parte. Signor e Santana (2016, p. 79) questionam ainda sobre o raciocínio de causa e efeito a partir da avaliação pautada na visão organicista, que acaba não contemplando “[...] as inserções culturais e as experiências mediadas que ampliam ou restringem o acesso à língua oral e escrita – e essa inserção tem implicações nos processos de aprendizagem [...]”. As autoras ressaltam que as avaliações diagnósticas partem de uma investigação positivista e reducionista direcionada para os *déficits*, compreendendo, assim, apenas capacidades isoladas, e acabam por classificar, rotular e até excluir os sujeitos diagnosticados dos grupos sociais por não corresponderem aos padrões tradicionais. Isso ocorre porque, nessas avaliações, não se compreendem os processos dialógicos que constituem o sujeito a partir desse contexto de aprendizagens sociais na e pela relação com o outro.

No quinto capítulo, *O TDAH no contexto educacional*, as autoras tomam como ponto de partida as políticas e leis de inclusão, as quais podem ajudar professores e demais envolvidos na esfera escolar a serem mais atentos às particularidades dos alunos. Entendem que a educação, a partir dessa perspectiva, acolhe estudantes com diferentes perfis na esfera escolar. Entretanto, isso não tem ocorrido exatamente como preconizam esses documentos, uma vez que o estudante que não se encaixa nos padrões do aluno “ideal”, acaba sendo diagnosticado com algum transtorno funcional e excluído por práticas medicalizadoras. Atualmente, o que ocorre é que as crianças que têm chegado à escola já possuem maior contato com tecnologias digitais e, portanto, são “[...] mais ativas, mais responsivas, mais contestadoras [...]” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 113). Contudo, neste espaço, “[...] a criança tem de se submeter a regras, permanecer sentada durante horas e fazer atividades tipicamente escolarizadas – como a realização de tarefas que requerem mais da função atenta [...]” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 111). Logo, quando a escola não considera “[...] aspectos relacionados ao letramento, às práticas de leitura da família, do sujeito e, sobretudo, dos docentes [...]” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 110), corre-se o risco de contribuir com o discurso da legitimação a partir do diagnóstico. Ainda se ressalta que pode estar havendo, de certo modo, uma banalização dos “direitos aos diagnósticos”, no sentido de não se vislumbrar o estudante numa perspectiva multicultural, diversa e que deve acolher a partir da singularidade. O fracasso escolar estaria assim relacionado à patologização numa visão biológica/organicista, validando e justificando o TDAH em estudantes que encontram dificuldades na leitura e na escrita, e descartando os aspectos sociais imbricados nos processos de ensino e aprendizagem.

Em *Como o TDAH se constrói: relato de casos*, capítulo seis, Signor e Santana (2016) apresentam as histórias de Susi e Miguel. O diagnóstico de Susi é construído, inicialmente, a partir do seu comportamento na escola: era “agitada”, “desatenta”, “distraída”, “falava muito”. Essas características passaram a construir uma impressão de que Susi não se encaixava nos moldes da escola e estaria “fora dos padrões” naquela esfera social, o que implicaria o diagnóstico de TDAH. Ou seja, os discursos construídos ao longo do percurso de Susi, assim como seu afastamento do grande grupo em decorrência de seu comportamento, acabaram por não considerar outros aspectos sociais, culturais, afetivos constituintes da subjetividade e particularidade desse sujeito naquela instituição de ensino. Isso corrobora com o que preconizam Signor e Santana (2016), para quem as ações das crianças na esfera escolar ainda são avaliadas com base em uma perspectiva biológica ante a um viés histórico e social, não permitindo o erro ou comportamentos que sejam questionadores para aquele contexto. Nesse caso, foi somente a partir de um trabalho tomado de afetividade da professora, que Susi passou a ser alfabetizada e a ser compreendida.

Sobre a discussão acerca da construção do diagnóstico de Miguel, as autoras enfatizam sua constituição emocional, histórica, social até sua chegada na nova escola, marcada pelo abandono dos familiares biológicos. Esses aspectos acabam sendo ignorados pela escola quando o rotula por ser “inquieto”, “distraído” e por apresentar dificuldades na escrita. Assim como Susi, Miguel questiona as regras impostas pela esfera escolar, e destoa do grupo pelo seu “comportamento”. Além disso, o menino havia sido diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador, além de TDAH. As autoras pontuam que “[...] a criança que vivencia a patologização carrega emoções fortes, pois tem de lidar com situações muito estressantes. É excluída das relações, é vista e tratada como um ser anormal, é medicada, é rotulada, é controlada [...]” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 169). É apenas durante as férias escolares que a mãe de Miguel não utiliza o medicamento prescrito, relatando não haver tido problemas com seu “comportamento”. Ou seja, as ações que infringem as “regras”, que caracterizam as patologias, que justificam seu controle por meio da medicação ocorrem somente durante o período escolar. Neste caso também, assim como no descrito anteriormente, uma professora compreende o sofrimento que perpassa a subjetividade do menino, tornando-se crítica aos diagnósticos e aos olhares aí naturalizados sobre Miguel. Ele passa, então, a ter condições de realizar atividades condizentes com a sua singularidade, a inseri-lo em demais contextos e a debater com

os demais educadores e equipe escolar sobre os posicionamentos perante a criança, criando, assim, um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo ao estudante.

No processo diagnóstico dos dois casos analisados pelas autoras, ao desconsiderarem essas crianças como sujeitos sociais e históricos, o TDAH construiu-se como um distúrbio que os enquadrrou, rotulou, diferenciou e excluiu nas relações com o outro. O diagnóstico é o primeiro olhar sobre esses sujeitos. As dificuldades de leitura, escrita, oralidade e afetivas observadas dentro da escola e que seriam compreendidas como processos normais dentro da relação entre ensino e aprendizagem, são intensificadas pelo rótulo do TDAH e tornam-se patológicas.

Por fim, as *Considerações Finais* apresentadas pelas autoras enfatizam a mudança de paradigma na compreensão sobre o TDAH, de uma visão exclusivamente neurobiológica, patológica, para uma problematização sobre a “era dos transtornos” e a “medicalização da educação” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 187), observando como os transtornos são construídos socialmente a partir da interação entre os sujeitos. Ainda, ressaltam que “O problema, desse modo, não é o TDAH em si, mas as implicações geradas pela inserção da criança em processos medicalizadores” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 189). Notam-se tensionamentos nas políticas públicas e também no ambiente escolar buscando “enquadrar” a criança que possui esse diagnóstico dentro do público da Educação Especial a partir de atendimentos educacionais especializados que são direcionados a outras condições funcionais, como as deficiências, nos quais têm se caracterizado como práticas medicalizadoras. Essas medidas podem intensificar os sentidos medicalizadores voltados ao TDAH, ampliando também o número de diagnósticos equivocados. Esse efeito cascata tende a ser prejudicial tanto em nível federal, no investimento em formação de professores e de profissionais da saúde para compreender esse fenômeno, quanto para os sujeitos, que passariam a ter suas subjetividades alteradas pelo controle através da medicação, bem como pela rotulação de quaisquer comportamentos pelo sentido patológico que o diagnóstico carrega.

Ao longo do texto, pode-se observar, contudo, que as autoras não negam que haja dificuldades relacionadas às crianças no interior das esferas sociais em que se encontram (como a escolar e a familiar, por exemplo), mas enfatizam que essas dificuldades - que são também, antes de tudo, sociais, emocionais, econômicas, culturais e até mesmo nas políticas - não são compreendidas como tais. Ou seja, as autoras deslocam o olhar antes voltado apenas para as questões biológicas, e lançam também para as condições externas aos sujeitos. Quando o olhar é restrito apenas às capacidades neurobiológicas sem a devida relação com aspectos de seu meio, surge a medicalização e a patologização dos sujeitos.

Esta obra, embora seja dirigida aos profissionais da saúde, educadores, estudantes e interessados pela temática, traz discussões teóricas por vezes muito distantes do público pretendido, pois apresenta uma linguagem que pode ser considerada técnica e densa em alguns momentos, como nos primeiros capítulos, o que a torna menos acessível a profissionais e estudantes pouco ou não familiarizados com o tema. Ao se utilizarem de situações cotidianas que ocorrem na prática clínica e/ou educacional, o leitor pode ter melhor vislumbre sobre a temática e os direcionamentos pedagógicos, terapêuticos e sociais dispostos pelas autoras ao longo do texto. Enfatiza-se, assim, a relevância de sua contribuição na compreensão desse fenômeno a partir de uma dimensão social, em função do aumento dos diagnósticos de TDAH no país e as reverberações que pode causar nas vidas dos sujeitos e na sociedade.



Recebida em 22/11/2018. Aceita em 23/01/2019.

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

DOSSIÊ

LINGUÍSTICA POPULAR | FOLK LINGUISTICS

VOLUME 16, NÚMERO 4, JUL./SET. 2019

ORGANIZAÇÃO:

ROBERTO LEISER BARONAS* E MARIA INÊS PAGLIATINI COX**

“O porta-voz do princípio material e corporal não é aqui nem o ser biológico isolado nem o egoísta indivíduo burguês, mas o povo, um povo que na sua evolução cresce e se renova constantemente. Por isso, o elemento corporal [e discursivo] é/[são] tão magnífico[s], [às vezes] exagerado[s] e infinito[s]. Esse exagero tem um caráter positivo e afirmativo. O centro capital de todas essas imagens da vida corporal, [discursiva] e material são a fertilidade, o crescimento e a superabundância.” (Mikhail Bakhtin em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*)

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela FCL/UNESP – Câmpus de Araraquara – SP e Professor no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCAR e Pesquisador do CNPq, nível 1D. E mail: baronas@ufscar.br.

** Doutora em Educação pela UNICAMP e Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFMT). E mail: minescox@hotmail.com.

Este *Dossiê* (re)inaugura a possibilidade de compreender os estudos da linguagem, produzidos em solo brasileiro, não mais a partir de uma relação dicotômica: de um lado, os estudos científicos, pertinentes, relevantes e, de outro, os saberes populares, profanos, equivocados acerca da língua. Falamos em (re)inauguração, pois, embora não exista o campo de estudos em linguística popular no Brasil, as discussões populares sobre a língua desde alhures estão presentes no nosso cotidiano. Por exemplo, toda a descrição que Anchieta fez do Tupinambá no século XVII, os glossários elaborados pelos viajantes europeus nos séculos XVIII e XIX, ou mesmo as disputas entre os modernistas e os parnasianos sobre a existência/necessidade de uma língua nacional no final do XIX e início do século XX ou o magistral trabalho realizado por Amadeu Amaral em seu *O Dialeto Caipira*, além das recentes polêmicas entre gramáticos, linguistas e não-linguistas sobre o livro *Por uma vida melhor* poderiam ser designados como fazendo parte de uma linguística popular/*folk linguistics*. A rigor, a *folk linguistics* designa todo o trabalho sobre linguagem, isto é, os saberes espontaneamente construídos pelos mais diversos atores sociais, que não estão necessariamente fundamentados em uma suposta teoria científica da linguagem. Não estar fundamentado em uma teoria científica não invalida esses saberes.

Trata-se de pensar na esteira da pesquisadora francesa Marie-Anne Paveau (2008) para quem as abordagens científica e popular são antieliminativas. Com base em Paveau, entendemos a linguística popular de maneira escalar e não binária, isto é, não está em contradição com a linguística acadêmica, podendo, portanto, a primeira ser plenamente integrada a um estudo científico da linguagem. Como sabiamente afirma Paveau (2008, p. 8), “[...] os enunciados populares não são necessariamente crenças falsas, equivocadas a serem eliminadas da ciência. Constituem ao contrário saberes perceptivos, subjetivos e incompletos a serem integrados aos dados científicos da linguística”.

É com esse espírito científico¹ e popular, em que os dois últimos termos dialogam polifonicamente, apesar da aparente contradição historicamente construída, que o presente número foi pensado, resultando nos seis artigos que então publicamos. Esses textos foram organizados a partir das quatro dimensões propostas por Guy Achard-Bayle e Marie-Anne Paveau (2008) acerca da linguística popular: epistemológica, teórica, representacional e prática.

Abre o *Dossiê* o artigo **Linguística popular: a linguística ‘fora do templo’: definição, geografia e dimensões** de autoria de Guy Achard-Bayle e de Marie-Anne Paveau. Neste texto, os autores, tomando basicamente um conjunto de trabalhos publicados inicialmente na revista francesa *Pratiques: linguistique, littérature e didactique*, número 139/140, em dezembro de 2008, discorrem sobre o estado da arte da linguística popular no contexto norte-americano e europeu. Para além de um mapeamento, os autores também realizam uma espécie de conceitualização da linguística popular, contribuindo para o tratamento desse campo de estudos a partir de questões de natureza epistemológica, teórica, prática e representacional que, segundo os autores, são fundamentais para que o campo da ciência da linguagem seja alçado a um dinamismo seguro sem binarismos de qualquer natureza.

Na sequência, as autoras Neila de Oliveira Bornemann e Maria Inês Pagliarini Cox, no artigo intitulado **Mário de Andrade: um sociolinguista folk**, defendem que o escritor Mário de Andrade, por suas reflexões sobre a língua ou fala brasileira, pode ser designado como um linguista *folk*. Desejando estabelecer uma norma linguística brasileira, formalmente coerente com a expressão literária nacional, até então – início do século XX - refém do padrão lusitano, o escritor modernista empenhou-se, numa visada globalizante, por meio do projeto da Gramatiquinha, para captar o falar médio dos brasileiros que identificaria falantes rurais e urbanos, das diversas regiões do país e de todas as classes sociais. Segundo as autoras, no contínuo proposto por Paveau (2008), há um lugar para escritores e ensaístas que realizam descrições e intervenções no padrão linguístico. É nessa perspectiva que se reflete sobre enunciados de Mário que fazem dele uma espécie de sociolinguista *avant la lettre*.

No terceiro artigo, intitulado **Notas sobre a possibilidade de um trabalho no carrefour epistemológico entre a linguística popular e os estudos do discurso**, Roberto Leiser Baronas e Tamires Cristina Bonani Conti analisam discursivamente de maneira não exaustiva um trabalho que, pela definição de Paveau (2008), pode ser inscrito na linguística popular e que circula no contexto

¹ Como bons ladrões de palavras, tomamos de empréstimo essa expressão do livro de Gaston Bachelard *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*, publicado em francês em 1938, traduzido para o português por Estela dos Santos Abreu e publicado pela editora Contraponto do Rio de Janeiro em 1996. Todavia, embora concordemos com o filósofo francês em muitos pontos acerca da construção do conhecimento científico, discordamos deste autor, sobretudo, no que concerne às experiências primeiras dos sujeitos serem obstáculos para a produção da ciência.

brasileiro no formato dicionário: o *Dicionário Aurélia: a dicionária da língua afiada*, publicado em 2006, pela Editora Bispa, de autoria dos jornalistas Victor Ângelo e Fred Libi.

No artigo intitulado **As lições inovadoras de Rubens do Amaral no texto ‘O ensino do português’**, Criseida Rowena Zambotto de Lima e Maria Inês Pagliarini Cox, a partir da proposta da linguística *folk* (PAVEAU, 2008), exploram a atualidade das ideias de Rubens do Amaral sobre o ensino de língua materna. Em um curto texto, publicado em 1939, o autor antecipa, em meio século, a crítica à confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, apresentando linhas mestras do novo paradigma de ensino com base no eixo *uso-reflexão-uso*, que viria a ser urdido a partir da década de 1980 pela linguística. Compreendendo, com a Paveau, que os saberes linguísticos *folk* podem constituir teorias sociais da linguagem, buscam correlacionar o discurso desse não-linguista, que produz saberes linguísticos espontâneos, a discursos provindos de conhecimentos linguísticos cientificamente validados pelas teorias linguísticas e consolidados em políticas curriculares de ensino, considerando as abordagens científica e popular como antieliminativas.

As pesquisadoras Joyce Elaine de Almeida Baronas e Ligiane Aparecida Bonacin, no artigo intitulado **Crenças e atitudes linguísticas de falantes do dialeto caipira: em torno da dimensão prática e representacional da linguística popular** buscam analisar crenças e atitudes de falantes do dialeto caipira a respeito de seu próprio falar. Trata-se de uma reflexão a respeito do estigma que carrega esse dialeto no contexto brasileiro, a ponto de os próprios usuários apresentarem preconceito sobre ele, com atitudes de reprovação e correção linguística. Os dados deste estudo constituem parte de um corpus maior, coletado durante a realização do trabalho de mestrado de uma das autoras deste artigo.

Finaliza o *Dossiê* o artigo de Lígia Menossi de Araújo e Marco Antônio Almeida Ruiz, intitulado **Estereótipos básicos e estereótipos opostos: representações do dialeto caipira em discursos institucionais e científicos**. Neste artigo, com base na dimensão representacional da linguística popular, proposta por Paveau (2008), inicialmente os autores objetivam testar a fecundidade da teoria dos estereótipos básicos e opostos, proposta por Possenti (2010), em discursos de diferentes campos produzidos sobre o dialeto caipira. Na sequência, os autores refletem como essa teoria brasileira de discurso poderia contribuir para o burilamento do olhar sobre esse dialeto no ensino e, por conseguinte, compreender a circulação do estereótipo do caipira em nossa sociedade. Com base nesses objetivos, os autores mobilizam como *corpus* de análise primeiramente enunciados postados em *site* oficial, destinado a professores de língua portuguesa. Tais enunciados constituem um plano de aula que tem como temática o caipira e seu dialeto. Como *corpus* auxiliar, os autores mobilizam também discursos científicos provenientes dos estudos do Projeto História do Português Paulista e do Projeto Caipira que, nas últimas décadas, produziram trabalhos que buscam a desmistificação do estereótipo do caipira como um sujeito matuto ou ingênuo, bobo ou inteligente etc.

Agradecemos vivamente a todos/as pareceristas que com *olhos de lince* nos ajudaram a apresentar aos interessados/as em questões de linguagem artigos com menos problemas, sobretudo os que ficam escondidos nos cantos dos textos. Agradecemos também ao Editor da Revista Fórum Linguístico, Professor Dr. Atilio Butturi, bem como o egrégio Conselho Editorial, o espaço acadêmico, para que as primeiras estacas da fundação de um novo campo nos estudos da linguagem, o da linguística popular, fossem edificadas também em terras brasileiras, instigando outros/as pesquisadores/as a propor outros trabalhos acerca da(s) temática(s) aqui perquirida(s).

Roberto Leiser Baronas e Maria Inês Pagliarini Cox

Organizadores

LINGUÍSTICA POPULAR – A LINGUÍSTICA ‘FORA DO TEMPLO’¹: DEFINIÇÃO, GEOGRAFIA E DIMENSÕES

LINGÜÍSTICA POPULAR - LINGÜÍSTICA 'FUERA DEL TEMPLO':
DEFINICIÓN, GEOGRAFÍA Y DIMENSIONES

POPULAR LINGUISTICS - A LINGUISTICS 'OUT OF THE TEMPLE': DEFINITION,
GEOGRAPHY AND DIMENSIONS

Guy Achard-Bayle*
Université de Lorrainev

Marie-Anne Paveau**
Université de Paris 13

Tradução de Roberto Leiser Baronas & Tamires Bonani Conti e Revisão Técnica de Júlia Lourenço Costa

RESUMO: Neste texto, tomando basicamente um conjunto de trabalhos publicados inicialmente na revista francesa *Pratiques: linguistique, littérature e didactique*, número 139/140, em dezembro de 2008, discorremos sobre o estado da arte da linguística popular no contexto norte-americano e europeu. Objetivamos também, para além do mapeamento proposto, realizar uma espécie de exposição conceitual da linguística popular, contribuindo para o tratamento desse campo de estudos a partir de questões de natureza epistemológica, teórica, representacional e prática, que, no nosso entendimento, são fundamentais para que o campo da ciência da linguagem seja alçado a um dinamismo seguro sem binarismos de qualquer natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística popular. Epistemologias *folk*. Dimensões da linguística popular.

¹ Uma versão bastante modificada deste artigo foi publicada em francês (ACHARD-BAYLE; PAVEAU, 2008b). Agradecemos vivamente aos tradutores deste texto, Roberto Leiser Baronas e Tamires Bonani Conti, e a revisora, Julia Lourenço Costa, por nos ajudarem a fazer circular, no espaço luso-falante, importantes e inovadoras questões relacionadas à linguística popular. A expressão “fora do templo”, usada no título deste artigo, foi emprestada de Amélie Cure e faz eco à fórmula “fora do cânone”, que designa a arte bruta, a arte dos loucos, das crianças, dos inexperientes, dos não artistas, também chamada de “arte *outsider*” ou “*folk art*” (ACHARD-BAYLE; CURE, 2008).

* Professor Emérito, UFR – Sciences humaines et sociales – Metz – Université de Lorrainev. E-mail: guy.achardbayle@orange.com.

** Professora en sciences du langage à l'université de Paris 13 Sorbonne Paris Cité, France. E-mail: ma.paveau@orange.com.

RESUMEN: En este texto, básicamente tomamos un conjunto de trabajos inicialmente publicados en la revista francesa *Pratiques: linguistique, littérature e didactique*, número 139/140, en diciembre de 2008, discutimos el estado del arte de la lingüística popular en el contexto norteamericano y europeo. Además del mapeo propuesto, también aspiramos a realizar una especie de conceptualización de la lingüística popular, contribuyendo al tratamiento de este campo de estudio basado en cuestiones de naturaleza epistemológica, teórica, representativa y práctica, que, a nuestro entender, son fundamentales para el estudio. El campo de la ciencia del lenguaje se eleva a un dinamismo seguro sin binarios de ningún tipo.

PALAVRAS-CLAVE: Lingüística popular. Epistemologías populares. Dimensiones de la lingüística popular.

ABSTRACT: In this paper, drawing basically on a set of studies initially published in the French journal *Pratiques: linguistique, littérature and didactique*, number 139/140, in December 2008, we discuss the state of the art of popular linguistics in the North American and European contexts. Beyond the proposed mapping, we also aim to perform a kind of conceptualization of popular linguistics, offering contributions based on issues of epistemological, theoretical, representational, and practical nature, which, in our understanding, are fundamental for the study-field of language sciences to reach a safe dynamism without any kind of binarisms.

KEYWORDS: Popular linguistics. Folk epistemologies. Dimensions of popular linguistics.

1 SOBRE A RELEVÂNCIA E A PERTINÊNCIA EM SE DISCUTIR LINGÜÍSTICA POPULAR

Em 2008, a *European Review of Philosophy* publica uma edição totalmente dedicada a *Folk Epistemology* (HEINTZ; POUSSCOULOUS; TARABORELLI, 2008). Neste número, diversas questões abordadas pelos autores, majoritariamente filósofos, recobrem exatamente as questões que pretendemos apresentar esquematicamente neste artigo. Essas preocupações atestam que existe atualmente, em diversos campos do conhecimento (filosofia; epistemologia; linguística; psicologia; neurociências; biologia e em outros domínios), uma robusta interrogação sobre a natureza dos saberes, sobre os modos de constituição e de legitimação dos conhecimentos ditos científicos. No número em questão, a *European Review of Philosophy* propõe ainda as seguintes questões:

- a) Qual é o domínio adequado de um sistema de epistemologia popular?
- b) As avaliações epistêmicas envolvem o pensamento consciente?
- c) As avaliações epistêmicas são específicas de humanos?
- d) Como a epistemologia popular contribui para o pensamento racional?
- e) Quais são as relações (se houver) entre a epistemologia normativa, a epistemologia do senso comum e a epistemologia popular?
- f) Como a epistemologia popular se relaciona com nossa compreensão ingênua da verdade?
- g) Quais aspectos da cultura poderiam ser explicados com base em uma epistemologia popular?
- h) Os sujeitos compartilham as mesmas intuições epistemológicas entre culturas? Ou as epistemologias variam entre culturas? (HEINTZ; POUSSCOULOUS; TARABORELLI, 2008, p. 34).

Neste artigo de natureza introdutória, não temos espaço para explicar pormenorizadamente a emergência atual de todas essas questões. Contentar-nos-emos em trazer à lembrança fenômenos bem conhecidos: o aumento do nível de conhecimento dos indivíduos, sobretudo em razão do desenvolvimento das novas tecnologias, o aumento da disponibilização dos saberes nas publicações tradicionais ou eletrônicas, a expressiva difusão da informação em múltiplos suportes, especialmente os gratuitos. Todos esses fenômenos (que concernem, especialmente, aos países desenvolvidos) contribuem significativamente para o aumento dos saberes dos indivíduos e para um certo apagamento das diferenças entre profissionais do saber (que são os universitários, por exemplo) e os detentores profanos de saberes ou de saberes profanos². Outros elementos concernentes à história das ciências, podem ser desenvolvidos: a reflexão sobre as relações entre saber e crença é tão antiga quanto o próprio pensamento, assim como o valor do conhecimento de senso comum, não suscetível de verificação lógica (COATES, 1996; DASCAL, 1999; MARKOVITS, 1999; DENNETT, 1990 [1987]; FISETTE; POIRIER, 2002); a emergência de uma disciplina como a etnometodologia que trouxe, a partir

² Essa distinção não é binária, mas escalar: várias categorias detentoras do saber podem ser vistas como *experts*, como os estudantes, os colecionadores, os apaixonados por determinado assunto, os eruditos ou especialistas de todas as ordens. Para um aprofundamento dessa escala, ver Schmale e Paveau (2008).

da segunda metade do século XX, novos objetos epistemológicos para as ciências humanas, tal como o “saber dos participantes”, ou novos métodos, como a “compreensão”, em especial, a partir das narrativas de vida.

Enfim, as ciências cognitivas, contrariamente à sulforosa reputação positivista e naturalista, foram as primeiras a se perguntar como os conhecimentos são produzidos no cérebro de todas as pessoas e não somente como se produzem os saberes científicos. Diante desse quadro, nos pareceu pertinente e mesmo relativamente urgente, que a linguística, independentemente da história e da geografia que a abrigue, visto que ainda permanece um pouco distante desse questionamento epistemológico, se interrogue e se deixe interrogar pela dimensão *folk* dos saberes.

Tomando como referência um conjunto de artigos publicados inicialmente na revista *Pratiques* (ACHARD-BAYLE; PAVEAU, 2008a), que tratam especificamente de questões atinentes à linguística popular, propomo-nos então discutir neste texto, mesmo que de maneira não exaustiva, a questão da linguística popular no interior das ciências da linguagem. Para tanto, perseguiremos vários objetivos: a) desejamos dar conta da ausência, no contexto francês, de um campo identificado como “linguística popular” ou “linguística *folk*” em comparação com os domínios anglo-saxônico e alemão, nos quais a linguística popular faz parte de um dos subdomínios da linguística geral. Nesses países, a *folk linguistics* ou a *Volklinguistik* estão bem implantadas e são muito dinâmicas com publicações e manifestações científicas consistentes nestes últimos anos, que podem ser atestadas na bibliografia deste artigo, por exemplo; b) desejamos igualmente explorar ou mesmo definir o que o campo da linguística pode sublinhar no domínio francófono, em comparação a domínios conexos e problemáticos afins, como o purismo, a gramática normativa, o trabalho sobre as normas linguísticas, sobre a metalinguagem ou sobre a noção de epilinguística, por exemplo; c) pretendemos igualmente abrir uma reflexão sobre a validade dos saberes profanos e, por consequência, sobre os saberes “científicos”, questão que é muito específica em linguística na medida em que a reflexividade, a introspecção, a consciência linguística e a epilinguística são problemáticas que definem a disciplina. Qual é, portanto, a pertinência das intuições dos locutores profanos em comparação às elaborações científicas dos linguistas? Esses últimos não são também locutores profanos? Por fim, nos parece necessário e premente questionar as relações e as contribuições da linguística popular à linguística geral e à linguística aplicada ao conhecimento e ao ensino-aprendizagem de língua materna, em particular em um período em que as orientações oficiais do ensino de língua no ensino fundamental e no ensino médio, especialmente no contexto francês, promovem um tipo de gramática que reivindica uma espécie de “simplificação” e uma “autenticidade” que pode ser talvez muito próxima do que chamamos aqui de saberes profanos ou espontâneos. É a razão pela qual desejamos uma reflexão sobre o lugar, a validade e a eficácia pedagógica das práticas reveladas mais ou menos conscientemente da linguística popular colocadas em cena tanto pelos alunos quanto por seus professores, no ensino da língua em todos os níveis.

2 O QUE É A LINGUÍSTICA POPULAR?

Debruçar-nos-emos aqui sobre os problemas de designação e de categorização dos objetos ou das questões relativas à linguística popular.

2.1 OS TERMOS E CATEGORIAS *FOLK* E *POPULAR*

O termo *linguística popular* é um dos objetos de uma série de denominações anglo-saxônicas baseadas em *folk*, nas quais esse termo é traduzido em francês por *popular*, *espontâneo*, *inexperiente*, *profano* ou *ordinário* (a lista de denominações permanece aberta como demonstram os poucos trabalhos na área). Falamos também de *linguística do senso comum* e encontramos igualmente a expressão *linguística dos locutores profanos*, em que L. Rosier assinala a presença massiva na internet: “Pode-se [...] constatar a presença do que nomeamos *linguística dos locutores profanos* na internet, notadamente nos fóruns de discussão [...]” (ROSIER, 2004, p. 70, grifos nossos).

No domínio científico anglo-saxônico (sobretudo, norte-americano), encontramos estudos bastante numerosos sobre as *folk theories: folk psychology; folk epistemology; folk biology (folk taxonomy); folk linguistics (folk etymology e folk ou perceptual dialectology)*

e recentemente *folk pragmatics*. No entanto, o termo *folk* não é unívoco e o domínio da *folk psychology*³ se subdivide, por exemplo, em dois subdomínios: de um lado a psicologia do senso comum (*commonsense psychology*), que descreve e explica o comportamento humano em termos de crenças, desejos, intenções, expectativas, esperanças etc.; e, de outro, uma versão filosófica dessa psicologia do senso comum, que propõe uma interpretação dessas explicações ordinárias por meio de generalizações teóricas, mobilizando os conceitos de crença, desejo etc., representada, por exemplo, pelos trabalhos de P. Churchland (1984), D. Dennett (1990) e W. Sellars (1979).

As lexias construídas a partir de *folk* estão bem estabilizadas no campo anglo-saxônico. Em nosso trabalho, tentamos ao máximo conservar a sua tradução da maneira mais literal possível. No entanto, o termo *popular* em francês é polissêmico. Falamos aqui de *linguística popular*⁴. Todavia, como definir esse termo? Propomos por enquanto chamar *popular* o saber espontâneo dos atores sociais sobre o mundo – depositado entre outros espaços nos provérbios e nos ditos populares, por exemplo –, que se diferencia do saber acadêmico ou científico, da mesma maneira que o saber prático se distingue do saber teórico. O saber espontâneo é constituído de saberes empíricos, não suscetíveis de verificação lógica – o saber espontâneo não é verdadeiro nem falso, visto que é um *saber aproximativo*, como explica F. Markovits (1999) – e também de crenças que constituem guias para a ação dos atores sociais: as lendas urbanas ou as influências da lua sobre as plantações ou ainda se o céu está mais ou menos nublado como possibilidade de chuva são crenças reveladas do saber espontâneo. As conotações pejorativas geralmente apenas ao termo *popular* – contrariamente a outros usos eufóricos do termo, como *educação* ou *universidade* ou *artes e tradições popular(es)* – fazem parte do escopo dos estudos da linguística popular e podem se tornar um importante objeto de estudo para esse domínio.

2.2 GEOGRAFIA DA LINGUÍSTICA POPULAR

2.1.1 *Folk linguistics*

O domínio anglo-saxônico da *folk linguistics* foi aberto nos anos sessenta do século passado pelos trabalhos inaugurais de Hoenigswald (1960; 1966) que reivindicou firmemente que se levasse em conta os saberes espontâneos na constituição de toda a ciência. Todavia, essa importante demanda não encontrou muito eco à época. Foi preciso esperar os anos 2000 para que a obra seminal de N. Niedzielski e D. Preston retomasse a questão sobre o conteúdo e a representatividade da linguística popular norte-americana atualmente. Em seu trabalho, N. Niedzielski e D. Preston precisam o sentido de *folk* em *folk linguistics*:

[A palavra *folk*] refere-se àqueles que não são profissionais qualificados na referida área [...]. Definitivamente não usamos *folk* para nos referirmos a rústicos, ignorantes, atrasados, primitivos, minoritários, isolados, marginalizados ou grupos e indivíduos de *status* supostamente inferiores (2003 [2000], p. 8).

Em seguida, os autores enfatizam a importância de se levar em conta os saberes populares para a constituição dos *corpora* de saberes científicos: “Seja para o propósito puramente científico de registrá-lo ou para os propósitos sociais de nos ajudar a entender melhor nossas atitudes mútuas, sugerimos que o estudo [...] dos traços linguisticamente orientados é uma tarefa importante.” (2003 [2000], p. 123).

Os nomes e as expressões a seguir, que intitulam os capítulos do livro de N. Niedzielski e D. Preston (2003 [2000]), desenham claramente o mapa da *folk linguistics* norte-americana:

- a) Regionalismo;
- b) Fatores sociais;

³ Para ver a difusão desses trabalhos norte-americanos no contexto francófono, ver, por exemplo, Fissette e Poirier (2002).

⁴ As reservas em torno desse termo são ambíguas e enganosas (ele designaria de maneira pejorativa a linguística do povo), fazendo com que alguns autores adotassem a lexia afrancesada *folk linguistique*. (N.T). No Brasil, salvo melhor juízo, embora o sentido de *popular* possa ser pejorativo, sobretudo enunciado por locutores que pertencem às classes mais abastadas da população, como a linguística popular ainda está em gestação, tais sentidos ainda não estão apensos à expressão *linguística popular*.

- c) Aquisição da linguagem e linguística aplicada;
- d) Linguística geral e linguística descritiva.

O exposto permite destacar, alinhados a J. R. Dow (2001), que a obra apresenta elementos de análise e de reflexão nos seguintes domínios da linguística norte-americana: a etnografia da linguagem, a psicologia social da linguagem (ou estudo das atitudes linguísticas), a linguística geral e descritiva, linguística variacionista, e a linguística aplicada. Esses dados nos mostram que a *folk linguistics* no domínio anglo-saxônico, especialmente no norte americano, constitui um importante campo para as ciências da linguagem⁵.

2.1.2 *Volkslinguistik, Laienlinguistik*

No contexto germânico, a *Volkslinguistik*, às vezes chamada de *Laienlinguistik*, embora os termos não cubram as mesmas práticas linguísticas⁶, se apresenta como no domínio anglo-saxônico, isto é, como um campo de estudos já consolidado, com muitas produções científicas, eventos. O pesquisador Gerd Antos (1996) tem contribuído largamente para difundir essa abordagem que se situa no domínio da formação, transitando entre a psicologia e a gestão. A *Laienlinguistik* é a linguística dos manuais de conversação ou de expressão oral, destinados a melhorar a competência linguística dos locutores na sua vida social e profissional. Os trabalhos do que se denomina enquanto *Volkslinguistik* se concentram, todavia, sobre a dialetologia e adotam uma perspectiva que se poderia denominar geolinguística, se debruçando, por exemplo, sobre a imagem da “*bad language*”, associada às variantes regionais⁷. Também é esse uso geolinguístico da noção de linguística espontânea, popular que P. Sériot mobiliza, na Suíça, no título de seu artigo sobre a linguística espontânea dos marcadores de fronteiras (SÉRIOT, 1996) e no trabalho coletivo publicado na revista *Pratiques* (SÉRIOT; BULGAKOVA; ERŽEN, 2008).

2.1.3 *Linguística popular*

Nos domínios francês e francófono, os estudos que se inscrevem na linguística popular são raros, como sublinha J.-C. Beacco (2004), que alhures escolheu evitar o termo *popular*, preferindo falar sobre *representações metalinguísticas ordinárias*. É, sobretudo, a expressão *etimologia popular* que é difundida na França. Dentre as razões para a escolha dessa terminologia está o fato de se tratar de um fenômeno linguístico passível de descrição e suscetível de fornecer um objeto discreto para a linguística geral. H. E. Brekle (1989) e J.-C. Beacco (2004) fazem menções explícitas ao domínio da linguística popular. Também Pierre Bourdieu, desde o início dos anos 1980, mas de maneira mais explícita em seu trabalho de 2001, reclama a existência de uma “ciência rigorosa da sociolinguística espontânea” (BOURDIEU, 2001, p. 137). De maneira um pouco mais recente e programática, vale ainda mencionar os nossos trabalhos sobre a necessidade de se levar em conta a linguística popular no ensino da língua francesa na escola (PAVEAU, 2005); os que tratam da construção de objetos sociais nas abordagens sociolinguísticas (PAVEAU, 2007, 2008) e os que buscam renovar as teorias do discurso (PAVEAU, 2006). Há ainda o trabalho de L. Rosier (2003, 2004, 2006) sobre a questão do purismo nos trabalhos acerca das normas da língua francesa e a circulação dos discursos.

O anteriormente exposto não significa evidentemente que as questões aqui rapidamente apresentadas não sejam tratadas na literatura. Todavia, esse outro tipo de tratamento é feito sob outras etiquetas terminológicas ou com base em outras orientações teóricas e temáticas.

⁵ N.T.: No caso do Brasil, ao se tomar como parâmetro as áreas que compõem o campo de estudos da linguística a partir, por exemplo, do CNPq ou de um evento já consolidado como o de uma associação como o Grupo de Estudos Linguísticos ou mesmo os Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística, a linguística popular sequer figura como um domínio ou mesmo subdomínio de estudos da linguagem.

⁶ Para um aprofundamento desta questão, veja Schmale (2008), Stegu (2008) e Antos (1996).

⁷ Para melhor entendimento desta discussão, veja, por exemplo, Langer (2001).

Em primeiro lugar, é sob a designação *ordinário* que o discurso espontâneo sobre a língua é às vezes estudado⁸, sem que haja, contudo, uma discussão sobre essa questão no contexto francês, cujo objetivo seria o da constituição de um domínio científico que buscasse uma sistematização, quer seja da *linguística ordinária* ou do *ordinário* propriamente dito. O termo *ordinário* é amplamente mobilizado em lexias como *francês ordinário*, *trocas linguísticas ordinárias* ou *discursos ordinários*. Essa problemática do termo *ordinário* se confunde frequentemente com a problemática do cotidiano à maneira que os *etnometodólogos* tratam dessa questão. Em segundo lugar, dois subdomínios ou orientações teóricas e temáticas são intensamente atravessadas pelas questões da linguística popular:

- a) De uma parte, o vasto domínio dos estudos sobre o “meta”, que trata por um lado da linguística do sistema – fazendo uma distinção da “metalinguagem corrente” e “científica” (REY-DEBOVE, 1978) – e, por outro, da teoria da enunciação e da reformulação – e as aspas metaenunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1995). Além disso, os trabalhos que falam de uma “semântica espontânea” (JULIA, 2001) ou da didática da língua (BEACCO, 2004; BOUCHARD, 1995⁹).
- b) De outra parte, um conjunto também vasto de trabalhos que, em sociolinguística – J.-C. BEACCO (2004) define a linguística popular como um desdobramento da sociolinguística –, se ocupa de normas e de representações (BERRENDONNER, 1982; GADET, 2007 [2003]; HOUDEBINE, 2002; LAFONTAINE, 1986 e outros), frequentemente recobertas pela etiqueta das “atitudes linguísticas”, no quadro de uma psicologia social da linguagem.

2.3 PRÁTICAS DE LINGUÍSTICAS PROFANAS

Como acabamos de mostrar, de certa maneira, a linguística popular não existe na França como um campo constituído. Neste caso, pode parecer paradoxal querer definir seus objetos e os materiais de observação. O paradoxo se configura se nos propomos a considerar a linguística popular como uma estrutura para unificar os objetos e abordagens mencionadas até agora, centrada em torno do conceito de *prática*.

Para tanto, perquirimos a seguinte proposição: o campo de investigação da linguística popular incluiria o conjunto dos enunciados que podemos qualificar como *práticas linguísticas profanas* – isto é, que não vêm de representantes da linguística como uma disciplina estabelecida, os “não linguistas”, assim chamados por N. Niedzielski e D. Preston (2003 [2000]) –, designando, avaliando ou referindo-se aos fenômenos da linguagem para produzi-los (os dois primeiros itens são retirados de Brekle (1989) e o terceiro proposto por nós):

- i. Descrições ou (pré)teorizações linguísticas, por exemplo, àquelas que se relacionam com a designação (*chamar um gato de gato* ou *as coisas por seu nome*) ou sobre a hierarquia entre escrito e oral (*palavras verbais, falar como um livro, colocar os pingos nos is, dizer ao pé da letra*) ou ainda sobre a conformidade com as regras da língua (*apesar disso e ir ao cabeleireiro* “não são franceses”). Um exemplo de um trecho da linguística social popular, derivado do *corpus* das obras típicas do “espírito francês”, que propõe uma pequena teoria profana do patronímico em um contexto intercultural (Turid, a jovem companheira norueguesa do narrador, faz o experimento sobre os usos do nome próprio na administração francesa):

Mas o segredo do nome também se estende aos serviços públicos. Enquanto em muitos países sabemos imediatamente com quem estamos lidando – nos escritórios com um cartucho com o nome do agente; no telefone porque o funcionário foi nomeado – na França, se Turid quer saber quem ela deveria chamar na prefeitura, nas contribuições, no Serviço Social:

⁸ Para constatar essa afirmação, veja Beacco (2004).

⁹ Para uma síntese destes trabalhos, ver Bouchard e Meyer (1995).

- Senha 634!

Se ela insiste em ter uma interlocutora que parecesse gentil com ela:

- Pergunte, Madame Yvette!

O nome da família continua sendo um segredo quase inviolável. É o mesmo no bistrô onde o chefe recebe constantemente mensagens codificadas:

- Eu te deixo pelo Senhor Léon. Você vai dizer a ele que é do Sr. Raymond... (DANINOS, 1977, p. 23).

- i. Prescrições comportamentais, que na maioria das vezes vêm de um normativismo mais ou menos exacerbado: sabemos que “amantes da boa linguagem” ou “comerciantes de regras”, nas palavras de G. Philippe (2002), condenam facilmente os neologismos (inúteis), os empréstimos (ameaçadores), os advérbios terminados em *-mente* (pesados), as palavras técnicas (jargões), feminilizações (ridículas) etc. (PAVEAU; ROSIER, 2008). As práticas profanas, então, são abarcadas pelo purismo, como definido por L. Rosier:

É caracterizada por uma forte axiologização performativa (*o que é dito, o que não é dito*) que une o bom uso e pretende respeitar uma estrita economia das trocas linguísticas, em que se avalia aquele que fala de acordo com seu domínio da língua, sob o ângulo de *riqueza lexical e correção gramatical* (ROSIER, 2004, p. 69, grifos do autor).

- ii. Intervenções espontâneas sobre a língua, chamadas de “falhas” pelos gramáticos e puristas, mas que constituem uma prática real de linguagem profana implícita se considerarmos que a falta constitui um discurso sobre a linguagem. A coisa é entendida pelas etimologias populares (*cata-vento* < *catar* + *vento*) e as meta-análises ou “interrupções” (ônibus → autocarro, panorama → diaporama), menos quando dizem respeito aos erros. Sabemos, porém, e desde há muito tempo (a intransponível *Gramática das falhas* de Frei data de 1928) que a maioria das falhas dos falantes, grandes ou pequenas, é explicada pelo princípio da economia da linguagem: a linguagem é assim regularizada (o famoso **você faz*), simplificada (o caso bem conhecido, odiado pelos puristas, *emoção* → *emocionado* ou o menos conhecido **ele cobriu*, lido no *Télérama*, semanário culto, em julho de 2006), harmonizado (**Centro de estudos espaciais*, também no *Télérama* em setembro de 2006). As falhas do francês existem, como D. Leeman-Bouix (1994) pergunta? Tudo depende por quem, para quem e por que fazer. Mas as intervenções também dizem respeito a campos mais políticos, que se referem às realidades de territórios e populações, como mostram claramente Sériot, Bulgakova e Herzen (2008). Nomes de pessoas, nomes de línguas, nomes de países e rios: trata-se aqui de uma linguística popular com alto grau de performatividade, uma vez que as intervenções linguísticas também são prescrições de identidade.

Recapitulando, com base no nosso entendimento, diremos que a linguística popular reúne três tipos de práticas linguísticas: descritiva (descrevemos a atividade da linguagem), normativa (prescrevemos comportamentos da linguagem) e intervencionista (intervimos nos usos da linguagem). Examinemos, agora, de acordo com os nossos objetivos, quais questões a linguística popular deveria desenhar para a linguística e a didática da língua.

3 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA LINGUÍSTICA POPULAR

Uma das razões pelas quais a linguística popular deveria ser um domínio da linguística é que ela diz respeito não apenas à teoria linguística em sua constituição, sua validade e sua legitimidade (o que lhe confere uma dimensão epistemológica e metateórica), mas também às práticas languageiras em suas dimensões sociais, culturais e cognitivas (o que é caro à sociolinguística, à psicologia social e à semântica cognitiva), bem como aos procedimentos de ensino-aprendizagem de línguas (levando ao ensino de línguas e à psicolinguística).

3.1 EPISTEMOLOGIA

A linguística popular propõe entre outras questões um problema de *fronteiras disciplinares* e de concepção de ciência. Sobre esse ponto, as questões se misturam: quais são as relações entre sociolinguística e linguística popular (integração, afinidade, cruzamento)? E, acima de tudo, entre a linguística popular e a chamada linguística acadêmica ou científica: devemos permanecer em uma oposição binária (uma *versus* a outra?) em que os não linguistas não têm nada a dizer sobre língua e os linguistas os únicos autorizados a fazê-lo ou, de maneira mais razoável, podemos colocar as coisas em termos de um *continuum*, um gradiente de cientificidade ou espontaneidade? As fronteiras são claras entre o purismo e a linguística popular (o purismo, finalmente, é tão profano quanto isso)? E que jogo de estilos se desenrola entre a gramática tradicional, a linguística popular e a linguística científica, a gramática tradicional apresentando, por meio da norma, características em comum com a própria linguística popular conectada com linguística aprendida? Como definir o “popular” ou “profano” senão de maneira relativa a um padrão de comparação, qual seria a cientificidade, ela mesma suscetível de variações de acordo com os objetos, os métodos e os objetivos considerados?

É D. R. Preston um dos iniciadores do campo e autor, com N. Niedzielski, da primeira síntese sobre a linguística popular (2003 [2000]), que responde a essas questões demonstrando o interesse científico de comentários linguísticos de não linguistas. No artigo “*Qu’est-ce que la linguistique populaire? Une question d’importance*”, Preston (2008) explica por que e como levar em conta a linguística *folk* e mostra, de passagem, algumas ideias recebidas sobre a questão, como a suposta pobreza dos conhecimentos populares.

Em *Pratiques* (ACHARD-BAYLE; PAVEAU, 2008a), vários autores lidam com essa dimensão epistemológica. O historiador Éric Mension-Rigau (2008) explica, de uma maneira muito prática, como trata os dados linguísticos com um método “combinado” das suas habilidades como leitor de literatura (ele é um historiador de formação, que se interessa pelas Letras) com a sua intuição e as suas faculdades de observação e interpretação. Para ele, é um verdadeiro método histórico, e, como D. Dennett (1990), o autor poderia dizer que “funciona” porque na verdade produz resultados convincentes e reconhecidos.

Por sua vez, G. Achard-Bayle, que especularmente escolheu uma forma “popular” para lidar com a questão da linguística popular (ACHARD-BAYLE; CURE, 2008) mostra como as questões ligadas à referência, ao real e à identidade são sempre suscetíveis à teorização de regime múltiplo, conforme o senso comum ou a racionalidade científica avançam.

G. Schmale (2008) discute a questão da situação da *Laienlinguistik* em comparação com outras práticas, algumas menos instruídas, outras mais, sobre a conversação. Por fim, numa perspectiva epistemológica mais generalista, o pesquisador Martin Stegu (2008) compara a linguística *folk*, a *Laienlinguistik*, à linguística acadêmica ou “oficial”, relacionando-a com a linguística aplicada. No entendimento de Stegu, essa comparação mostra, por exemplo, que a linguística aplicada é, em muitos aspectos, bem próxima da linguística popular, porque ela própria foi concebida pelos não linguistas. O autor defende, então, uma concepção aberta e escalar da linguística aplicada, popular e acadêmica.

3.2 TEORIA

Em suma, é a própria questão da teoria que a linguística popular revira, ativando questões sobre a *categorização* e *denominação* dos fenômenos estudados nas ciências da linguagem: o estudo das atividades metalinguísticas comuns dos falantes vem da linguística popular? A palavra *corrente* é sinônimo de *popular*? E como tratar a famosa *intuição* ou o *sentimento da linguagem* em que os proponentes de uma linguística da competência estão baseados? Sabemos que o termo *contra intuitivo* é frequentemente mobilizado para provar a agramaticalidade desta ou daquela forma. A intuição está incluída na categoria de “popular”? A intuição é profana?

Tomando uma vez mais a revista *Pratiques*, M.-A. Paveau (2008) oferece algumas respostas hipotéticas a essas questões. A autora defende uma abordagem integracionista, isto é, que integre dados considerados *folk* para a linguística acadêmica, sem que uma fronteira, em termos de contrariedade (*versus*), seja colocada entre os dois tipos de fenômenos. É a questão da intuição que sustenta

essa posição antieliminatória, na medida em que a linguística acadêmica não pode economizar em intuição e introspecção, por causa de sua dimensão reflexiva irreduzível.

Nesse quesito, a linguística é particularmente frágil em face a ambições objetivistas e idealistas derivadas do modelo científico das ciências exatas. No campo da argumentação, o trabalho de M. Doury (2008) também se questiona sobre a validade do raciocínio *folk*. A autora mostra que não há diferença gritante, em termos da validade dos argumentos, entre as produções espontâneas e as produções aprendidas. Ela traz, assim, argumentos importantes para fundamentar a abordagem antieliminatória.

Essa posição integracionista pode ser encontrada até mesmo dentro da própria linguística acadêmica, como mostram as obras de F. Recanati sobre o sentido literal e o sentido contextual, sintetizado em seu livro *Literal Meaning* (RECANATI, 2004). É preciso que nos debruçemos um pouco sobre essa concepção do sentido, diretamente relacionada ao problema do eliminatório *versus* integracionista. F. Recanati, que produz linguística a partir da filosofia, desenvolve uma concepção contextualista do sentido e, portanto, argumenta que uma teoria semântica baseada na noção de sentido literal não pode funcionar. O autor defende uma posição que chama de *Meaning Eliminativism* (eliminar o sentido intrínseco), baseada na ideia de que o sentido pode ser desenvolvido sem uma concepção puramente linguística e não contextual do sentido:

De acordo com WF [visão *Wrong Format*, “*Formato Errado*”], o sentido expresso por uma expressão deve sempre ser contextualmente construído com base no (excessivamente rico ou excessivamente abstrato) significado, ou potencial semântico, do tipo de palavra. [...] Nesse quadro ainda há um papel para o significado linguístico dos tipos de palavras: é a entrada (ou um dos insumos) para o processo de construção.

A diferença entre o *Meaning Eliminativism* (ME) e o WF é que, de acordo com o ME, não precisamos de significados linguísticos, nem mesmo para servir como entrada para o processo de construção. Os sentidos que são as contribuições das palavras para os conteúdos são construídos, mas a construção pode prosseguir sem a ajuda de significados de palavras convencionais, independentes do contexto (RECANATI, 2004, p. 174-175).

O autor então considera que a teoria contextualista do sentido é uma teoria popular na medida em que se baseia em dados não linguísticos, isto é, contextuais. Portanto, aqui estamos diante de uma teoria linguística elaborada com base em uma concepção “não linguística”, no sentido restrito do termo. F. Recanati pode ser descrito como um filósofo que faz linguística junto com a não linguística, o que não é do gosto de todos, como R. M. Harnish mostra claramente, resumindo assim a posição do filósofo francês:

Assim, Recanati parece não apenas promover uma espécie de “semântica-pragmática folk”, mas também negar a legitimidade (e o potencial valor psicológico) da tradicional (“científica”) linguística semântica. Ele parece estar apostando que a semântica-pragmática não seguirá o caminho da sintaxe (e da fonologia). Isto é, introspectiva, a psicologia popular prevalecerá tanto sobre as intuições semânticas quanto sobre a metodologia tradicional de construção de teoria na semântica (HARNISH, 2005, p. 397).

Não seria toda linguística uma linguística popular? Isto é certamente mostrado por certas representações discursivas e certos imaginários linguísticos.

3.3 Representações

A questão da validade teórica ou mais amplamente científica também surge para os estudos sobre as representações linguísticas, do imaginário linguístico formulado por A.-M. Houdebine (2002), até as mitologias linguísticas estudadas por P. Zoberman (2001), bem como a linguística fantástica e imaginária evocada por M. Yaguello (1981): o imaginário é popular, a linguística fantástica é profana? De quais campos, de quais categorias, de qual campo disciplinar ou subdisciplina somos nós?

As respostas são fornecidas por J.-C. Beacco (2008), quando ele propõe analisar “[...] as concepções circulantes sobre o que é o bom falar ou o que é o *autêntico* bom escrever, que responde a valores distintos ou opostos àqueles que baseiam as normas dominantes ditas, indiferentemente, *acadêmicas, oficiais, escolares, supervisionadas, elegantes*. Neste texto, o autor examina um *corpus* de artigos

da imprensa esportiva (o jornal diário *L'Équipe*) para descobrir definições espontâneas do que é essa eloquência autêntica. Em outra ordem de ideias, mas ainda no campo das estruturas representacionais, Sériot, Bulgakova e Herzen (2008) mostram que o discurso da língua constitui a base de um questionamento sobre as identidades coletivas e nacionais na Europa Oriental no primeiro decênio dos anos dois mil. Eles destacam, assim, realidades culturais e discursivas pouco conhecidas, como a fabricação de identidades míticas e origens fantásticas por meio de um discurso linguístico “pseudo erudito” com uma forte intenção persuasiva. As apostas são altas porque se trata da definição de povos e da delimitação de fronteiras.

3.4 Práticas

Por fim, a linguística popular levanta o problema do valor e da efetividade do conhecimento espontâneo em um contexto de aprendizagem: um discurso frequente é que, na linguística, como em outros lugares, a demonstração científica na maioria das vezes contradiz a interpretação espontânea, por exemplo, a posição de Jackendoff (2003) em relação ao “conhecimento popular”. Esse discurso está, no entanto, atualmente sendo minado por alguns filósofos das ciências que, depois de ilustres antecessores, como A. Schutz (1932) ou P. Feyerabend (1977), mostraram como as teorias espontâneas às vezes estão próximas de resultados científicos, ou têm validade de uma outra ordem necessária no campo da vida em sociedade.

Esta questão parece crucial para nós na aula de francês, do jardim de infância à universidade. Qual é o lugar do conhecimento profano dos alunos e professores em sala de aula (sabemos que a atividade metalinguística de “crianças gramáticas” é largamente explorada em pré-aprendizagens no maternal e no ciclo 1)? Um “erro científico” pode ter uma boa rentabilidade funcional no aprendizado? É este o caso de todas as atividades? Para todos os níveis de ensino (“a criança gramática” de Gleitman, Gleitman e Shipley (1972) pode tornar-se um “estudante gramático”)? O ensino de francês deve privilegiar a eficácia ou a precisão científica?

Sobre essas questões vale a pena voltar uma vez mais à já mencionada revista *Pratiques* (ACHARD-BAYLE; PAVEAU, 2008a). Nesta, J. David (2008) se baseia em um grande *corpus* de textos escritos e especialmente em auto explicações ou comentários metagráficos produzidos por crianças pequenas que são aprendizes de escritores (5–7 anos) para mostrar como essas crianças conseguem verbalizar o conhecimento emergente sobre o funcionamento da escrita. Este conhecimento demonstra ter conexões, por um lado, com as propriedades das linguagens orais e, por outro lado, com os componentes da escrita (semiológicos, fonológicos, morfológicos), gradualmente descobertos e integrados. Um conhecimento espontâneo e incontestável surge, assim, dos comentários metagráficos das crianças.

Constatações análogas são feitas por referência às grafias inventadas (*invented spellings*) por Jaffre e Morin (2008). Em sua reflexão sobre *Les activités pré-orthographiques*, os autores mostram, de fato, que as crianças pequenas possuem habilidades pré-ortográficas, pois não são, a princípio, cognitivamente sensíveis às normas ortográficas, mas às funcionalidades subjacentes cuja única consideração é avaliar suas primeiras produções. Eles concluem que escrever não é mais uma questão de (re)produzir normas ortográficas, mas de perceber princípios gráficos básicos e recorrentes – por exemplo, o valor fonológico das letras na tradição alfabética.

São essas “crianças gramáticas” que são o assunto dos comentários de M. Laparra (2008). A autora se pergunta qual é o valor do conhecimento espontâneo que os alunos podem produzir em certas marcas morfológicas gráficas do francês. Apesar de tudo, a sala de aula continua sendo um espaço interacional que constitui um verdadeiro reservatório, onde se descobrem discursos às vezes pré-fabricados, furtivos ou ritualizados, oriundos, por vezes, dos próprios conhecimentos escolares derivados dos conhecimentos acadêmicos. É isso que C. Weber (2008) mostra em *Les verbalisations ordinaires dans la classe*. Os vários modos comunicativos que se desenrolam na sala de aula dão lugar, de fato, em sua opinião, a uma infinita variação de produções, representações e raciocínios que estão prestes a ser construídos, cuja forma e presença são “furtivas”, mas que desempenham um papel decisivo nas práticas escolares.

O nosso primeiro percurso acerca da linguística popular finda mencionando o artigo de Capucho (2008). Ela propõe uma abordagem inédita em relação a todos os trabalhos já mencionados, na medida em que opta por trabalhar no contexto do

plurilinguismo, e em uma noção pluridisciplinar (linguística, filosofia, psicologia social, comunicação), a intercompreensão. A autora mostra que essa noção estrutura os comportamentos de falantes plurilíngues, especialmente em condições com alto grau de estranheza, como as viagens. Em particular, ela analisa os componentes emocionais e situacionais e mostra até que ponto os locutores mobilizam espontaneamente, quase “naturalmente”, sua competência intercompreensiva.

4 UMAS POUCAS PALAVRAS DE FIM

Esperamos que as breves considerações que aqui realizamos possam orientar e, talvez, iluminar uma área que ainda é um pouco obscura na França e, pelo que nos consta a partir de nosso contato com os tradutores deste texto, também no Brasil. Os levantamentos aqui apresentados podem contribuir para o tratamento da linguística popular a partir de questões de natureza epistemológica, teórica, prática e representacional, que acreditamos serem necessárias para que o campo da ciência da linguagem seja mantido em um dinamismo seguro, sem nenhum tipo de binários. Esperamos que os percursos brevemente abertos ou aprofundados aqui favoreçam igualmente as colaborações de todos os interessados sobre a questão da linguística popular e, de um modo mais geral, sobre a validade do conhecimento das ciências humanas.

REFERÊNCIAS

- ACHARD-BAYLE, G.; CURE, A. Trivial Pursuit. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1178>. Acesso em: 24 out. 2019.
- ACHARD-BAYLE, G.; PAVEAU, M.-A. (ed.). Linguistique populaire? *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008a. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1168>. Acesso em: 24 out. 2019.
- ACHARD-BAYLE, G.; PAVEAU, M.-A. Présentation. La linguistique “hors du temple”. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008b. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1171>. Acesso em: 24 out. 2019.
- ANTOS, G. *Laien-Linguistik*. Studien zu Sprach – und Kommunikationsproblemen im Alltag. Tübingen: Niemeyer, 1996.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995. 2 tomes.
- BEACCO, J.-C. De la verve. À la recherche d'un idéal discursif ordinaire. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1214>. Acesso em : 24 out. 2019.
- BEACCO, J.-C. (dir.) Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langages*. Paris: Larousse, n. 154, 2004. Disponível em: https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_2004_num_38_154. Acesso em: 24 out. 2019.
- BERRENDONNER, A. *L'éternel grammairien*. Étude du discours normatif. Berne: Peter Lang, 1982.
- BOUCHARD, R.; MEYER, J.-C. *Les métalangages de la classe de français*. [S. l.]: DFLM, 1995.
- BOURDIEU, P. Vous avez dit “populaire”? In: BOURDIEU, P. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001. p. 132-151.
- BREKLE, H. E. La linguistique populaire. In: AUROUX, S. (dir.). *Histoire des idées linguistiques*. Bruxelles: Mardaga, 1989. t. 1, p. 39-44.
- CAPUCHO, F. L'intercompréhension est-elle une mode? *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1252>. Acesso em: 24 out. 2019.

- CHURCHLAND, P. M. *Matière et conscience*. Champ Vallon, 1984.
- COATES, J. *The claim of commonsense*. Moore, Wittgenstein and the Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- DASCAL, M. Trois préjugés sur le préjugé. In: AMOSSY, R.; DELON, M. (dir.). *Critique et légitimité du préjugé*, du XVII^e siècle à nos jours. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1999. p. 113–118.
- DANINOS, P. *Made in France*. Paris: Julliard, 1977.
- DAVID, J. Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1230>. Acesso em: 24 out. 2019.
- DENNETT, D. The intentional stance. In: DENNETT, D. *La Stratégie de l'interprète*. Le sens commun et l'univers quotidien. Trad. francesa P. Engel. Paris: Gallimard, 1990 [1987].
- DOW, J. R. Folk Linguistics (review). *Journal of American Folklore*, Volume 114 (454) - set. 2001.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Trad. Octanny S. Da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio De Janeiro: Livraria Francisco Alves; 1977.
- FISETTE, D.; POIRIER, P. (éd.) *Philosophie de l'esprit*. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit. Paris: Vrin, 2002.
- FREI, H. *La Grammaire des fautes*. Genève-Paris: Slatkine reprints, 1982 [1928].
- GADET, F. *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys, 2007 [2003].
- GLEITMAN, L.; GLEITMAN, H.; SHIPLEY, E. The emergence of the child as a grammarian. *Cognition*, v. 1, issue 2/3, p. 137-164, 1972.
- HARNISH, R. M. Folk psychology and literal meaning. *Pragmatics and cognition*, v. 13, issue 2, p. 382-399, 2005.
- HEINTZ, C.; POUSSCOULOUS, N.; TARABORELLI, D. (éd.). Folk epistemology. *European review of philosophy*, n. 8, 2008.
- HOENIGSWALD, H. M. *Language change and linguistic reconstruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1960.
- HOENIGSWALD, H. M. A proposal for the study of folk-linguistics. *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference 1964*, ed. by W. Bright, The Hague, Mouton, 1966. p. 16-26.
- HOUDEBINE, A.-M. *L'imaginaire linguistique*. Paris: l'Harmattan, 2002.
- JACKENDOFF, R. The structure of language: why it matters to education. Talk for conference on Learning and the Brain. Linguistic Society of America, Cambridge, 2003. p.5-8.
- JAFFRE, J.-P.; MORIN, M.-F. Les activités pré-orthographiques: nature, validité et conceptions. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1238>. Acesso em: 24 out. 2019.
- JULIA, C. *Fixer le sens? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris: PSN, 2001.

- LAFONTAINE, D. *Le parti pris des mots*. Normes et attitudes linguistiques. Bruxelles: Mardaga, 1986.
- LANGER, N. Linguistic purism in action – How auxiliary “tun” was stigmatized in early new high german. *Studia Linguistica Germanica* 60, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001.
- LAPARRA, M. L’élève grammairien? L’exemple de l’apprentissage des marques graphiques du français. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1246>. Acesso em: 24 out. 2019.
- LEEMAN-BOUIX, D. *Les fautes de français existent-elles?* Paris: Seuil, 1994.
- MARKOVITS, F. Histoire naturelle du préjugé. In: AMOSSY; DELON (dir.). *Critique et légitimité du préjugé*, du XVII^e siècle à nos jours. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1999. p. 73-90.
- MENSION-RIGAU, É. Entretien avec un folk linguiste: l’historien Éric Mension-Rigau. [Entrevista cedida a] Achard-Bayle et Marie-Anne Paveau. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1174>. Acesso em: 24 out. 2019.
- NIEDZIELSKI, N.; PRESTON, D. *Folk linguistics*. Berlin, New York: Mouton De Gruyter, 2003 [2000]. [with a new preface].
- PAVEAU, M.-A. Les normes perceptives de la linguistique populaire. *Langage et société*. 12, Les normes pratiques, p. 93-109, 2007.
- PAVEAU, M.-A. *Les prédiscours*. Sens, mémoire, cognition. Paris: Presses Sorbonne nouvelle, 2006.
- PAVEAU, M.-A. Le parler des classes dominantes, objet linguistiquement incorrect? Dialectologie perceptive et linguistique populaire. *Études de linguistique appliquée*, n. 150, p. 137-156, 2008.
- PAVEAU, M.-A. Linguistique populaire et enseignement de la langue: des catégories communes? *Le Français aujourd’hui*. Paris: AFEF-Armand Colin, n. 151, p. 95-107, 2005.
- PAVEAU, M.-A. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. Trad. Phellipe Marcel da Silva Esteves. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-45, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/policromias/issue/download/1175/622>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- PAVEAU, M.-A.; ROSIER, L. *La langue française*. Passions et polemiques. Paris: Vuibert, 2008.
- PRESTON, D. R. Qu’est-ce que la linguistique populaire? Une question d’importance. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1176>. Acesso em: 24 out. 2019.
- PHILIPPE, G. *Sujet, verbe, complément*. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940. Paris: Gallimard, 2002.
- RECANATI, F. *Literal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- REY-DEBOVE, J. *Le métalangage*. Étude linguistique du discours sur le langage. Paris: Le Robert, 1978.
- ROSIER, L. Du discours rapporté à la circulation des discours: l’exemple des dictionnaires de “critique ironique”. *Estudios de lengua y literatura francesas*. Cadiz: Universidad de Cadiz, n. 14, p. 63-81, 2003.

ROSIER, L. La circulation des discours à la lumière de "l'effacement énonciatif": l'exemple du discours puriste sur la langue. *Langages*. Paris: Larousse, n. 156, p. 65-78, 2004.

ROSIER, L. *Petit traité de l'insulte*. Bruxelles: Labor, 2006.

SCHMALE, G. Conceptions populaires de la conversation. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, dez. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1186>. Acesso em: 24 out. 2019.

SCHÜTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Wien, Springer, 1932.

SELLARS, W. *Naturalism and Ontology*. Reseda, CaL, Ridgeview, 1979.

SÉRIOT, P. La linguistique spontanée des traceurs de frontières. In: SÉRIOT, P. (ed.). *Langue et nation en Europe centrale et orientale du 18ème siècle à nos jours*. *Cahiers de l'ILSL*, Lausanne, n. 8, p. 277-304, 1996.

SÉRIOT, P.; BULGAKOVA, E.; ERŽEN, A. La linguistique populaire et les pseudo-savants. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1220>. Acesso em: 24 out. 2019.

STEGU, M. Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée: interrelations et transitions. *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, p, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1193>. Acesso em: 24 out. 2019.

YAGUELLO, M. *Alice au pays du langage*. Pour comprendre la linguistique, 1981.

ZOBERMAN, P. *Desire of the Analysts: Psychoanalysis and Cultural Criticism*, 2001.

WEBER, C. Les verbalisations ordinaires dans la classe: objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage? *Pratiques* [en ligne], n. 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1247>. Acesso em: 24 out. 2019.



Recebido em 10/09/2019. Aceito em 03/10/2019.

MÁRIO DE ANDRADE: UM (SOCIO) LINGUISTA *FOLK*

MÁRIO DE ANDRADE: UN (SOCIO) LINGÜISTA FOLK

MÁRIO DE ANDRADE: A *FOLK* (SOCIO)LINGUIST

Neila Barbosa de Oliveira Bornemann*

Maria Inês Pagliarini Cox**

Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: Este estudo foi inspirado pelo artigo de Paveau (2018) sobre a linguística *folk* e sobre a possibilidade de não linguistas produzirem saberes linguísticos. Fugindo ao binarismo cartesiano – linguistas *versus* não linguistas –, ela propõe um *continuum* que vai do linguista profissional ao homem comum. Foi impossível, no momento da leitura desse artigo, não pensar em Mário de Andrade como um linguista *folk*. Desejando estabelecer uma norma linguística brasileira, formalmente coerente com a expressão literária nacional, até então refém do padrão lusitano, o escritor modernista empenhou-se, numa visada globalizante, por meio do projeto da Gramatiquinha, para captar o falar médio dos brasileiros que identificaria falantes rurais e urbanos, das diversas regiões do país e de todas as classes sociais. No contínuo proposto por Paveau (2018), há um lugar para escritores e ensaístas que realizam descrições e intervenções no padrão linguístico. É nessa perspectiva que se reflete sobre enunciados de Mário que fazem dele uma espécie de sociolinguista *avant la lettre*.

PALAVRAS-CHAVE: Mário de Andrade. Fala brasileira. Linguista *folk*.

RESUMEN: Este estudio se inspiró en el artículo de Paveau (2018) sobre lingüística folk y la posibilidad de que los no lingüistas produzcan saberes lingüísticos. Escapar del binario cartesiano - lingüistas versus no lingüistas - propone un continuum que va del lingüista profesional al hombre común. Era imposible, en el momento de leer este artículo, no pensar en Mário de Andrade como un lingüista folk. Deseando establecer una norma lingüística brasileña, formalmente coherente con la expresión literaria nacional, hasta ahora retenido del estándar lusitano, el escritor modernista se esforzó, en una visión globalizadora, a través del proyecto de Gramatiquinha, para capturar el discurso promedio de los brasileños que identificarían a los hablantes rurales y urbanos, de diferentes regiones del país y de todas las clases sociales. En el continuo propuesto por Paveau (2018), hay un lugar para escritores y ensayistas que realizan descripciones e intervenciones en el estatuto lingüístico. Es desde esta perspectiva que uno reflexiona sobre las declaraciones de Mário que lo convierten en una especie de sociolingüista *avant la lettre*.

PALABRAS CLAVE: Mário de Andrade. Habla brasileña. Lingüista folk.

ABSTRACT: This study was inspired by Paveau's article (2018) on *folk* linguistics and on the abilities of non-linguists to produce linguistic knowledge. The author abandons the Cartesian binarism – linguists *versus* nonlinguists – and proposes a *continuum*

* Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (2019) e servidora técnico-administrativa da UFMT. E-mail: neilabornemann@gmail.com.

** Doutora em Educação pela UNICAMP (1989) e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFMT). E-mail: minescox@hotmail.com.

which goes from the professional linguist to the ordinary man. It was impossible, at the time of reading that article, not to think of Mário de Andrade as a *folk* linguist. He was keen to establish a Brazilian linguistic norm, formally consistent with the national literary expression hitherto hostage of the Lusitanian grammar pattern. In a globalizing vision, the modernist writer endeavored to capture the average speech of Brazilians through the Gramatiquinha project, which would identify rural and urban speakers from the various regions of the country and from all social classes. In the *continuum* proposed by Paveau (2018), there is a place for writers and essayists who make descriptions and interventions in the standard linguistic norms. It is, therefore, in this perspective that this paper sets out to provide reflections on Mário's utterances which make him a kind of sociolinguist *avant la lettre*.

KEYWORDS: Mário de Andrade. Brazilian speech. *Folk* linguist.

1 INTRODUÇÃO

Os modernistas, como os românticos, reconheciam a alteridade entre o português brasileiro e o português lusitano e, como parte do projeto de abrigar o Brasil, desejavam legitimar as diferenças linguísticas, incorporando-as à escrita literária, na contramão da prática parnasiana que deliberadamente as silenciava. Enquanto o nacionalismo parnasiano resolvia a equação *nação/língua* como *nação brasileira/língua portuguesa*, o nacionalismo modernista via aí uma contradição a ser resolvida, defendendo a homologia entre *nação brasileira/língua brasileira*. Essa era a convicção do modernista Mário de Andrade que viveu¹ e pensou o Brasil nas primeiras décadas do século XX. Por isso, durante boa parte de sua atuação como escritor e publicista, Mário se empenhou ele próprio para instituir uma língua/fala brasileira que, mais coerentemente, representasse o Brasil, conclamando colegas de movimento a segui-lo no projeto de abrigar a expressão literária. Afinal, parecia-lhe um contrassenso fazer uma literatura que os escritores modernistas reivindicavam e designavam como “brasileira” com uma língua ainda tão lusitana. O projeto estético-ideológico do modernismo, tendo por princípio a constituição da identidade nacional, pelejava tanto pelo abrigamento do conteúdo quanto da forma linguística.

A constituição de uma identidade linguística brasileira fazia, assim, parte dos postulados modernistas. E Mário de Andrade foi, talvez, o escritor que mais insistiu na necessidade de levá-lo a sério para cortar definitivamente as amarras linguísticas que ainda prendiam a literatura brasileira à portuguesa. Para chegar a uma estilização culta do brasileiro vulgar que pudesse ser usada na escrita literária, Mário empreendeu muitas pesquisas sobre os falares de todas as regiões brasileiras e chegou a anunciar e esboçar a obra *Gramatiquinha da fala brasileira*, nunca publicada. Contudo, a partir de notas a ela destinadas, Edith Pimentel Pinto organizou o livro *A Gramatiquinha de Mário de Andrade* (1990).

Segundo a autora, o projeto da *Gramatiquinha* foi trabalhado com mais intensidade entre os anos de 1927 e 1929, período que coincide com a elaboração da obra Macunaíma (1928) e com a expedição etnográfica de Mário de Andrade à Amazônia (1927), ocasião em que se dedicou à coleta de elementos folclóricos e de expressões linguísticas regionais e populares. Nos manuscritos destinados à *Gramatiquinha*, o escritor se propunha a contribuir para a sistematização da fala brasileira. Não tinha a pretensão de impor normas como as das gramáticas normativas, mas desejava reunir as “constâncias” observadas na fala brasileira, trazendo à tona o elemento culto que pudesse ser empregado na expressão literária. A finalidade de seus estudos sobre a fala brasileira, como bem aponta Pinto (1990, p. 53), não era “catalogar particularidades, mas configurar o universal, para que fosse possível ‘escrever brasileiro’. E isto, em termos de léxico, sintaxe e ritmo”, porém, todos os esforços relativos a esse projeto ficaram nos rascunhos que guardam os esboços de suas ideias.

¹ Mário Raul de Moraes de Andrade nasceu na cidade de São Paulo, no dia 09 de outubro de 1893, filho de Maria Luisa de Moraes Andrade e Carlos Augusto de Andrade. Teve dois irmãos: Carlos, mais velho, e Renato, mais novo, que também foi pianista como Mário, e morreu ainda jovem, aos 14 anos, em 1913, por causa de um golpe recebido durante um jogo de futebol. Esse acontecimento abalou muito o desempenho artístico do escritor, causando-lhe tremor nas mãos, o que o levou a abandonar as apresentações de piano que fazia no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, onde havia se formado. Acometido de ataque cardíaco, morreu no dia 25 de fevereiro de 1945, aos 52 anos, na casa da Rua Lopes Chaves, onde morava com sua mãe e com a tia e madrinha de batismo, Ana Francisca.

Mesmo não sendo um gramático, um filólogo² ou um dialetólogo³ de formação, Mário demonstrava uma fina percepção das diferenças entre o português brasileiro e o português lusitano. Lendo o artigo de Paveau (2018)⁴, sobre a possibilidade de não linguistas produzirem saberes linguísticos, é impossível, a quem conhece a obra de Mário de Andrade, não pensar nele como um linguista *folk*, além de um escritor, um musicólogo, um etnógrafo, um publicista. Segundo a autora, há “um conjunto de práticas linguísticas designáveis como *folk*” que não deixa dúvida de que “um novo campo de investigação particularmente rico se abriu para os linguistas que se preocupam com quaisquer produções imaginárias e representacionais dos falantes” (PAVEAU, 2018, p. 23).

Em meio ao que chama de linguística *folk*, Paveau (2018, p. 23) identifica três tipos de práticas: descritivas, prescritivas e intervencionistas. E, fugindo ao binarismo cartesiano – linguistas *versus* não linguistas –, propõe uma classificação dos praticantes da linguística *folk*, a partir de “um *continuum* entre aqueles que fazem da linguística uma ciência una e aqueles que não” (PAVEAU, 2018, p. 24 e 25). Por ordem decrescente de domínio de um saber linguístico especializado, o *continuum* vai do linguista profissional ao homem comum, como podemos observar a partir do Quadro I, proposto com base no artigo da autora:

| | |
|---|---|
| Linguistas profissionais | Fornecem descrições linguísticas; |
| Cientistas não linguistas | Propõem descrições linguísticas, a exemplo do que faz Pierre Bourdieu em <i>A distinção: crítica social do julgamento</i> ; |
| Linguistas amadores | Fornecem prescrições e descrições linguísticas, a exemplo do que faz o jurista Gérard Cornu em seu manual de linguística jurídica; |
| Logófilos, glossomaniacos e outros “loucos da língua” | Empreendem intervenções na língua, quer por invenção, quer por deformação, a exemplo de Jean-Pierre Brisset ou George Orwell; |
| Preparadores, revisores e redatores | Sugerem descrições e prescrições (incluindo correções); |
| Escritores, ensaístas | Ensaíam práticas linguísticas descritivas e interventivas, a exemplo de Artaud que, dotado de um saber linguístico, epilinguístico e plurilinguístico, se esforça para elaborar outra língua, cujas características são, essencialmente, a mistura e a transgressão ao sistema; |
| Ludolinguistas | Fazem descrições-interpretações linguísticas, a exemplo de humoristas, imitadores, autores de histórias bobas, autores de jogos sobre as palavras; |
| Falantes engajados | Realizam práticas linguísticas descritivas e interventivas, a exemplo do “ateliê de análise e de crítica do discurso político” intitulado, antifrasticamente, “O mundo reencantado de Nicolas Sarkozy”, proposto em 2007, em Paris, no 19º. Distrito, pela Coordenação dos Trabalhadores Temporários e Precários da Île-de-France, com o intuito de desenvolver meios eficazes de combater os efeitos do discurso político autorizado sobre os eleitores. |
| Falantes comuns | Realizam práticas linguísticas descritivas, prescritivas e interventivas, podendo ser encontrados entre quaisquer categorias profissionais que não tenham por hábito refletir sobre a língua, a exemplo de vendedores de loja, autores desconhecidos das colunas de leitores de jornais e revistas e usuários de blogs e fóruns, etc. |

Quadro 1: Da linguística científica à linguística *folk*

Fonte: Elaborado com base em Paveau (2018)

² A filologia, criada no final do século XVIII, se dedica ao estudo da linguagem em fontes históricas escritas, literárias ou não. É compreendida como o estudo de textos escritos, para o estabelecimento de sua autenticidade e sua forma original, a determinação do seu significado e a sua contextualização histórica.

³ A dialetologia, criada no final do século XIX, estuda as variações linguísticas em correlação com a distribuição geográfica, tendo por princípio o levantamento de indicadores regionais, sobretudo fonético-fonológicos e lexicais, que permitam a elaboração de atlas linguísticos.

⁴ Este texto foi publicado originalmente em *Pratiques*, n. 139/140, dezembro de 2008.

Paveau (2018) nos adverte que essa classificação não é estanque, mas sim porosa, podendo um mesmo falante deslizar de uma posição para outra. A modo de ilustrar sua afirmação, ela evoca o caso de Saussure que, apesar de ser considerado o precursor da linguística moderna, escreveu os *Anagramas*, em que desliza da posição de cientista da língua para a posição de um ludolinguista. Para ela, “A porosidade das posições implica, igualmente, uma porosidade de saberes: os saberes linguísticos são transmitidos para os da linguística *folk*, e vice-versa” (PAVEAU, 2018, p. 28).

O Quadro I nos leva a excogitar a ideia de que Mário de Andrade pode ser pensado como um linguista *folk* que realiza práticas descritivas e interventivas no português de modo a torná-lo a língua dos brasileiros, a ser estilizada e posta em circulação na e pela literatura. No contínuo proposto por Paveau (2018), há um lugar para escritores e ensaístas que realizam descrições e intervenções no padrão linguístico. Embora Mário tivesse vivido décadas antes de a sociolinguística ter sido criada, muitas de suas ideias a respeito do português brasileiro ressoam as descobertas realizadas por esse ramo da linguística que retoma a interação entre a linguagem e a sociedade, silenciada no período em que predominou o imanentismo. Nesse estudo, vamos destacar momentos da obra de Mário que nos fazem vê-lo como um sociolinguista *avant la lettre*.

2 MÁRIO DE ANDRADE: UM (SOCIO)LINGUISTA AVANT LA LETTRE

Com o estatuto de ciência moderna, a linguística sincrônica⁵ surgiu no início do século XX, historicamente vinculada à publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916, obra cuja autoria é atribuída ao suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). O livro foi publicado três anos após sua morte, por iniciativa de dois de seus alunos: Charles Bally e Albert Sècheyhay, com base em anotações feitas durante as aulas ministradas por Saussure. Contudo, no Brasil, só a partir de 1960 a linguística foi introduzida oficialmente como disciplina nos currículos dos cursos de Letras. Esse momento representa a institucionalização da linguística no Brasil, pois até então era ensinada nas cadeiras de filologia românica e língua portuguesa.

A dicotomia *língua/fala*, sendo a *língua (langue)* a eleita como objeto da ciência e a *fala (parole)* considerada o elemento residual, por não se apresentar como metodologicamente apreensível pela sua fungibilidade e subjetividade, constitui o cerne da teoria linguística proposta por Saussure. A *língua* era vista como social (no sentido de interindividual), homogênea, sistemática, invariável, estática e abstrata; e a *fala*, como heterogênea, individual, caótica, dinâmica, variável e concreta. Essa dicotomia vigorou até a década de 1960, quando a sociolinguística assomou no horizonte da linguística como uma nova ciência, impulsionada pelos estudos variacionistas de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) que, investigando o processo de mudança linguística, descobriram que, diacronicamente, uma língua muda porque, sincronicamente, ela varia. Essa descoberta os levou a postular a tese de que a variação é inerente ao sistema linguístico e não apenas o seu resíduo. Assim, a língua passou a ser vista como inerentemente heterogênea, porém, trata-se de uma heterogeneidade ordenada, passível de ser descrita por uma abordagem estruturalista que correlaciona a variação sistêmica a fatores linguísticos e extralinguísticos.

Reposto o axioma da homogeneidade linguística pelo axioma da heterogeneidade ordenada, a variação passa a ser visualizada como regular e integrada ao sistema ou à competência linguística. Como afirma Bagno (2001, p. 41), “toda língua, qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é uma coisa compacta, monolítica, uniforme”. A sociolinguística veio, pois, “mostrar que toda língua muda e varia, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante” (BAGNO, 2001, p. 43). Varia, por exemplo, segundo o grau de escolaridade, a situação socioeconômica, a faixa etária, a origem geográfica, a etnia, o gênero, as situações de fala, etc. De modo enfático, Faraco (2008, p.5) afirma que “uma língua é, no fundo, muitas línguas” e que “o nome singular (português) recobre um balaio de variedades diferentes (o português são muitos portugueses)”.

⁵ Há quem date o nascimento da linguística no século XIX, a partir do desenvolvimento da chamada gramática histórica e comparada, ao adotar a postura descritiva e não prescritiva diante dos fatos da língua. Contudo, tratava-se de uma linguística diacrônica que comparava fases de uma mesma língua ou de línguas diferentes para agrupá-las em famílias e chegar à língua-mãe. Ferdinand Saussure era um comparatista, mas rompeu com a gramática histórica ao afirmar que a língua em funcionamento num dado momento é sempre sincrônica. Quem fala uma língua não precisa rememorar toda a sua história para usá-la. E é sob essa perspectiva sincrônica que a linguística moderna se propunha a descrever as línguas.

Mário de Andrade morreu em 1945, sem presenciar o advento da sociolinguística e sua chegada ao universo das Letras brasileiras. Dessa forma, embora Mário oponha *língua* brasileira à *fala* brasileira, certamente não o faz no sentido linguístico *stricto sensu*, e sim pelo viés dos estudos dialetológicos, herdados do século XIX, ou até mesmo pelo viés do senso comum. Todavia, ele demonstra uma intuição extremamente aguçada para a pesquisa sociolinguística, como podemos ver pela F1 e outras a serem analisadas nesta subseção.

F1 – As observações e pesquisas sobre a língua nacional não devem ser feitas exclusivamente entre pessoas das classes proletárias, entre analfabetos e pessoas rurais. Deve estender-se a todas as classes, até mesmo aos cultos, mas sempre na sua linguagem desleixada espontânea e natural. As observações só não devem se estender aos indivíduos que timbram em falar certo. Ou melhor⁶: tem muita importância em verificar e apontar as regras e casos em que mesmo estas pessoas “culteranistas”, por desatenção momentânea, pecam contra o português de Portugal ou das gramáticas. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 109)

A F1 evoca, polemicamente, os estudos dialetológicos realizados à época, como sugere o uso da negação polifônica no primeiro período: “As observações e pesquisas sobre a língua nacional *não* devem ser feitas exclusivamente entre pessoas das classes proletárias, entre analfabetos e pessoas rurais”, índice material da discordância em relação àqueles que, a exemplo de Amadeu Amaral, se restringiam à pesquisa dos falares rurais de grupos afastados do mundo urbano e letrado. O que Mário diz na F1 revela um *feeling* de sociolinguista, meio século antes de a ciência existir. Sua concepção de como deveria ser a pesquisa a embasar a “fala brasileira” ou a “língua nacional” coincide em muitos aspectos com o que a sociolinguística denomina de “vernáculo geral” (uso não monitorado da língua pelos falantes de uma comunidade social), como podemos observar na formulação seguinte: as observações devem “estender-se a todas as classes, até mesmo aos cultos, mas sempre na sua linguagem desleixada espontânea e natural”, requisitos fortemente recomendados para a realização do inquérito sociolinguístico. Pinto (1990, p. 64) também enfatiza o fato de Mário de Andrade sugerir que o inquérito linguístico seja tanto horizontal quanto vertical, “aquela abrangendo o meio rural e o urbano, e esta, todas as camadas sócio-culturais, com exclusão apenas dos falantes detentores de consciência linguística”.

Conforme Tarallo (1985, p. 19), o vernáculo é a língua falada em casa, “nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios de escolas, longe da tutela dos professores. É a língua falada entre amigos, inimigos, amantes e apaixonados”. É a língua dos momentos em que o falante se envolve plenamente *no que* da enunciação e não *no como*. O vernáculo de uma língua não é único e sim vários segundo o perfil socioeconômico e cultural da comunidade de falantes ouvidos.

Lendo F1, tem-se a impressão de ver nela o embrião do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (Projeto NURC), iniciado em 1969, com o objetivo de documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. No universo desse projeto, os informantes deviam ter curso superior completo, residir numa dessas metrópoles e ter origem urbana. Eram vetados informantes formados em Letras em razão do monitoramento consciente da língua passível de ocorrer durante as entrevistas de coleta de dados. Em certa medida, essa recomendação lembra a que Mário faz acerca da indesejável participação das “pessoas culteranistas” e dos “indivíduos que timbram em falar certo”, a não ser que sejam ouvidas em momentos que “por desatenção momentânea, pecam contra o português de Portugal ou das gramáticas”. Para perfilar a norma culta vernacular do português brasileiro, o material básico para a análise sociolinguística deve ser obtido em momentos em que os falantes (escolhidos segundo os critérios do NURC) não estejam prestando atenção *ao como* falam, tamanho o envolvimento *no que* falam.

Nas formulações seguintes, F2 a F5, podemos observar que outros postulados centrais da sociolinguística foram antevistos pelo escritor modernista. Nelas, o enunciador enfatiza a ideia de que a heterogeneidade e a transformação constante são inerentes a toda e qualquer língua, ideia que, no final da década de 1960, passa a figurar como o axioma fundador da sociolinguística, contrariando, de um lado, o postulado da linguística saussureana de que a língua é um sistema homogêneo e invariável e, de outro, o postulado da gramática tradicional de que apenas aquilo que mimetiza a norma padrão é língua.

⁶ Todas as grafias propostas por Mário de Andrade foram mantidas neste artigo.

F2 – Toda língua inclui dentro do seu conceito uma infinidade de línguas particulares, está claro. Tem a língua que a gente fala, a mais legítima, terrestremente falando. Mesmo esta se subdivide na língua do ferreiro, na do marujo, na do professor, na do aluno, na do amante, etc., etc. E tem a língua literária, mesmo esta divisível em muitas, a dos poetas, a dos pedagogos, a do naturalista, a das cartas, etc., etc. Mas incontestavelmente todas se incluem dentro do conceito geral de língua, que implica por sua vez, acomodações de toda linguagem falada, [...]. Desculpe esta descrição, mas apenas quero lhe provar que não me organizei à tola. A língua ainda tem a circunstância de ser mudável, permanentemente mudável. (ANDRADE, 1981 [1935], p.157-158)

Na F2, Mário de Andrade afirma, textualmente, que “toda língua inclui dentro do seu conceito uma infinidade de línguas particulares”, desdobrando-a em língua *falada* (“a mais legítima”) e língua *literária*, quer dizer, língua escrita. A língua falada, por sua vez, comporta as *línguas profissionais* (“a língua do ferreiro, do marujo, do professor, do aluno, do amante, etc., etc.”), assim como a língua literária apresenta-se dividida na “língua dos poetas, dos pedagogos, do naturalista, das cartas etc., etc.”. Além de variar segundo as modalidades oral e escrita, segundo as profissões, segundo as funções e segundo os gêneros discursivos, a língua também é mutável (“mudável, permanentemente mudável”). Como vimos no princípio desta seção, *variar* e *mudar* são as principais propriedades das línguas, segundo o viés interpretativo da sociolinguística, mas foram antevistas por Mário quase meio século antes de essa ciência vir a ser.

F3 – A língua no seu sentido, digamos, abstrato, é uma propriedade de todo o grupo social que a emprega. Mas isto é uma mera abstração, essa língua não existe. O tempo, os acidentes regionais, as profissões se encarregam de transformar essa língua abstrata numa quantidade de linguagens concretas diversas. Cada grupinho, regional e profissional se utiliza de uma delas. Deus me livre de negar a existência de uma língua “cultura”. Mas esta é exclusiva apenas de um dos grupinhos do grande grupo social. Essa é a língua escrita, por excelência, tradicionalista por vício, conservadora por cacoete específico de cultismo. Ou de classe. Mas já está mais que observado que os mesmos indivíduos que escrevem nessa língua culta, muitas vezes se esquecem dela quando falam. Essa língua escrita não é a mesma que a linguagem da classe burguesa, que é falada e não tem pretensões aristocráticas de bem falar. E existem as linguagens dos sentimentos, que fazem um burguesinho ter com a mulher uma linguagem amorosa muito especial, ou ter tal linguagem nos momentos de cólera que jamais, como vocabulário e sintaxe, ele empregaria na festa de aniversário da filhinha. (ANDRADE, 1972 [1940], p. 207-208)

Na F3, o leitor, se linguista, presente uma certa ressonância do conceito saussuriano de língua, embora Mário possa não ter lido Saussure. Ao dizer que “a língua [...] é uma propriedade de todo o grupo social que a emprega” e que, enquanto tal, “é uma mera abstração” que “não existe”, ele enumera várias características da língua que encontramos em Saussure. Afirmar que a língua é uma abstração implica observar que ela, como sistema, não está inteiramente presente em nenhum falante, pois é a totalidade dos falantes que a constitui. Essa língua abstrata só existe sob a forma de linguagens concretas. Tais linguagens concretas lembram o que os sociolinguistas chamam de “normas”.

Em lugar da dicotomia saussuriana língua/fala, o linguista romeno Eugenio Coseriu propõe uma tricotomia, introduzindo o conceito de “norma”, recusado, num primeiro momento, pela linguística nascente como gesto de ruptura com a gramática tradicional, universo em que o termo *norma* estava contaminado pelo sentido de *prescrição*. Coseriu (1980 [1952]) sugere que se parta do mais concreto (o falar concreto) para o mais abstrato (o sistema), passando por um nível intermediário a norma). O falar concreto, portanto, pode ser definido como o real individual; a norma, como o real coletivo e o sistema, como o ideal coletivo. O conceito de “falar concreto” equivale ao de fala (*parole*). Pelo termo “norma”, Coseriu designa aqueles aspectos do “falar concreto” que são traços comuns, constantes, tradicionais, coletivos, mas não necessariamente funcionais no interior de todo o sistema. O termo “sistema” designa o conjunto das oposições linguísticas funcionais e equivale a “língua” (*langue*). Coseriu (1980) assim distingue “norma” de “sistema”:

[...] o termo *norma* abrange fatos linguísticos efetivamente realizados e existentes na tradição, ao passo que o sistema é uma técnica aberta que abrange virtualmente também os fatos ainda não realizados, mas possíveis de acordo com as mesmas oposições distintivas e as regras de combinação que governam o seu uso. (COSERIU, 1980, p. 123)

Portanto, de acordo com Coseriu (1980 [1952]), o falar concreto individualiza os falantes de uma dada língua, o sistema os reúne numa só coletividade e a norma os dispõe em subgrupos. Entretanto, para ele, a norma não é “o como se deve dizer”, mas “o como se diz”. Assim, a língua só é concreta quando observada como norma, em sentido descritivo e não prescritivo. Conforme Lucchesi (2004, p. 85): “Não se pode mais pensar o sistema de funcionamento da língua dissociado dos padrões coletivos de comportamento linguístico, nos quais o sistema linguístico se atualiza em cada momento do seu devir histórico”.

Apesar da distância temporal e paradigmática que separa o escritor modernista e os (socio)linguistas, salta aos olhos a ressonância entre eles, como se pode observar quando se compara a citação de Lucchesi com este excerto da F3: “O tempo, os acidentes regionais, as profissões se encarregam de transformar essa língua abstrata numa quantidade de linguagens concretas diversas. Cada grupinho, regional e profissional se utiliza de uma delas”.

Outra discussão que também poderia ser tributada a um sociolinguista é a que Mário faz a respeito da norma culta. Assim, ele se refere ao dogma da norma culta: “Deus me livre de negar a existência de uma língua ‘cultua’”. Esse trecho mostra a relação polêmica que Mário entretém com os defensores da língua culta, ou seja, seria “crucificado” por eles, se entre o reconhecimento das múltiplas linguagens, negasse a existência da língua culta, porém, ao contrário dos conservadores, ele não considerava essa variante superior e única, apenas a reconhecia como mais uma dentre as outras, posição que viria a ser sustentada pelos estudos (socio)linguísticos décadas depois. Além disso, ele dirá, com todas as letras, que essa língua é o capital linguístico apenas de um grupinho: “Mas esta (a língua culta) é exclusiva apenas de um dos grupinhos do grande grupo social” (F3). Seu “faro” sociolinguístico o faz ir além, distinguindo a língua culta real (norma objetiva) e a língua culta ideal (norma subjetiva). A língua culta ideal “é a língua escrita, por excelência, tradicionalista por vício, conservadora por cacoete específico de cultismo. Ou de classe.” (F3). Naquela época, Mário já observava que a língua falada pela elite não era a mesma que ela usava para escrever: “já está mais que observado que os mesmos indivíduos que escrevem nessa língua culta, muitas vezes se esquecem dela quando falam” (F3). A língua com que o burguesinho namora, encoleriza-se e vai ao aniversário da filhinha não é a mesma que usa para escrever quando se curva ao que prescreve a tradição gramatical. Em resumo, se a situação de fala varia, a língua também varia. Aliás, esse princípio da adequação se tornaria o fundamento da noção de “competência comunicativa”, desenvolvida por Dell Hymes na década de 1970, postulando a articulação entre normas linguísticas e normas socioculturais, princípio medular da chamada sociolinguística interacional.

A F4, a seguir, insiste na oposição entre “língua morta” e “instrumento vivo”, como características da “linguagem culta” e das muitas linguagens do cotidiano respectivamente:

F4 – Não houve uma clara e realista consciência de que a linguagem usada por milhares de pessoas, já por si diferentes umas das outras e ainda por cima diferenciadas por profissões, situação social, etc., é necessariamente um instrumento vivo, em eterno fazer-se, a que qualquer coisa modifica, transforma ou acrescenta. Ainda mais: não se levou exatamente em conta que, dentro dessa língua total, a linguagem culta funciona mais ou menos como uma língua morta, de tendências necessariamente conservadoras que a fixam pelo estudo e a estratificam pelo cultivo da tradição. (ANDRADE, 1972 [1940], p. 211).

Essa formulação nomeia a falta de clareza e de consciência quanto à percepção da língua usada como um “*instrumento vivo*, em eterno fazer-se, a que qualquer coisa modifica, transforma ou acrescenta”. Se as pessoas por si são diferentes, se diferentes são as profissões e as situações, a língua que falam não pode ser a mesma. Em oposição ao qualificativo “viva”, observamos o uso da palavra “morta” para se referir à “linguagem culta” no enunciado: “não se levou exatamente em conta que, dentro dessa língua total, a linguagem culta funciona mais ou menos como uma *língua morta*” (F4). Visualizamos, em F4, a formulação de um simulacro do culto à tradição gramatical que considerava a língua culta a única língua correta, a única digna de ser estudada, a única (herança intocável de Portugal) a ser preservada contra o uso predatório feito pelos brasileiros. Em contrapartida, na F5, Mário destaca a necessidade de se aproveitar a vida da língua, porque seus momentos não duram para sempre:

F5 – As expressões duma língua mudam rapidamente, mudam constantemente e em pouco tempo já são outras. Carece aproveitar o seu momento de vida oral e se expressar sem acreditar que sejam vulgarismos. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 408)

Considerando que a mudança é inerente às línguas e que as expressões passam rapidamente, Mário de Andrade enfatiza que é preciso “aproveitar o seu momento de vida oral e se expressar *sem* acreditar que sejam vulgarismos”. Chama-nos a atenção o termo “sem”, pois este remete à posição gramatical que traduzia/categorizava as expressões em uso no vernáculo por meio do simulacro “vulgarismos”, que categorizava um determinado tipo de vício de linguagem. O termo “sem” materializa, pois, a polifonia entre a posição modernista que não teme os “brasileirismos” e vê neles inestimáveis recursos de estilo e a posição conservadora que evita os “brasileirismos” sob a pecha de vulgarismos.

Nas formulações, de F2 a F5, vemos, portanto, o enunciador defendendo a ideia de que a variação e a mudança são inerentes às línguas, bem como a ideia de que a língua culta, tal como defendida pelos gramáticos tradicionais, é uma língua morta, que não cessa de não se realizar nas situações efetivas de uso da linguagem, ideias basilares à instituição da sociolinguística como ciência.

Como afirma Yaguello (2001, p. 279): “Na língua se inscreve a passagem do tempo”. Por isso, uma língua, enquanto falada, nunca cessa de se fazer outra. Diante da mudança ininterrupta levada a efeito pelo povo que a utiliza, a língua culta padronizada e codificada pela elite e ensinada na escola soa como uma língua morta, embalsamada, que a nostalgia purista sacraliza e resiste a enterrar. Afinal, reconhecer que uma língua muda seria reconhecer que envelhecemos, constatação que se reveste de saudosismo. E, mais, reconhecer que a língua muda pela boca/mão do povo seria reconhecer que o poder da elite, em matéria linguística, pode pouco diante da potência da massa. Assim, se os puristas desejam conservar a língua, é porque leem na sua mudança a própria decadência e degenerescência. Perceber que a língua se fez outra significa perder o domínio sobre/por ela, o que pode se manifestar por meio de julgamentos éticos e estéticos, como: outrora, tão bela, tão pura, tão correta, tão perfeita, tão lógica, tão regrada; agora, tão feia, tão errada, tão misturada, tão imperfeita, tão ilógica, tão caótica. Mário de Andrade, como ninguém, entendia a inexorabilidade do tempo sobre a língua e, por essa razão, defendia a ideia de que a vida, a exuberância da língua, deveria ser aproveitada, transformada em expressão literária, sem preconceito, sem o temor da pecha de “vulgarismos”, antes que eles (os vulgarismos) morressem (ver F5).

Nas formulações de F6 a F10, a seguir, mais alguns postulados que viriam a se revelar centrais no universo da sociolinguística são renunciados por Mário: a postura descritiva diante das normas, a precedência do uso da língua sobre a formalização gramatical e a substituição do princípio de correção pelo de adequação.

F6 – O governo podia determinar um grupo de batutas que elaborasse uma gramática mais larga, pra uso das escolas. Está claro que não uma gramática de tentativas que nem as da língua minha, porém tomando em conta fenômenos já universalizados, os pronomes por exemplo. Cabia aos filólogos [...] o trabalho honesto de fornecer aos artistas uma codificação das tendências e constâncias da expressão linguística nacional. Mas eles recuam diante do trabalho útil, é tão mais fácil ler os clássicos. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 86)

F7 – Não falar nem uma vez em regras. Nem tão pouco em normas si possível. Falar só em “Constâncias”. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 336)

F8 – Jamais me preocuparam erros de gramática, mas me preocupam “erros” de linguagem que fragilizam a expressão. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 91)

F9 – A linguagem está muito gostosa. Você já refletiu sobre a sintaxe: “as fisionomias *se lhe embaralharam na memória*”? Repare como está ficando desagradável, pernóstica, lusitana e só encontrável em linguagem pretensiosa. Tem muito jeito de dizer isso evitando o “se lhe” que não é da índole brasileira normal. Até você pode cortar, se livrando da gramática, o “lhe” sem que o sentido e o ritmo expressivo se prejudiquem. *Fica prejudicada apenas a gramática, mas não esqueça nunca que a língua é que faz a gramática e não a gramática que faz a língua.* (ANDRADE, 1993 [1942], p.4, grifos do autor)

F10 – A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe de gramáticas, nem de línguas organizadas (ANDRADE, 1993 [1922], p. 73).

Nesse grupo de formulações, buscamos observar como Mário de Andrade concebe o processo de gramatização da fala brasileira. Na F6, avalia que esse processo não pode se reduzir às tentativas isoladas de escritores que, como ele, buscam, às cegas, uma certa sistematização da fala popular, mas deve ser atribuído a “um grupo de batutas”, quer dizer, a um grupo de *experts*, de pessoas entendidas no assunto. Para ultrapassar o estágio das gramatiquinhas individuais, era preciso o concurso de estudiosos de língua, como os filólogos, por exemplo. Contudo, “os filólogos” só tinham olhos para os textos escritos pelos clássicos, afinal sistematizar os usos orais de uma língua, dada a sua fluidez, era uma tarefa muito mais complexa do que aquela de depreender as prescrições que pautam a escrita padrão. Tanto na F6 quanto na F7, vemos Mário se pronunciando sobre esse processo de gramatização da fala brasileira por um viés essencialmente descritivo e não prescritivo, o que envolveria um extenso trabalho de pesquisa etnográfica a ser realizado por pessoas de “valor”, como “Mário Barreto, João Ribeiro e Amadeu Amaral” (ANDRADE, apud PINTO, 1990, p. 44). Na elaboração dessa gramática mais ampla, que poderia até ser usada na escola, era preciso levar “em conta fenômenos já universalizados, os pronomes por exemplo” (F6), era precisar levantar as regularidades da fala brasileira.

Fiel à sua intuição de pesquisador empírico, o enunciador recomendava a si próprio nas notas destinadas à sua Gramatiquinha: “Não falar nem uma vez em *regras*. Nem tão pouco em *normas* si possível. Falar só em ‘constâncias’” (F7). O termo “constâncias” refere-se à regularidade de determinado fenômeno linguístico na fala dos brasileiros, denotando seu afastamento em relação ao princípio normativo e reforçando sua postura de observador fiel dos fatos. Mediante marcas como *não/nem uma vez e nem tão pouco*, nega os princípios que regem a gramática tradicional.

No idioma da sociolinguística, o termo “norma” passa a ser empregado em duas acepções. Na primeira acepção, a “norma” designa a modalidade linguística “habitual”, “comum” a uma dada comunidade social. Sob esse viés interpretativo, a norma se estabelece pela frequência de uso, sem implicar qualquer valorização, definindo-se como regularidades linguísticas correlativas a estratos sociais, a momentos históricos, a diversidades regionais e a graus de formalidade. Nesse sentido, a norma seria a língua usual, a “média dos falares”, a situação objetiva atestada estatisticamente, existindo sempre no plural. É inegável que o termo “constâncias” a que Mário recorre nos esboços da Gramatiquinha guarda muita semelhança com o termo “norma”, nessa acepção. Contudo, se ele o evita é porque, o termo “norma”, todos sabemos, desliza incontrolavelmente para a segunda acepção: uso regrado, modalidade escrita supostamente “usada” por falantes da elite cultural letrada, padrão linguístico imposto e cultuado, prescrição, etc. Da primeira acepção de norma para a segunda, há um deslizamento do *normal* para o *normativo*, quer dizer do habitual para o não-habitual, mas imposto.

Na F8, Mário de Andrade continua, por meio da negação polifônica, corporificada no advérbio de negação “jamais”, a se afastar dos princípios gramaticais, desta feita enunciando que “erros de gramática” absolutamente não o preocupam, mas “erros de linguagem”, sim, pois eles “fragilizam a expressão”. O que a gramática taxa como erro não necessariamente consiste em erro de linguagem, e o que é avaliado como certo (aceitável) na linguagem usada naturalmente pode ser considerado errado sob o ponto de vista gramatical. Como já consideramos na análise da F3, realizada anteriormente, essa distinção entre “erro de gramática” e “erro de linguagem” prenuncia a distinção entre “correção” e “adequação”, que seria, incontáveis vezes, discutida pela sociolinguística a partir da década de 1960.

Essa distinção encontra-se ilustrada na observação feita na F9, em carta endereçada a Fernando Sabino, a propósito da frase “as fisionomias *se lhe embaralharam na memória*”? “Repare como está ficando desagradável, pernóstica, lusitana e só encontrável em linguagem pretenciosa. Tem muito jeito de dizer isso evitando o “se lhe” que não é da índole brasileira normal. Até você pode cortar, se livrando da gramática, o “lhe” sem que o sentido e o ritmo expressivo se prejudiquem” (F9). Usar o “se lhe”, apesar de acerto gramatical, seria erro de linguagem, uma vez que estaria em desacordo com “a índole brasileira”. O “se lhe” soaria inadequado, afetado, pernóstico, pretencioso, na pena de um escrevinhador brasileiro. Segundo Mário, o corte do “se lhe” poderia ser considerado um erro de gramática, mas em benefício da expressão. Então, o missivista arremata seu pensamento, recomendando enfaticamente a seu destinatário que “não esqueça nunca que a língua é que faz a gramática e não a gramática que faz a língua” (F9). A dupla negação “não/nunca” cumpre a função de lembrar algo praticamente esquecido pelo pensamento toldado pela tradição gramatical que nos fazia crer que era a gramática que nos ensinava a falar e não o inverso. Nesse sentido, a F10 – “A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe de gramáticas, nem de línguas organizadas” – soa profundamente afinada com o pensamento linguístico, ao distinguir “competência linguística” de “gramática” como conjunto de regras prescritivas.

A competência linguística seria uma espécie de gramática internalizada de que o falante se serve automática e inconscientemente ao usar uma língua. Por tudo que foi dito nesta subseção, somos levados a pensar em Mário de Andrade como um (socio)linguista temporário, como um visionário da pesquisa sociolinguística no Brasil.

Mário não apenas observava e refletia sobre os traços linguísticos que faziam o português brasileiro diferente do europeu, mas também conclamava seus colegas de movimento a empregá-los e estilizá-los na escrita literária, de modo a fazer deles um padrão culto coletivo que destronaria o padrão lusitano. Afinal, era preciso escrever brasileiro para que uma norma brasileira se patenteasse e pudesse ser apreendida e gramatizada. Como escritor modernista, em busca de emancipação cultural, literária e linguística daqueles que haviam colonizado não só nosso território, nossos corpos, mas também nosso pensamento e nossa linguagem, Mário se apresentava como um exemplo de coragem a ser seguido, logicamente, não sem “apanhar” da opinião pública que via nessa convocação à ruptura uma manifestação da vaidade do escritor:

F11 – Muita gente, até meus amigos, andaram falando que eu queria bancar o Dante e criar a língua brasileira. Graças a Deus não sou tão ingenuo nem tão vaidoso. A minha intenção única foi dar a minha colaboração a um movimento prático de *libertação* importante necessária. [...] Ora diante de todos aqueles que aconselhavam a intromissão de certos modismos e certas fórmulas gramaticais dos brasileiros na Tábua de leis linguísticas da língua lusitana, eu tive a *coragem consciente*, seguindo a tradição e o exemplo bonito de José de Alencar, tive a franqueza de agir em vez de ficar no discurso “Irmãos fazei!” Sempre tive horror ao “Sejamos!”. Eu sou. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 315-316). (grifo das autoras)

Na F11, Mário responde às pessoas, incluindo amigos, que comparavam sua atitude em relação à língua brasileira à de Dante⁷, em relação ao italiano vulgar, num momento em que o latim era tido como a língua da cultura letrada na Europa. Nessa formulação, o escritor deixa bem claro seu propósito de efetivamente intervir na “Tábua de leis linguísticas da língua lusitana”, mas não ao bel-prazer de cada um. Teria de ser uma ação comum entre os escritores modernistas. Abominava aqueles que pregavam o mandamento modernista de abrigar a expressão literária, mas, na prática, não o cumpriam. As oposições *nós/eu* e *sejamos/sou* (subjuntivo/indicativo) são mobilizadas para patentear sua atitude não apenas de ideólogo do modernismo, mas também de um homem que tem a coragem de experimentar, ele mesmo, concretamente as ideias que propaga. Diferentemente daqueles que convocavam os outros a fazer – “Irmãos fazei!” –, mas fraquejavam na ação, Mário afirma ter tido “a coragem consciente, seguindo a tradição e o exemplo bonito de José de Alencar, [...] de agir em vez de ficar no discurso”. Em inúmeras ocasiões, o escritor enfatiza sua práxis libertária em relação ao padrão gramatical lusitano, a exemplo de F12:

F12 – Já não disse sejamos brasileiros. Eu fui. Eu não falei: Escrevamos brasileiro. Eu escrevi. Si alguma coisa me orgulha é o poder intelectual maravilhosamente feliz com que eu cumpro os mandamentos da minha fé. (ANDRADE, 1990 [1928], p. 325-326)

Na F12, é por meio do contraste entre “sejamos brasileiros”/“fui brasileiro” e “escrevamos brasileiros”/“escrevi brasileiro” que Mário traça os limites entre ser apenas um militante e ser um artesão do abrigamento da língua. As formas *sejamos* e *escrevamos*, empregadas na primeira pessoa do plural do presente no modo subjuntivo, se remetem a uma voz coletiva que convoca para uma ação possível, desejada, mas não realizada, ao passo que *fui* e *escrevi*, empregadas na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito no modo indicativo, se remetem a uma voz individual que afirma a ação como realizada. Em Mário, a reivindicação de abrigamento da expressão literária nunca foi apenas uma ideologia; ele sempre procurou cumprir os mandamentos de sua fé praticamente e cobrava de seus colegas de movimento que também agissem desse modo, conforme F13:

F13 – Foi uma ignomínia a substituição do *na* estação por *à* estação só porque em Portugal paisinho desinteressante pra nós diz assim. Repare que eu digo que Portugal *diz* assim e não escreve assim. Em Portugal tem uma gente corajosa que em vez de ir assuntar como é que *dizia* na Roma latina e materna, fez uma gramática

⁷ Dante (século XIV) escreveu o poema épico “Divina Comédia” na sua língua materna, o dialeto florentino, que é uma variedade do toscano. Escrevendo seu poema no dialeto florentino, uma língua vulgar, Dante mostrou que ele era adequado para a expressão literária superior, legitimando, assim, a língua italiana, num período da história ocidental em que tudo se escrevia em latim. As línguas românicas, ainda em processo de gramatização, não eram reconhecidas como línguas literárias. Assim, escrever a “Divina Comédia” no dialeto florentino foi um gesto de ruptura de Dante.

pelo que se falava em Portugal mesmo. Mas no Brasil o Sr. Carlos Drummond diz “cheguei em casa”, “fui na farmácia”, “vou no cinema” e quando escreve veste um fraque debruado de galego, telefona pra Lisboa e pergunta pro ilustre Figueiredo: – Como é que se está dizendo agora no chiado: é “chega na estação” ou “chega à estação”? E escreve o que o Sr. Figueiredo manda. (ANDRADE, 1982 [1925], p. 22-23, grifos do autor)

Na F13, trecho de uma carta endereçada a Carlos Drummond de Andrade, Mário discute a regência dos verbos “ir” e “chegar” que, no Brasil, se faz preferencialmente com a preposição “em” e, em Portugal, com a preposição “a”. Ele censura o amigo, por meio de ironias e tom escarnecedor, por trocar a forma “chega na estação” por “chega à estação”. Mário considera uma “ignomínia”, quer dizer, uma vergonha, uma humilhação Drummond fraquejar na hora de escrever e se submeter ao padrão português, vestindo “um fraque debruado de galego”, telefonando “pra Lisboa” e perguntando “pro ilustre Figueiredo: Como é que se está dizendo agora no chiado: é ‘chega na estação’ ou ‘chega à estação?’”

Na F14, diferentemente de Drummond, Mário mostra sua coragem ao optar pela regência brasileira “ir em” e empregá-la abundantemente na sua poesia:

F14 – LOUVAÇÃO DA EMBOABA TORDILHA

Eu *irei na Inglaterra*
E direi *pra* todas as moças da Inglaterra
Que não careço delas
Porque te possuo.

Irei na Itália
E direi *pra* todas as moças da Itália
Que não careço delas
Porque te possuo.

Depois *irei nos Estados Unidos*
E direi *pra* todas as moças dos Estados Unidos
Que não tenho nada com elas
Porque te possuo.

Depois *irei na Espanha*
E direi *pra* todas as *niñas* da Espanha
Que não tenho nada com elas
Porque te possuo.

Quando voltar *pro* Brasil
Te mostrarei a irmã dos teus cabelos,
Minha consciência triunfante
Será bonito enxergar as irmãs abraçadas na rua!
E ainda terei de ir *numa* terra que eu sei...
Mas não será *pra* lhe gritar minha felicidade fanfarrã...
Será numa comovida silenciosa romaria
De amor, de reconhecimento.
(ANDRADE, 1993 [1926], p. 147, grifos das autoras)

Outros tantos textos poderiam ser aqui tomados como exemplos de que a escrita literária de Mário corporifica seu próprio verbo, no que diz respeito ao postulado da construção de uma identidade linguística brasileira. Mário incorporou muitos brasileirismos à sua linguagem literária. Aqui ilustramos com os casos da regência do verbo “ir” (ir *em* e não ir *a*), que motivou o “puxão de orelhas” em Drummond, e da contração da preposição “para” (*pra*) que também foi alvo de muitas polêmicas com colegas que usavam ora “pra” ora “para”. Mário sistematicamente usava “ir em” e “pra”. Além desses brasileirismos, inúmeros outros mereceram a atenção de Mário tanto como um (socio)linguista temporão, quanto como escritor que lança mão de seu ofício para *intervir* no padrão

gramatical, quebrando a “Tábua de leis linguísticas da língua lusitana” que nos foi imposta pelos colonizadores e fazendo sobressair da linguagem vernacular oral a norma culta brasileira, primeiro literalizada nas obras literárias modernistas e depois gramatizada como norma geral, digna de representar a “universalidade brasileira”, como povo civilizado, no concerto da humanidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da evidência inegável de que o português falado no Brasil era já bem distinto daquele de Portugal, Mário de Andrade reivindicava a sistematização dessa variedade para que ela pudesse ser a matéria viva da expressão literária brasileira que os modernistas, tais os românticos, queriam tornar independente da expressão literária portuguesa. O domínio estético e gramatical lusitano havia ressurgido com toda força entre os parnasianos e isso desagradava os modernistas que tinham, entre suas bandeiras mais caras, a construção da identidade cultural e literária brasileira. Contudo, o clamor modernista pela sistematização da fala brasileira de modo a fazer emergir uma espécie de norma comum não correspondia aos princípios dos gramáticos da época que podiam até aceitá-la com uma variedade oral, mas jamais como uma variedade escrita digna de ocupar as páginas da literatura. O metro usado pelos gramáticos para medir o que podia e o que não podia na escrita literária era ainda o padrão escrito lusitano.

Assim, na ausência de “batutas” que se interessassem por sistematizar e gramatizar a fala brasileira, Mário, a despeito de se julgar uma pessoa não preparada para fazê-lo, concebeu e principiou a executar o projeto da “Gramatiquinha” que vigorou, ao menos no período de 1924 a 1929. Segundo Pinto (1990, p. 32), o escritor “estava empenhado numa campanha de nacionalização racional do Brasil que andava tão ‘desgeografado’ no contexto do universo”. A Gramatiquinha fazia “parte de um projeto mais amplo de redescoberta e definição do Brasil, no qual seria, não uma consolidação completa e rígida dos traços peculiares à norma brasileira, mas um discurso engajado, de implicações linguística e estéticas” (PINTO, 1990, p. 43).

Escrever brasileiro era, para Mário de Andrade, uma questão de “ser lógico com sua terra e o seu povo” (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 48). Entretanto, nele, a vinculação entre autonomia linguística e independência política e cultural passava longe de um sentimento nacionalista-patrioteiro. Ele era “um homem do Universo e, desse prisma, equacionava a questão da língua no quadro dos valores culturais da humanidade: para integrar-se no Cosmos, o Brasil deveria assumir-se como unidade característica” (PINTO, 1990, p. 48). Quer dizer, a configuração de uma língua ou fala nacional tinha por motivação a representatividade em âmbito universal. Essa postura universalista o leva a julgar como insuficientes os retratos parciais da fala brasileira perfilados por dialetólogos que estudavam variações rurais, como Amadeu Amaral (1920), ou regionais, como Antenor Nascentes (1922) ou Mário Marroquim (1934). Com estudos assim parciais, demoraríamos muito para chegar ao coeficiente brasileiro, à realização linguística coletiva brasileira, que Mário tinha pressa em estabelecer. O escritor desejava perfilar a cultura e a língua brasileira, em meio à diversidade linguística e cultural que tingia o país, de modo a integrá-lo no “[...] no concerto universal onde se inscrevem todas as pátrias” (PINTO, 1990, p. 284).

Em vista de sua postura universalista, Mário recusa várias vias tomadas por escritores de sua época quanto à língua em que a literatura brasileira deveria ser escrita. A via aberta por ele não é aquela de misturar brasileirismos vocabulares com os lusitanismos sintáticos; não é aquela de se manter fiel ao léxico e à sintaxe lusitana, desejando ser lido em Portugal; não é aquela de abusar dos anglicismos e galicismos, ao tempo em que repudia colocações proclíticas como “me parece”; não é aquela dos “regionalistas ou caipiristas orgulhosos que escrevendo contos-da-roça botavam uma escrita na boca dos caboclos e outra limpinha e endomingada nos períodos que propriamente lhes pertenciam” (ANDRADE, 1990, p. 328), ou seja, não é aquela de por na boca dos narradores das histórias expressões fielmente gramaticais e na boca de suas personagens formas populares, rurais e regionais (o “erro” gramatical visivelmente não pertencia ao escritor, mas à personagem da história); não é aquela de recusar o uso da língua brasileira para não se parecer com “fulano”, esquecendo-se de que o problema era coletivo e que os brasileirismos “si adotados por muitos, muitos ficavam parecidos com o Brasil!”. Não era seu objetivo catalogar particularidades, mas sim apreender o universal da fala brasileira para que fosse viável “escrever brasileiro”. Para tanto, era preciso aderir coletivamente às formas já consagradas pelo uso comum dos brasileiros, transcendendo os localismos, os regionalismos, as classes sociais, etc. (PINTO, 1990).

Desejando chegar a essa língua geral do Brasil, mas não podendo contar com especialistas para isso, Mário mesmo se pôs a espreitá-la, coletá-la e descrevê-la, com base em alguns princípios que vimos posteriormente confirmados pela (socio)linguística:

- a) A língua em uso é dinâmica, está em constante variação e transformação, e, diante dela, a norma padrão escrita é uma espécie de língua morta (F2, F4 e F5).
- b) A língua é uma abstração; só existe através de linguagens concretas produzidas coletivamente nas interações ordinárias (F3).
- c) Uma língua compreende muitas línguas (F2).
- d) As linguagens concretas correspondem a *normas* não no sentido prescritivo, mas no sentido descritivo, como usos habituais, constantes, estatisticamente predominantes (F3 e F7).
- e) A ‘língua geral brasileira’, que Mário de Andrade passou a chamar de ‘fala brasileira’ para evitar mal-entendidos, precisava ser apreendida das linguagens concretas, ou seja, dos usos gerais, levando em conta as coordenadas horizontais (usos rurais e urbanos e regionalismos), as coordenadas verticais (as classes sociais) e também os registros e gêneros (o registro amoroso, da briga, da escrita de um romance, etc.). Esses fatores extralinguísticos passaram a ser designados pela sociolinguística como variáveis diatópicas, diastráticas e diafásicas, respectivamente (F1).
- f) Para o estabelecimento do vernáculo nacional, devem ser ouvidos não apenas proletários, analfabetos e caipiras, mas também pessoas cultas e bem letradas em situações descontraídas (F1).
- g) O vernáculo é a língua falada espontaneamente, isenta de preocupação com a correção gramatical (F1).
- h) Também as categorias de *certo* e *errado* ressoam, em Mário de Andrade, a compreensão que a sociolinguística viria a ter delas. O escritor distingue “erro de linguagem” de “erro de gramática”. Uma forma como “Passe-me o cigarro” pode ser considerado um acerto gramatical, mas é certamente um erro de linguagem porque é um atentado contra o uso habitual entre os brasileiros: “Me passe o cigarro” (F8 e F9).
- i) Gramáticas, como instrumentos linguísticos, sucedem as línguas organizadas e são, portanto, desnecessárias para a aprendizagem de uma língua (F10).

Embora as descrições sobre a língua ou a fala brasileira realizadas por Mário de Andrade sejam parciais, fragmentárias e descontínuas, as formulações que repetem os enunciados constantes das alíneas de (a) a (i) podem ser vistos como exemplos de formulações/enunciados *folk*. E, como tais, “não são necessariamente crenças falsas a serem eliminadas da ciência. Constituem, ao contrário, saberes perceptivos, subjetivos e incompletos, a serem integrados aos dados científicos da linguística” (PAVEAU, 2018, p. 23). Seu projeto de configurar uma Gramatiquinha da fala brasileira era uma tarefa hercúlea para ser realizada por um homem só. Entretanto, a despeito de suas queixas, seus colegas de movimento não se sentiram suficientemente empoderados para se engajar na luta pela instituição de uma norma culta brasileira que, a posteriori, poderia ser gramatizada tendo as obras literárias como fontes de exemplos legítimos. No balanço que faz do modernismo, 20 anos depois de seu rebentamento na Semana de 22, Mário de Andrade conclui que os brasileiros encontravam-se ainda tão escravos da gramática lusa como qualquer português. O receio da palmatória da opinião pública, ainda engeguecida pelo purismo gramatiquero, era mais forte do que o desejo de “escrever brasileiro” e, diante dela, o ímpeto modernista murchava.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Hucitec, 1976 [1920].

- ANDRADE, M. de. *Poesias completas*. Edição crítica Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte: Villa Ricca, 1993.
- ANDRADE, M. de. *A Enciclopédia Brasileira*. Edição crítica e estudo Flávia Camargo Toni. São Paulo: Giordano/EDUSP, 1993.
- ANDRADE, M. de. *A lição do amigo*. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade, anotadas pelo destinatário. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.
- ANDRADE, M. de. *Cartas a um jovem escritor: Cartas de Mário de Andrade a Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- ANDRADE, M. de. *Cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1958.
- ANDRADE, M. de. Texto interpretativo. In: PINTO, E. P. (org.). *A Gramatiquinha de Mário de Andrade - Texto e Contexto*. São Paulo: Duas Cidades, 1990. p. 105-462.
- ANDRADE, M. de. *O empalhador de passarinho*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: INL, 1972.
- ANDRADE, M. de. O movimento modernista. In: ANDRADE, M. de. *Aspectos da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002. p. 252-280.
- ANDRADE, M. de. Mário de Andrade. In: PINTO, E. P. (org.). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos II (1920-1945)*. São Paulo: EDUSP, 1981, p.131-186.
- COSERIU, E. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, 1980.
- FARACO, C. A. Português: um nome, muitas línguas. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, ano 18, p.3-11, maio 2008.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-285.
- LAFETÁ, J. L. M. *1930: A crítica e o modernismo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1974.
- LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 63-92
- MARROQUIM, M. *A língua do nordeste: Alagoas e Pernambuco*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1934.
- NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].
- PAVEAU, M.-A. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. *Revista Policromias, UFRJ*, p. 21-45, 2018.
- PINTO, E. P. (org.). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos II (1920-1945)*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- PINTO, E. P. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade - Texto e Contexto*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M.. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].
- YAGUELLO, M. Não mexe com a minha língua! In: BAGNO, M. *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 279-284.



Recebido em 03/09/2019. Aceito em 01/10/2019.

NOTAS SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM TRABALHO NO *CARREFOUR* EPISTEMOLÓGICO ENTRE A LINGUÍSTICA POPULAR E OS ESTUDOS DO DISCURSO

NOTAS SOBRE LA POSIBILIDAD DE UN TRABAJO EN *CARREFOUR* EPISTEMOLÓGICO
ENTRE LINGÜÍSTICA POPULAR Y ESTUDIOS DEL DISCURSO

NOTES ABOUT THE POSSIBILITY OF A WORK IN EPISTEMOLOGICAL *CARREFOUR*
BETWEEN THE FOLK LINGUISTICS AND DISCOURSE STUDIES

Roberto Leiser Baronas*

Tamires Bonani Conti**

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: Neste trabalho, fortemente apoiados na tese de Marie-Anne Paveau (2008) de que as abordagens da linguística popular/*folk linguistics* e das ciências da linguagem em geral são antieliminativas, isto é, as práticas linguísticas dos locutores profanos, os não-linguistas, mesmo aquelas de natureza mais prescritiva, são perfeitamente integráveis às análises linguísticas, propostas pelos linguistas, analisamos discursivamente de maneira não exaustiva um trabalho em linguística popular, que circula no contexto brasileiro no formato dicionário, a saber: o *Dicionário Aurélia: a dicionária da língua afiada*, publicado em 2006, pela Editora Bispa, de autoria dos jornalistas Vitor Angelo Scippe e Fred Libi.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística popular. Análise do discurso. Dicionários.

RESUMEN: En este trabajo, respaldado firmemente por la tesis de Marie-Anne Paveau (2008) de que los enfoques de la lingüística popular/*folk linguistics* y las ciencias del lenguaje en general son antidiscriminatorios, es decir, las prácticas lingüísticas de hablantes profanos, no lingüistas, incluso aquellas de naturaleza más prescriptiva, son perfectamente integrables con los análisis lingüísticos propuestos por los lingüistas, analizamos discursivamente uno trabajo no exhaustivo en lingüística popular que circula en el

* Doutor em Linguística e Língua portuguesa pela FCL/UNESP – Câmpus de Araraquara – SP e Professor no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCAR e Pesquisador do CNPq, nível ID. E mail: baronas@ufscar.br.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCAR e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, processo número 2018/05272-1. E mail: tamy_bonani@hotmail.com.

contexto brasileiro, a saber: *El Diccionario Aurelia: El Diccionario de la Lengua afilada*, publicado em 2006, por Editora Bispa, escrito por los periodistas Victor Ângelo Scippe y Fred Libi.

PALABRAS CLAVE: Lingüística popular. Análisis del discurso. Dictionarios.

ABSTRACT: This paper is strongly supported by Marie-Anne Paveau's (2008) thesis when she says that the approaches of folk linguistics and language sciences in general are anti-discriminatory, that is, the linguistic practices of the profane speakers, the non-linguists, even those from a more prescriptive nature, are perfectly integrable to the linguistic analyzes proposed by the linguists. We discursively analyzed in a non-exhaustive way a study in popular linguistics that circulates in the Brazilian context, namely: *The Aurelia Dictionary: The Dictionary of the Sharp Language*, published in 2006, by Editora Bispa, authored by the journalists Victor Ângelo Scippe and Fred Libi.

KEYWORDS: Folk linguistics. Discourse analyzes. Dictionary.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: UM POUCO SOBRE LINGÜÍSTICA POPULAR E EPISTEMOLOGIA *FOLK*

Se realizarmos uma pequena enquete em diferentes *mídiuns*, que circulam na *web*, constataremos sem muito esforço que as discussões propostas por não-linguistas sobre língua abundam. Por exemplo, o médico psiquiatra Jairo Bouer publicou no dia 07 de junho de 2019, em seu Blog na UOL, o artigo “Uso de pronomes pode revelar se a pessoa é avessa a relações sérias”; em 27 de julho passado, o jornalista Mario Sergio Conti publicou no jornal *Folha de S. Paulo* o artigo “Frase longa, vida breve: maior sentença de Proust, a permanência do passado no presente”; o jornalista Ruy Castro, em 07 de agosto último, publicou no jornal *Folha de S. Paulo*, o artigo “Pequeno glossário útil: para entender certas expressões que se tem aplicado a Bolsonaro”. Os três textos mencionados, uma espécie de representação metonímica do que circula em diferentes *mídiuns* na *web*, mostram que as discussões sobre língua, não somente as de natureza mais prescritiva, cujo espaço desde sempre tem uma espécie de cadeira cativa nas mídias de uma maneira em geral, mas as que abordam a língua, nos seus mais variados aspectos, especialmente, as produzidas por não-linguistas, são mais frequentes do que podíamos imaginar.

Diante dessa abundância de discussões sobre a língua, produzidas por não-linguistas, historicamente muitos de nós linguistas têm adotado uma postura supostamente crítica, frequentemente arrogante, buscando evidenciar com base nas mais diferentes ciências da linguagem, que tais trabalhos na grande maioria das vezes, carecem de fundamentação científica, descartando de imediato qualquer possibilidade de pertinência desses trabalhos ou mesmo de incorporação dos resultados obtidos pelos não-linguistas às nossas pesquisas.

“Não linguistas fazem linguística?” – pergunta-se a pesquisadora francesa Marie-Anne Paveau (2008) na parte inicial do título de artigo publicado na *Revista Pratiques*¹. Este título-pergunta, especialmente na sua segunda parte, “uma abordagem antieliminativa das ideias populares”, já nos antecipa um posicionamento teórico acerca do que se chama no contexto anglo-saxônico de *folk linguistics*, não sendo nenhum despautério que, para a autora, o saber (linguístico) *folk*, popular, profano ou leigo seja um saber prático e útil que ajuda os locutores de acordo com suas convicções a manterem e/ou transformarem a sociedade. Nesse sentido, a conclusão de Paveau vai na direção de que

[...] as informações geradas em práticas disciplinares *folk* são plenamente integráveis à análise linguística. A linguística *folk* possui, com efeito, uma validade de ordem prática e representacional, e deve, por isso, ser considerada pela linguística científica como uma reserva de dados que nenhum linguista profissional consegue reunir com o auxílio dos métodos ditos ‘científicos’ (PAVEAU, 2008, p. 9, tradução nossa).

Embora possa parecer contraditório, Paveau (2008) assevera que a linguística *folk* está o tempo todo propondo uma das questões epistemológicas mais difíceis, especialmente, no domínio das ciências humanas e sociais: qual é a validade das teorias

¹ Este artigo foi publicado em francês na *Revista Pratiques: linguistique, littérature e didactique*, número 139/140, em dezembro de 2008.

(pseudo)científicas? Segundo Paveau, existem poucos trabalhos sobre essa questão na França. No Brasil, uma simples olhadela no catálogo de Teses da CAPES (2019) mostra que o cenário não é muito diferente. A linguística *folk* é, por um lado, majoritariamente, traduzida em termos de posição normativa ou de purismo e, por outro lado, a filosofia do espírito e a filosofia das ciências, sobretudo, nos Estados Unidos, propõem análises e respostas particularmente esclarecedoras sobre as *folk sciences*, em geral, ou sobre a linguística *folk*, em particular. Assim, veremos de modo bastante resumido como a autora usa tais respostas para validar teorias, que por falta de um melhor nome, poderíamos designar como espontâneas sobre a língua. Com efeito, qual é a validade das teorias *folk*? Para Paveau (2008), três respostas são possíveis: a posição eliminativa; uma posição intermediária e a posição integracionista.

a) A posição eliminativa: o rigorismo da ciência dura

Se considerarmos a filosofia do espírito, a posição dita eliminativa ou do materialismo eliminativo está fundada sobre a tese que assevera que a compreensão dos estados mentais pelas teorias do senso comum está completamente errada. Com efeito, essas teorias, lastreadas no senso comum, não corresponderiam a nenhuma base científica. Tal compreensão pode se apoiar, por exemplo, sobre dados neurológicos. Dito de outro modo, não há base neural para certas teorias sobre a intencionalidade, ou mesmo sobre a própria consciência, noções que são as mais difíceis para naturalizar. No entendimento do filósofo Paul Churchland, por exemplo (2002 [1981]), as teorias *folk* são totalmente desprovidas de verdade e estão, além disso, no processo de serem substituídas (“eliminadas”) por demonstrações irrefutáveis, concebidas pelas neurociências. O filósofo S. Laurence (2003) compartilha dessa mesma posição, pois considera que as teorias *folk*, em qualquer ciência, estão, na maior parte do tempo, erradas, constituindo-se num obstáculo para a construção dos verdadeiros saberes, os científicos. Ainda acrescenta Laurence que, a esse respeito, a linguística apresenta uma vulnerabilidade muito forte, já que se trata de uma teoria jovem com pouco mais de um século, se considerarmos o livro inaugural de Ferdinand de Saussure, o *Curso de Linguística Geral – CLG*, publicado em 1916.

Se deslocarmos tais questionamentos para os resultados da linguística *folk*, a teoria eliminativa dirá, então, que esse tipo de abordagem é uma teoria falsa, uma vez que se baseia em dados perceptivos, intuitivos, dotados de juízos de valor, mas sem nenhum componente cientificamente verificável; portanto, são saberes que devem ser totalmente ignorados em qualquer estudo da linguagem que se apresente como científico.

b) Uma posição intermediária: o “realismo suave” de Daniel Dennett

Uma posição intermediária é o que argumenta o filósofo Daniel Dennett (1990 [1987], 2002 [1991]), por ele chamada de “realismo suave”. Essa posição intermediária está situada entre os dois extremos do “realismo de força industrial”, de J. Fodor, e do materialismo eliminativo dos pesquisadores, o casal Churchland. Tal posição diz respeito à psicologia popular (*folk psychology*), assim descrita pelo autor:

[a]s pessoas são ainda menos previsíveis que o tempo, se tomadas frente às técnicas técnicas científicas dos meteorologistas e mesmo dos biólogos. Mas há outra perspectiva, que nos é conhecida desde a infância e que utilizamos sem esforço todos os dias, que parece maravilhosamente capaz de fornecer um sentido a todas essas complexidades. Chamamo-la comumente de psicologia popular. Ela é a perspectiva que invoca a família dos conceitos “mentalistas”, como os de crença, desejo, conhecimento, medo, atenção, intenção, compreensão, sonho, imaginação, consciência de si, e assim por diante. (DENNETT, 1990 [1987], p. 17-18)

No entendimento de Dennett, o realismo suave pode ser assim sintetizado: o vocabulário e os conceitos “*folk*” são operacionais e, até mesmo, necessários para a vida social do homem, e as percepções espontâneas são estruturas (*patterns*) absolutamente fundamentais na vida humana:

[h]á, nos assuntos humanos, estruturas que se impõem por elas mesmas de uma maneira que não é de modo algum inexorável, mas que têm grande força, absorvendo perturbações e variações psíquicas que poderíamos muito bem considerar como dadas ao mero acaso; são estruturas que caracterizaríamos em termos de crenças, desejos, intenções dos agentes racionais. (DENNETT, 1990 [1987], p. 42)

Ademais, para D. Dennett, por mais que se possa asseverar o contrário, a psicologia popular funciona (“a estratégia intencional funciona tão bem quanto possível”), mesmo que esse funcionamento não seja permanente. A psicologia popular é, com efeito, uma teoria imperfeita, incompleta e, conseqüentemente, não generalizável, mas, segundo Dennett, ela é uma teoria valiosa em vários pontos de seu funcionamento, dado que fornece uma espécie de guia para os indivíduos agirem.

Marie-Anne Paveau (2008) afirma que D. Dennett em seu trabalho propõe uma definição bastante completa da psicologia popular e, essa definição por conter, segundo a pesquisadora, um bom número de elementos, pode contribuir para a reflexão quanto à teoria linguística. Ela termina essa discussão sobre a posição intermediária de D. Dennett dizendo que, “[...] os dados da linguística *folk* são aceitáveis e integráveis à teoria linguística, porque fornecem descrições perceptivas e organizacionais exatas da linguagem, mas não podem servir de base para uma teoria geral da linguagem.” (PAVEAU, 2008, p. 36).

c) **A posição integracionista: os dados *folk* são dados linguísticos**

Diferentemente das outras duas - a eliminativa e a intermediária - esta posição integracionista insiste sobre os saberes dos não-linguistas, enquanto saberes legítimos e reconhecíveis como tais, podendo ser plenamente incorporados às análises linguísticas dos profissionais deste campo. D. Preston e N. Niedzielski em sua síntese corroboram o perquirido por Paveau (2008): “Se o povo fala sobre a linguagem, ele deve, claro, saber (ou pelo menos acreditar que sabe) sobre isso” (PRESTON; NIEDZIELSKI, 1999, p. 10). A teoria linguística passa a ser compreendida a partir do mirante da sua operacionalidade e de sua verdade prática e não mais com base na lógica de uma teoria científica.

Esse tipo de entendimento é também a posição dos psicólogos sociais N. Llewellyn e A. Harrison (2006), em seus estudos sobre as percepções das formas languageiras e discursivas em documentos empresariais. Nesses estudos, os autores evidenciam que os participantes da enquete comprovaram uma competência linguística verdadeira, especialmente no que concerne ao reconhecimento dos empregos do pronome de primeira pessoa do plural, *nós*, e seus diferentes usos, ou mesmo na identificação da transformação passiva e da nominalização. Para Paveau (2008), com base em N. Llewellyn e A. Harrison, esse tipo de competência pode significar economia da metalinguagem e até mesmo do aprendizado das expressões detectadas. O “realismo ingênuo”, por exemplo, que consiste em atribuir às entidades concretas do mundo fronteiras mais ou menos discretas, fazendo com que coincidam com os nomes que as designam, pode fazer saltar aos olhos um saber epilinguístico não consciente. Decorrentes desse saber epilinguístico são expressões correntes do cotidiano como “pau é pau” e “pedra é pedra”.

Assim, ainda segundo a pesquisadora francesa, a noção de epilinguística é, sem dúvida, uma das mais importantes para se compreender como e por quê, a exemplo da psicologia popular, a linguística *folk* “funciona”. Segundo Paveau (2008, p. 37-8):

[...] a consciência epilinguística é uma instância que fornece dados linguísticos da ordem da percepção. Se, numa perspectiva empírica, a linguística faz jus às dimensões experiencial e cultural da linguagem, ou seja, se o objeto da linguística integra os usos da língua pelos sujeitos sociais e cognitivos, então os dados perceptivos da linguística *folk* podem ser levados em conta como dados linguísticos, pura e simplesmente.

2 O CÓDIGO LANGUAGEIRO DA AURÉLIA: O FUNCIONAMENTO DA INTERLÍGUA

O anteriormente exposto nos mostra que Marie-Anne Paveau se inscreve numa epistemologia integracionista a partir da qual defende que as produções dos não-linguistas, os locutores profanos sobre a língua podem ser incorporadas aos estudos das ciências da linguagem. Nesse sentido, com o objetivo de testar a fecundidade da proposição de Paveau (2008), conforme já enunciado no

resumo deste texto, mobilizamos discursivamente um trabalho, que a partir dos critérios estabelecidos por Paveau (2008) pode ser inscrito no campo da linguística popular, dado que é produzido por não-linguistas, toma a linguagem como objeto e circula no contexto brasileiro no formato dicionário, a saber: a *Aurélia: a dicionária da língua afiada*, publicado em 2006, pela Editora Bispa, de autoria dos jornalistas Victor Ângelo e Fred Libi.



Figura 1: Capa da Dicionária Aurélia
Fonte: Google Images

A *Aurélia: a dicionária da Língua Afiada* é um bom exemplo de um trabalho de não-linguistas sobre a língua. Trata-se de um dicionário que não foi elaborado por lexicógrafos e sim por jornalistas. Objetivo dos dicionários tradicionais é catalogar as palavras usadas em uma determinada língua, apresentando, geralmente: definição, classificação gramatical, etimologia, divisão silábica, plural, sinônimos, antônimos etc. Com efeito, cumpre mostrar o quão os linguistas, por preconceito epistemológico, não se interessam por questões de linguagem que não sejam as produzidas por seus pares, uma vez que no âmbito das ciências da linguagem, embora exista uma grande quantidade de trabalhos que tomam os dicionários como objeto de estudo, há apenas dois trabalhos acadêmicos que lateralmente tomam a *Dicionária Aurélia* como objeto².

Trata-se do primeiro dicionário em Língua Portuguesa que reúne expressões e palavras utilizadas pela comunidade LGBTQ+, extraídas do Pajubá, cuja origem é africana e se apresenta como o idioma usado no universo gay em todo o Brasil. Resultado de ampla pesquisa dos autores, tendo o nome do livro como uma referência, talvez uma paródia do clássico dicionário Aurélio, o mais conhecido em Língua Portuguesa, o volume com 143 páginas contém 1.300 verbetes, todos descritos, na forma, como em um dicionário tradicional. Os verbetes que compõe “a Dicionária” foram colhidos em todas as regiões do Brasil, e ainda, segundo os autores, foram incluídas expressões e palavras de Portugal e de outros países do mundo que falam o português. O livro apresenta a classificação formal de classes de palavras utilizada pelos dicionários convencionais: substantivos, adjetivos, advérbios etc., assim como a origem geográfica dos vocábulos e expressões.

² Ver Peres (2017) e Lau (2015).

Alguns exemplos de verbetes da Aurélia, assim como seus significados são:

Amapô – mulher

Bofe – heterossexual ou homossexual ativo

Draga – pessoa que come demais

Elza – roubo

Fuleragem – pobreza

Gongar – tirar sarro de alguém

Hype – sucesso do momento

Ilê – casa

Kátia – cachaceira

Levar coió – ser xingado por alguém

Michê – garoto de programa

Neide – pessoa burra

Tais exemplos mostram que a teoria *folk*, que fundamenta esse tipo de produção linguística, é uma teoria prática ou uma teoria da prática. O saber profano é, na maior parte das vezes, um saber prático, um saber “útil” aos locutores para tentar mudar a sua sociedade. No caso em questão, os jornalistas, ao reunirem em um único documento com o status de um instrumento linguístico, palavras e expressões utilizadas pela comunidade LGBTQ+, advindas do Pajubá, além de procurar dar visibilidade às identidades dessa comunidade, dizendo das suas diferenças também linguísticas, buscam dirimir o preconceito e a discriminação existentes na nossa sociedade em relação a essa comunidade. Trata-se de um gesto prático em tom didático com natureza claramente política, de militância mesmo em favor de uma comunidade que historicamente vem sofrendo os mais variados tipos de preconceito e discriminação na nossa sociedade patriarcal, que tem extrema dificuldade em incorporar as diferenças.

De um mirante discursivo, especialmente, à luz das contribuições do discursivista francês Dominique Maingueneau (1995, 2002, 2005a, 2005b), a organização, a publicação e a circulação da dicionária Aurélia é um fato discursivo muito interessante, pois evidencia entre outras questões que não há um único uso ou usos da língua, mas posicionamentos dos locutores frente ao(s) uso(s) linguístico(s), isto é, o que se compreende como “a” língua, norma culta, idioma oficial, não é somente um código legitimado à disposição dos usuários, que a partir de suas necessidades, habilidades, competências ou mesmo criatividade comunicativas poderiam desdobrá-lo em distintos usos ou normas. A própria flexão de gênero do termo dicionário para *dicionária*, presente no título da obra de Vitor Angelo Scippe e Fred Libi, é um bom indício do posicionamento discursivo dos autores frente aos outros dicionários existentes no mercado. Com efeito, não se trata de a língua ser exterior e/ou posterior ao que se formula em termos do dizer, mas ela é constitutiva dos dizeres. Nesse sentido, no entendimento de Maingueneau (2002, p.23):

[...] em todo posicionamento, ao lado de investimentos em tais ou tais gêneros do interdiscurso, há também o investimento da interlíngua, por meio do qual uma obra se inscreve no espaço das práticas languageiras e dos idiomas. Trata-se de um duplo investimento: entrada num espaço que se pretende ocupar e atribuição de valor.

Num mesmo processo discursivo, a Aurélia busca entrar no espaço que os dicionários tradicionais ocupam na nossa sociedade, isto é, o dos instrumentos linguísticos autorizados e legitimados a dizer sobre questões de língua e, por extensão, de nacionalidade, bem como busca capitalizar o valor simbólico que tais instrumentos possuem na nossa sociedade. De um só golpe, a Aurélia busca entrar no rol dos dicionários e também amealhar o valor que tais instrumentos têm na nossa sociedade.

A Aurélia mostra então que as obras possuem línguas próprias, ou melhor, que as textualizações, os discursos têm as suas próprias línguas, não em termos de morfologia, léxico ou sintaxe, que são únicos para uma determinada língua, mas destacando ou silenciando certos sentidos, autorizando ou não certas leituras, interpretações, determinadas co-enunciações e co-enunciadores e, especialmente, evidenciando a existência de um tipo particular de corporeidade linguística que advém dessas próprias línguas. Com efeito, o verbete Amapô, por exemplo, presente na Aurélia, não é apenas outro nome para o verbete mulher como num dicionário tradicional, que a situa basicamente ou na ordem do biológico ou na ordem de uma única estrutura familiar³, mas a possibilidade mesmo de os locutores, que pertencem a comunidade LGBTQ+, se posicionarem criticamente frente à língua, bem como frente à relação unívoca, que os dicionários tradicionais, por meio da catalogação de palavras e de alguns de seus sentidos, estabelecem com o mundo, interferindo no como são conferidas as significações para as coisas que existem no mundo. Dito de outro modo, a Aurélia mostra que para além de ser um monumento a língua, os dicionários são produtos tecnológicos construídos pelo homem em determinado momento histórico e social, cuja objetividade e neutralidade das definições são efeitos ideológicos, que buscam a todo o momento silenciar os sentidos outros que não os autorizados nos/pelos dicionários.

Maingueneau chama a atenção para o fato de que os textos de natureza literária parecem ter uma corporeidade linguística bastante propícia à constatação desse investimento da interlíngua. “O trabalho de escrita consiste sempre em transformar nossa própria língua em língua estrangeira, em convocar outra língua na língua, língua outra, língua do outro, outra língua” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 180). Nesse sentido, um escritor em seu trabalho “não é [simplesmente] confrontado com a língua, mas com uma interação de línguas e de usos”. Há aqui um tipo particular de diálogo, o do escritor com “outras línguas”. O que ele diz é produzido sempre numa dada conjuntura histórica e social em que distintas relações “[...] entre as variedades de uma mesma língua, mas também entre essa língua e as outras, passadas e contemporâneas” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 180). Ao retomar expressões da língua Pajubá, falada por sujeitos africanos de diversas nacionalidades, a Aurélia não só retoma uma memória discursiva de resistência dessa língua, atualizando-a, mas a coloca na condição de uma língua que identifica a comunidade LGBTQ+. Desse modo, o escritor trabalha uma língua numa língua, numa espécie de arqueologia do linguístico, escavando, delineando “um hiato irredutível com relação à língua materna”, percorrendo entre as margens, as *perilínguas*, fronteiras imaginárias, demarcáveis somente para cumprir determinadas funções: que as línguas têm origem, têm unidade e são uma propriedade de todos

A Aurélia evidencia também que mesmo obras como um dicionário, que, por um lado, se apresentam como um objeto que visa a instrumentalizar uma língua, colocando-lhe uma espécie de espartilho de sentidos (im)possíveis, e, por outro, como um dos

³ Numa breve visita em um dicionário tradicional como o Dicionário Eletrônico Michaelis [2015], é possível constatar que o verbete mulher embora possua 11 definições, elas estão apenas basicamente a dois sentidos: na ordem do biológico ou na ordem de uma única estrutura familiar. “Mulher: substantivo feminino: 1 indivíduo do sexo feminino, considerado do ponto de vista das características biológicas, do aspecto ou forma corporal, como tipo representativo de determinada região geográfica, época etc. <m. negra> <m. de seios pequenos> <m. carioca> <m. das cavernas> 1.1 aquela que tem sua fisiologia e sua vida genital percebidas como essência do ser humano feminino em sua evolução 1.1.1 na puberdade, com a chegada dos ciclos menstruais, quando ovula e pode conceber; entre menina e moça < somente em seu primeiro mêsstruo sentiu-se m., sua vital e íntima diferença> 1.1.1.1 na fase núbil, pronta para casar-se; moça, mocinha <típico patriarca nordestino, observa as m. de sua prole: proveitosos contratos adviriam!> 1.1.2 quando deixa de ser virgem < tornou-se m. bem cedinho com seu primeiro namorado> 2 o ser humano feminino, considerado 2.1 em conjunto, ideal ou concretamente < e Deus criou a m.> 2.2 por sua experiência inerente e cultural < disse-lhe, como m., que dificilmente ela ascenderia à gerência> 3 descendente do sexo feminino; filha <- Já nasceu? - Homem ou m.?-> 4 m.q. mulher-feita <tem uma filha que já é m. vive fora do país há anos> 5 (sXIV) companheira conjugal; esposa < sua m. não poderá acompanhá-lo devido a compromissos profissionais> 5.1 companheira, ger. constante; a outra; amante, concubina < diz a lenda que marinheiros têm uma m. em cada porto> 6 p.ext. fêmea humana como parceira sexual < mudou de vida, deixou as noitadas e as m.> 6.1 namorada <apresentou-lhes, envaidecido, sua m. atual> 7 fig. na tradição, como indivíduo e/ou coletivamente, representação de um ser 7.1 fig. cuja principal função é cuidar da família, dos afazeres domésticos etc. < existe a m. que sonha tornar-se ‘rainha do lar’> 7.2 fig. fraco fisicamente, sem defesa; apelidado de ‘o sexo frágil’ < o que pode a m. contra um homem em sua fúria?> 7.2.1 fig. idealmente belo; o chamado ‘belo sexo’ < vive a m. sem espelho?> 7.2.2 fig. sensível, delicado, afetivo, intuitivo < como m., chora em todo filme romântico> 7.2.3 fig.; pej. insensato, superficial, volúvel < aquela m. troca tanto de marido quanto de cor do cabelo> 7.2.4 fig.; pej. intrigante e/ou sedutor < há m. que, vaidosas, fazem das dissensões entre os pares quase que um esporte> 7.3 infirm. cuja presença censura a linguagem masculina (esp. quanto ao uso de expressões de baixo calão) < moderou-se quando percebeu que o caixa era uma m.> 8 infirm. pessoa indeterminada < uma m. deu-lhe a informação> por opôs. a senhora e dama 1 8.1 p.ext.; obsl. servçal ou empregada que trabalha para alguém ou em determinada tarefa < trabalhava com o conselheiro uma m. muito dedicada> 9 us. como interlocutório pessoal <- Então, m., qual é a solução?> 10 pej. homem efeminado, que lembra uma mulher, esp. quanto aos hábitos, gostos, trejeitos considerados tipicamente femininos 11 homem homossexual, ou que é o parceiro passivo numa relação sexual com outro homem”.

símbolos da nossa nacionalidade, uma vez que, ao instrumentalizarem uma língua, legitimam esse idioma como o único possível perante uma comunidade linguística é também passível do investimento da interlíngua.

Os escritores da Aurélia, ao escavarem um hiato na língua materna, a partir do engendramento de um tipo particular de instrumento linguístico, um dicionário da comunidade LGBTQ+, advindo da língua própria desta comunidade, o Pajubá, mostram que o que está nas bordas marginalizadas dessa língua materna, está nessa condição de subalternidade não por uma ordem natural das coisas, mas pela imposição de certos sentidos em detrimento de outros. Em suma, o que eles mostram com a Aurélia é que os sentidos, por mais que pareçam colados às palavras, são sempre o resultado de uma renhida luta entre interlocutores – co-enunciadores: sujeitos históricos, heterogêneos, constitutivamente dialógicos, que buscam a todo momento textualizar os seus discursos em certos códigos linguageiros. Desse modo, “[...] o uso da língua que a obra implica se apresenta como a maneira pela qual se tem de enunciar, por ser esta a única maneira compatível com o universo que ela instaura” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 182).

Para concluir essa breve análise discursiva, diremos que mais do que uma simples tecnologia que busca instrumentalizar uma determinada variedade linguística, mostrando a sua condição de subalternidade em relação não só ao que seria a norma padrão ou a outras variedades de prestígio, ou um símbolo de nacionalidade, a Aurélia se constitui num discurso de militância sobre a língua da comunidade LGBTQ+. Com efeito, no que concerne à discursividade da Aurélia, é possível asseverar que a obra institui um modo de dizer que insta a manifestação de uma interlíngua própria (um *código linguageiro* específico, um estilo da comunidade LGBTQ+), todavia, sem impor um padrão a ser seguido, como o faz a norma culta, por exemplo e, nem se apresentar como uma língua de madeira, hermética, inacessível para os que não fazem parte da comunidade. Para além e aquém disso, a Aurélia incita essa modelização do padrão a se desarranjar, propondo em seu lugar a possibilidade de inauguração de um mundo que se dá a ver no próprio ato de inauguração, ou seja, a pertinência e mesmo a necessidade de se dar a ver *do modo como* se dá a ver. Ademais, no que concerne estritamente ao linguístico, a Aurélia não tem relação natural com qualquer uso linguístico; mesmo quando a obra parece empregar uma língua, que, no nosso imaginário puritano, possa ser considerada “chula”, “pejorativa”, existe sempre o confronto com a alteridade da linguagem, vinculada a um posicionamento determinado no campo dos instrumentos linguísticos e, conseqüentemente, da própria língua.

Propomos aqui apenas uma primeira aproximação discursiva da Aurélia, com o objetivo de refletir sobre seu código linguageiro e, por extensão, sobre o conceito de interlíngua proposto alhures por Maingueneau para pensar o texto literário. Nossa análise mostrou que o código linguageiro da Aurélia é condicionado pela interação dos registros e variantes das línguas acessíveis em uma dada conjuntura, a interlíngua. E que esse código linguageiro é a maneira encontrada de enunciar e nenhuma outra para construir o mundo que a obra constrói: o discurso de militância sobre a língua e a identidade da comunidade LGBTQ+.

3 NOTAS BREVES DE ENCERRAMENTO

Marie-Anne Paveau (2008, p. 39) diz que “[...] a enorme variedade das posições discursivas *folk*, das práticas correspondentes e dos dados assim recolhidos, assim como a fragilidade científica de um bom número de observações científicas (geradas de posições subjetivas, que são frequentemente idioletais)” devem, sem dúvida, fazer com que o objeto da linguística seja repensado. Assim, segundo a autora: “[...] é quase irracional que se continue a definir o objeto da linguística como Saussure o fez em 1916, apostando numa sistematicidade asséptica da língua; tal objeto foi profundamente afetado pelos saberes de que foi alvo e os saberes *folk* fazem parte dele.” Também não é menos irracional que, após Saussure, a linguística entrou numa espécie de luta entre duas vias contraditórias – logicismo *versus* sociologismo – que já dura bem mais de meio século, como já apontaram brilhantemente Pêcheux e Gadet (1999) no artigo “Há uma via para a linguística fora logicismo e do sociologismo?”⁴ A questão que se põe hoje, passados praticamente dois decênios do século XXI, não é mais a do *ou isto ou aquilo*, para brincar seriamente com o poema de Cecília Meireles, mas a da integração de saberes.

⁴ A tradução brasileira deste artigo, elaborada pela Profa. Eni Orlandi, foi publicada na *Revista Escritos*, número 03, cujo título é *Discurso e política* em janeiro de 1999.

Nesse sentido, Paveau propõe uma descrição renovada, convincente e, sobretudo, cientificamente eficaz do objeto da linguística, adotando uma posição antieliminativa, que integre a escala dos saberes linguísticos, ou seja, do saber científico mais “duro” ao saber *folk* mais “suave” (PAVEAU, 2008, p. 40). Cumpre destacar que essa incorporação dos saberes *folk* aos saberes científicos sobre a linguagem não significa se render a uma espécie de *terrplanismo linguístico de ocasião*, mas fazer com que esses saberes *folk* possam ranger, gritar no sentido em que testemunha Foucault, em relação ao pensamento de Nietzsche, cujo único sinal de reconhecimento que se pode ter é “deformá-lo, fazê-lo ranger e gritar”. Assim também é preciso proceder em relação aos saberes *folk* acerca da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BOUER, J. Uso de pronomes pode revelar se a pessoa é avessa a relações sérias. *UOL*, 7 jun. 2019. Disponível em: <https://doutorjairo.blogosfera.uol.com.br/2019/06/07/uso-de-pronomes-pode-revelar-se-a-pessoa-e-avessa-a-relacoes-serias>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CAPES. *Catálogo de teses*. 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CASTRO, R. Pequeno glossário útil: para entender certas expressões que se tem aplicado a Bolsonaro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ruycastro/2019/08/pequeno-glossario-util.shtml>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CONTI, M. S. Frase longa, vida breve: maior sentença de Proust, a permanência do passado. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/mariosergioconti/2019/07/frase-longa-vida-breve.shtml>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CHURCHLAND, P. Le matérialisme éliminativiste et les attitudes propositionnelles. In: FISETTE, D.; POIRIER, P. (org.). *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Paris: Vrin, 2002 [1981]. p. 117-151.
- DENNETT, D.C. *La stratégie de l'interprète. Le sens commun et l'univers quotidien*. Trad. P. Engel. Paris: Gallimard, 1990 [1987].
- DENNETT, D.C. De l'existence des patterns [Realpatterns]. In: FISETTE, D.; POIRIER, P. (org.). *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Paris: Vrin, 2002 [1981]. p. 153-193.
- LAU, H. D. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. *Temática*, v.11, n.2, fev. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 10 set. 2019.
- LAURENCE, S. Is Linguistics a branch of Psychology?. In: BARBER, A. (org.). *The Epistemology of Language*. Oxford: OUP, 2003. p. 69-106.
- LLEWELLYN, N.; HARRISON, A. Resisting corporate communications: insights into folk linguistics. In: *Human Relations*, v.5, n.4, p. 567-596, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005a [1984].
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005b [1999]. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. Discours, intertextualité, interlangue. *Champs du signe*, n. 13/14, p.197-210, 2002. [mimeo, sem paginação].

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária – enunciação, escritor, sociedade*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995 [1993].

MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. [2015]. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PAVEAU, M.-A. Les non-linguistes font-ils de la linguistique ?. *Pratiques* [En ligne], p.139-140, 2008, mis en ligne le 15 décembre 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1200>. Acesso em 19 abr. 2019.

PÊCHEUX, M; GADET, F. Há uma via para a linguística fora logicismo e do sociologismo?. *Revista Escritos*, , n. 3, paginação irregular, jan. 1999. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

PERES, N. da C. *Uso e apropriação do Pajubá na construção de uma identidade LGBT*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Pampa, Campus de Jaguarão, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2343/1/NathaliadaCruzPeres2017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

PRESTON, D.; NIEDZIELSKI, N. *Folk Linguistics*. With a new preface. Berlin, New York: Mouton De Gruyter, 2003 [2000].

SCIPPE, V. A.; LIBI, F. *Dicionário Aurélia: a dicionária da língua afiada*. São Paulo: Editora Bispa, 2006.



Recebido em 10/09/2019. Aceito em 02/10/2019.

AS LIÇÕES INOVADORAS DE RUBENS DO AMARAL NO TEXTO “O ENSINO DO PORTUGUÊS”

LECCIONES INNOVADORAS DE RUBENS AMARAL EN EL TEXTO "LA ENSEÑANZA DEL
PORTUGUÉS"

RUBENS DO AMARAL'S INNOVATIVE LESSONS IN THE TEXT "PORTUGUESE TEACHING"

Criseida Rowena Zambotto de Lima*
SEDUC/SME – Várzea Grande/MT

Maria Inês Pagliarini Cox**
Universidade Federal do Mato Grosso

RESUMO: Este estudo intenciona, a partir da proposta da linguística *folk* (PAVEAU, 2018), analisar o texto de Rubens do Amaral, publicado em 1939, no qual o autor antecipa em meio século a crítica à confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, apresentando linhas mestras do novo paradigma de ensino com base no eixo *uso-reflexão-uso*, urdido a partir da década de 1980 pela Linguística. Compreendendo com a autora que os saberes linguísticos *folk* podem constituir teorias sociais da linguagem, buscamos correlacionar o discurso desse não-linguista, que produz saberes linguísticos espontâneos, a discursos provindos de conhecimentos linguísticos cientificamente validados pelas teorias linguísticas e consolidados em políticas curriculares de ensino, considerando as abordagens científica e popular como antieliminativas.

PALAVRAS-CHAVE: Rubens do Amaral. Linguística *folk*. Abordagem antieliminativa

RESUMEN: Este estudio pretende, al se basar en la propuesta de la lingüística folk (PAVEAU, 2018), analizar el texto de Rubens do Amaral, publicado en 1939, en el que el autor anticipa, en medio siglo, la crítica de la confusión entre la enseñanza de lengua y la enseñanza de gramática, presentando pautas del nuevo paradigma de enseñanza basado en el eje de uso-reflexión-uso, tejido desde la década de 1980 por la lingüística. Comprendiendo con la autora que el conocimiento lingüístico folk puede constituir teorías sociales del lenguaje, buscamos correlacionar el discurso de este no lingüista, que produce saber lingüístico espontáneo, con

* Criseida Rowena Zambotto de Lima é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019) e professora das redes municipal e estadual de Várzea Grande/MT. E-mail: cris_zambotto@hotmail.com.

** Maria Inês Pagliarini Cox é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: minescox@hotmail.com.

discursos derivados de los conocimientos lingüísticos científicamente validados por teorías lingüísticas y consolidados en políticas de enseñanza curricular, considerando los enfoques científicos y populares como anti-eliminativos.

PALABRAS-CLAVE: Rubens do Amaral. Lingüística folk. Postura anti-eliminativa

ABSTRACT: This study aims, from the *folk linguistics proposal* (PAVEAU, 2018), to analyze Rubens do Amaral's text, published in 1939, in which the author anticipates by half a century the criticism in relation to the confusion between language teaching and grammar teaching, presenting guidelines of the new teaching paradigm based on the *use-reflection-use* principle woven in the 1980s by Linguistics. Following Paveau's concept that *folk linguistics knowledge* may constitute social linguistic theories, we seek to correlate the discourse of this non-linguist, who produces spontaneous linguistic knowledge, to discourses derived from linguistic knowledge scientifically validated by linguistic theories and consolidated in curricular teaching policies, considering the popular and scientific approaches as anti-eliminative.

KEYWORDS: Rubens do Amaral. Folk linguistics. Anti-eliminative position.

1 INTRODUÇÃO

A gramática é a planta da língua, boa para consulta, imprestável para transmitir o seu conhecimento. (Rubens do Amaral, 1939)

Escrevemos este texto a quatro mãos, motivadas pela leitura de um texto que, apesar de escrito em 1939, nos causou espanto pela sua atualidade. Fazíamos uma varredura do arquivo de textos compilados por Edith Pimentel Pinto na coletânea *O português do Brasil*, em busca de formulações acerca da colocação dos pronomes oblíquos átonos com as quais pudéssemos constituir um *corpus* a ser lido pelo viés da análise de discurso de base enunciativa, quando nos deparamos com o artigo *O ensino do português* de Rubens do Amaral. Nesse artigo, o autor criticava a confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, reputando-o como ineficaz, posição que antecipa em meio século algumas das linhas mestras do novo paradigma de ensino, urdido na confluência de várias disciplinas da macrolinguística¹ a partir da década de 1980. De pronto, o texto de Amaral nos remeteu ao livro do linguista Sírio Possenti *Por que (não) ensinar gramática na escola*, publicado na década de 1990, com uma crítica contundente ao ensino da língua reduzido ao repasse de uma teoria gramatical prescritiva, sem qualquer vínculo com atividades efetivas de leitura e escrita.

Rubens do Amaral (1890-1964) é um paulista, nascido na cidade São Carlos. Foi jornalista e escritor. Desempenhou a função de jornalista no *Diário da Noite*, no *Diário de São Paulo*, na *Folha da Manhã* e no *Correio de São Paulo*. Foi, primeiro, deputado do estado de São Paulo e, depois, vereador na cidade de São Paulo por várias legislaturas. Escreveu vários livros: *União Soviética – Inferno ou Paraíso?* (1953), *Os Cristãos e o Problema da Terra* (1956), *Terra Roxa* (1934), *Luzes do Planalto* (1962) e *A Campanha Liberal* (1930), ocupando a cadeira 9 da Academia Paulista de Letras em cuja revista foi originalmente publicado o texto que nos chamou a atenção e nos instigou a escrever este artigo em que fazemos um contraponto entre as linhas do novo paradigma de ensino de língua, estabelecidas e oficializadas pelos PCNs em 1998, e as defendidas por Rubens do Amaral em 1939.

2 AS LIÇÕES DO NOVO PARADIGMA DE ENSINO

Embora mais de trinta anos separem a história de escolaridade das duas autoras deste artigo, pouca coisa mudou no ensino de português que cada uma delas vivenciou como aluna até chegar à universidade e entrar em contato com a linguística. De origem rural, viram a língua que aprenderam nas interações com a família, os amigos e nos círculos de convivência mais próximos ser

¹ Bárbara Weedwood (2002, p. 11) distingue a microlinguística (fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia e semântica) da macrolinguística (sociolinguística, pragmática, psicolinguística, análise de discurso, análise da conversação, linguística do texto etc.). É sobre uma base sólida de conhecimentos produzidos no âmbito da macrolinguística que o novo paradigma de ensino-aprendizagem de língua materna foi erigido.

desqualificada e avaliada como “errada” nas aulas de gramática que reduziam o português à norma-padrão. Com essa prática, cresceram pensando não saber português e se sentindo inseguras e hesitantes toda vez que tinham de usar a língua em situação pública, fora do nicho familiar. Contudo, ao chegarem ao curso de Letras e entrarem em contato com a Linguística, uma disciplina anunciada como produtora de conhecimentos científicos acerca das línguas, suas visões e atitudes em relação ao português e ao seu ensino, começaram a mudar. O contato com a Linguística lhes permitia compreender e lidar consciente e emancipadamente com o estigma e o preconceito que maculavam sua variante linguística materna no espaço escolar.

Em contato com a Linguística, aprenderam que o português não se reduz à norma-padrão, que o português, como qualquer outra língua viva, é um conjunto de variedades, ou seja, que “o português são muitos portugueses” (FARACO, 2008, p. 5); que as línguas são primeiro faladas e depois escritas (e nem todas o são), de modo que a escrita não deve ser tomada como modelo para a fala; que as línguas variam e mudam incessantemente; que variar e mudar não significa se deteriorar e sim se diferenciar (ZILES, 2008); que dominar conhecimentos gramaticais formalizados e nomenclaturizados não é condição ou garantia para o uso adequado da língua nas mais diversas circunstâncias e muitas outras coisas aprenderam com a linguística que as fez desconfiar do ensino gramatical e iniciar um processo de reconstrução de suas próprias práticas como professoras, concomitantemente com a fermentação, nas décadas de 1980 e 1990, de um novo paradigma de ensino de português, fundamentado em disciplinas linguísticas, que culminou com a publicação dos PCNs em 1998.

A Linguística passou a integrar timidamente o currículo dos cursos de Letras na década de 1960, contemplando, num primeiro momento, disciplinas do núcleo duro como fonologia, morfologia, sintaxe, etc. Esses ramos da chamada Linguística imanente ou microlinguística, por se concentrarem na descrição e análise sistêmica da língua, não instigaram uma revolução no paradigma tradicional de ensino do português nucleado pelos princípios da chamada gramática normativa.

Contudo, ainda nesse período, a macrolinguística brasileira, seguindo a tendência americana e francesa, se expandia enormemente, abeirando objetos que extrapolavam o nível da frase e/ou faziam interface com outras disciplinas como sociologia, psicologia, psicanálise, etnologia, história, dentre outras. Ramos da linguística como sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, análise de discurso, análise da conversação, pragmática e linguística aplicada se desenvolveram rapidamente, resultando em um crescimento extraordinário dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em linguística e, em consequência, das pesquisas na área, nas universidades brasileiras.

Indagada sobre sua utilidade, como é de praxe nas sociedades sob a égide do capitalismo, que avalia como inútil a chamada ciência básica e desinteressada, a Linguística se apresenta como uma disciplina que teria muito a dizer sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Entre as universidades brasileiras com programas de pós-graduação em linguística, é a UNICAMP² que deflagra e propaga as ideias seminais do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, propondo uma inversão radical do eixo *reflexão-uso* para o eixo *uso-reflexão-uso*.

Essa inversão propunha o fim da hegemonia do ensino gramatical sobre a norma-padrão escrita, desacreditando-o como uma via segura para habilitar os alunos ao uso adequado da língua nas mais diversas situações. O eixo do *uso* inclui tanto a oralidade quanto a escrita, aquela compreendendo “práticas de escuta e produção de textos orais” e essa compreendendo “práticas de leitura e produção de textos escritos”. A *reflexão*, por sua vez, passa a se subordinar ao *uso* da língua, acionada sempre que se mostrar relevante ao aperfeiçoamento das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

Não demorou para que esse novo paradigma em germinação nas universidades e intensamente divulgado por meio de eventos e publicações da área passasse a interessar instâncias educacionais governamentais em nível municipal, estadual e federal que buscavam soluções para o colossal problema do fracasso escolar, impossível de ser varrido para debaixo do tapete, desde o processo de democratização do acesso à escola pública na década de 1960³. O problema era grande demais para não ser visto. Havia uma

² O professor João Wanderley Geraldi capitaneou, a partir da UNICAMP, o movimento de mudança de paradigma do ensino de língua portuguesa.

³ A Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, estabeleceu, em seu art. 2º, que “A educação é direitos de todos e será dada no lar e na escola”.

gritaria geral, na escola e fora da escola, acerca de uma suposta crise da leitura e da escrita que afetava o desempenho dos alunos em todas as matérias e contava entre os fatores que levavam ao fracasso escolar como um todo. Essa crise ganhou grande repercussão na mídia por ocasião do primeiro vestibular unificado da FUVEST (1977) que incluía USP, UNICAMP, UNESP e escolas do interior. As milhares de redações juntas impressionavam e causavam escândalo não pelo bom desempenho dos vestibulandos na escrita, mas por suas “pérolas”⁴.

Assim, um paradigma que prometia resolver a crise da leitura e da escrita caía como uma luva naquele contexto profundamente modificado da escola pública que, após a democratização, recebia uma população bastante heterogênea, falando portugueses bem diferentes daquele ensinado nas aulas de língua. Os portugueses adquiridos, como língua materna, nos processos de socialização primária eram tão desiguais do português ensinado na escola que esse mais se assemelhava a uma língua estrangeira. As aulas de gramática da norma-padrão que, supostamente, haviam dado certo no passado, quando a escola pública abrigava principalmente os filhos da elite, mostravam-se inócuas para ensinar os filhos das classes populares a usar uma língua com que não tinham nenhuma familiaridade. Universalizado o acesso à escola pública, era, pois, sentida a necessidade de se encontrar um modelo adequado de educação para um universo de crianças, jovens e adultos com perfil sócio-econômico-cultural diverso daquele legitimado pelos conteúdos até então constantes das matérias curriculares.

Esse modelo seria o de uma pedagogia culturalmente sensível que trabalha a língua como um conjunto de variedades e rejeita preconceitos linguísticos, entendendo que é papel da escola, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 74), “[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem nas mais distintas tarefas linguísticas”.

Reconhecendo e respeitando os portugueses que os alunos trazem à escola como línguas boas, cabe à educação formal potencializar seus repertórios, assegurando que aprendam principalmente as variedades cultas do português brasileiro, necessárias para o exercício da vida profissional e para as interações sociais mais protocolares. Desse modo, a pedagogia culturalmente sensível foi sentida como viável, por órgãos ligados ao Ministério de Educação e Cultura, para lidar positivamente com a heterogeneidade linguística presente na escola pública, sem rejeitá-la, silenciá-la ou discriminá-la.

Equipes multidisciplinares de educadores, com a participação de linguistas que vinham insistindo na necessidade de renovação do paradigma do ensino de língua, foram constituídas pelo MEC, na segunda metade da década de 1990, com a tarefa de propor parâmetros curriculares que, de um lado, “[...] respeita[ssem] diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considera[ssem] a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 05), promovendo uma educação comprometida com a formação cidadã dos alunos em todos os níveis da escola básica.

Diante desse princípio, o paradigma tradicional de ensino da língua portuguesa é criticado pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 18) por desconsiderar a realidade e os interesses dos alunos; por escolarizar excessivamente as atividades de leitura e produção de texto; por usar “[...] o texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais”; por valorizar excessivamente “a gramática normativa e insistir nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”; por promover “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas”; por apresentar “uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada”.

Em resposta a essas críticas, segundo os PCNs (1998, p. 18) “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem”. Por isso, o objetivo que abre a lista é

⁴ Hoje, a mídia se farta com as “pérolas” do ENEM.

[...] *utilizar* a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p. 32)

Para perseguir esse objetivo, a escola precisa efetivamente trabalhar com o uso da língua e não com sua gramática. O que isso significava em termos de mudança curricular? Significava fazer das aulas de língua portuguesa não mais aulas de estrutura, nomenclaturas e prescrições gramaticais, baseadas em frases soltas, e sim aulas de prática de recepção e produção de gêneros discursivos orais e escritos, levados para a sala por meios de textos que os representem. A recepção dos gêneros (escuta e leitura) deve ser trabalhada na perspectiva da compreensão ativa e não da mera decodificação e do silêncio e a produção de textos orais e escritos deve visar à interação efetiva e não à mera correção.

Como os gêneros discursivos se caracterizam pela diversidade de expressão, o trabalho pedagógico com eles permite “conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL1998, p. 33). Permite ainda a cada aluno

[...]reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades. (BRASIL1998, p. 33)

O estigma e o preconceito linguístico com que a escola macula as línguas maternas de seus alunos costumam abrir feridas identitárias dolorosas que jamais se cicatrizam.

Até toparmos casualmente com o texto de Rubens do Amaral, pensávamos que a reordenação dos eixos do ensino de língua portuguesa de *reflexão-uso* para *uso-reflexão-uso* era fruto do que as disciplinas macrolinguísticas nos ensinaram e os PCNs endossaram, mas não...

3 AS LIÇÕES DE RUBENS DO AMARAL

O texto *O ensino do português*, de Rubens do Amaral, é representativo de um grupo de textos produzidos antes da institucionalização da chamada linguística moderna no Brasil⁵, na década de 1960, mas que ficaram no limbo, toldados pela voz dominante da tradição gramatical no período, que silenciava toda sorte de reflexão sobre a língua e seu ensino que se desviasse da rota habitual que ia da *gramática para a língua*.

Ante a constatação da falência do ensino do português à época, Rubens do Amaral propunha uma inversão da rota – ir da *língua para a gramática*, uma vez que a primazia da gramática não resultava em aprendizagem satisfatória: primeiro porque era um equívoco tomar a gramática como sinônimo de língua e, segundo, porque a gramática ensinada na escola sequer correspondia à da língua daqueles que eram submetidos a seu ensino.

Assim como os precursores do novo paradigma de ensino, no final da década de 1970, também Rubens do Amaral foi tocado pelo clamor público generalizado acerca do desempenho aquém do desejável evidenciado por aqueles que realizavam exames oficiais, como o de madureza⁶ e o de vestibular da USP. Nos exames de madureza aplicados nos ginásios oficiais, a taxa de reprovação atingiu 90%, resultado que, segundo o autor, provocou “verdadeiras hecatombes”. E, nesse fracasso retumbante, o português entrava com uma “altíssima porcentagem”:

⁵ A chamada linguística moderna rompeu com a tradição filológica, historicista e normativa, enfatizando a descrição sincrônica das línguas em funcionamento. Segundo Altman (2009, p. 127), na década de 1960, estabelecia-se no Brasil, uma equivalência “entre ‘Linguística’ e ‘descrição sincrônica’ [...] uma vez que a recepção/divulgação do termo Linguística coincidiu com a recepção do estruturalismo (tanto descritivista quanto funcionalista)”.

⁶ Oliveira (2017) esclarece que, devido ao fenômeno de industrialização e urbanização, havia a necessidade de expansão quantitativa de ensino. Desse modo, a reforma de Francisco Campos (1932) introduziu o exame de madureza como certificação do “ginásio” (Fundamental) e “secundário” (Ensino Médio).

Recrudescer por aí, atualmente, o clamor contra as deficiências do ensino do português. O imprevisto dos exames de madurez prestados obrigatoriamente nos ginásios oficiais ocasionou verdadeiras hecatombes; as reprovações atingiram a 90% na capital de S. Paulo; e o português entrou com altíssima porcentagem nesses fracassos. Findos os exames vestibulares da Universidade Paulista, houve quem declarasse que, se existisse rigor quanto à língua, as nossas escolas superiores ficariam vazias e teriam de fechar as portas. [...] E tudo atesta que os brasileiros, em geral, não sabem português. (AMARAL, 1981 [1939], p. 417)

Amaral antecipou em algumas décadas a necessidade de atacar a famigerada crise da leitura e escrita, responsabilizada pelo fracasso escolar como um todo, mas não foi ouvido. Essa crise continua gerando preocupação aos órgãos educacionais e clamor generalizado na mídia que se compraz em expor o pífio desempenho dos alunos toda vez que são divulgados resultados de exames como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); Pisa (Programme for International Student Assessment) e Enem. Ainda hoje esses resultados são usados como justificativa para sentenciar o brasileiro como alguém que “não sabe o português”, “não sabe ler”, “não sabe escrever”.

A solução para o problema, apontada por contemporâneos de Rubens de Amaral que se escandalizaram com a taxa de reprovação nos exames oficiais, era o aumento da carga horária da disciplina de língua portuguesa, quer dizer, os alunos precisavam de aulas de gramática diariamente ao longo de todo o percurso escolar:

O remédio? O que vemos por aí proposto é que se multipliquem as aulas de português, colocando-as diárias nos cursos ginasiais e nos cursos complementares, os chamados “pré”, para que a juventude aprenda a língua durante sete anos a fio, quotidianamente. (AMARAL, 1981 [1939], p. 417)

Segundo Amaral, é um equívoco administrar mais aulas de português, se elas forem maciçamente aulas de gramática. A seu ver não é a falta de aulas de gramática a responsável pelo fracasso dos alunos, e sim a concepção mesma de que o domínio da teoria gramatical e do código normativo leva ao domínio da língua. Para o autor (1981 [1939], p. 419.), se os alunos, submetidos ao ensino gramatical, não aprendem uma língua em até “dois ou até três anos”, não será fazendo mais do mesmo, ao longo de mais tempo, que se tornarão proficientes, como se pudesse ser certo que quem não aprende uma língua em dois ou três anos seja capaz de aprendê-la durante o resto da vida! (AMARAL, 1981 [1939], p. 417)

O fracasso, segundo Amaral, estaria localizado na confusão reinante entre língua e gramática e o conseqüente currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística, centrado no repasse de uma certa metalinguagem que assusta até pela esquisitice dos termos:

No entanto, eu estou convencido de que isso não adiantaria coisa nenhuma, por esta razão audaciosa, mas profundamente verdadeira: o que se ensina por aí não é a língua, é a gramática, coisa muito diferente... Os meninos passam meses e anos a lidar com uns abantesmas que atestam o pedantismo e o mau gosto dos gramáticos: taxonomia, proparoxítonas, aférese, apócope, êncrise, próclise, silepse, anacoluto, metátese, tmesse, hipérbaton, anástrofe, sínquise, epêntese, paragoge, eclipse ... E têm que classificar os advérbios, as conjunções, as preposições, ninguém sabe para que fim útil. E têm que perder tempo e fósforo, nas celebérrimas análises lógicas, a que os professores se entregam com sádico prazer, em sutilezas bizantinas e em torturas chinesas, escusadíssimas porque conheço muita gente que escreve bem sem saber análise e muita gente que sabe análise e não escreve aceitavelmente. (AMARAL, 1981 [1939], p. 417)

Amaral realiza uma crítica mordaz à concepção de que ensinar gramática é ensinar língua. Para ele, são coisas muito diferentes. Os alunos podem dominar todas as regras e as esdrúxulas taxionomias gramaticais, sem que isso resulte em bom desempenho de leitura e escrita. O autor considera que esse modo de conduzir o ensino-aprendizagem da língua é perda de tempo e desgaste inútil de fósforo. O uso efetivo da língua escrita não decorre de um aprendizado passivo dos conhecimentos compendiados nas chamadas gramáticas normativas, mas sim da inserção do sujeito em práticas de letramento.

Para Amaral, o “método” gramatical só se prestava a assombrar os alunos com “abantesmas” (fantasmas) que lhes rondavam durante os longos anos de escolarização, sem que resultasse em “aprendizagem” da língua. Arremata seu argumento afirmando que conhece

muita gente que domina a gramática e não escreve nada, assim como conhece muita gente que não sabe nada de gramática e escreve bem, golpeando a relação de causa e efeito entre saber gramática e escrever bem.

Entre os precursores do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, a confusão nefasta entre gramática e língua foi constantemente reiterada. Faraco (1984, p. 20) a nomeou como uma das “sete pragas do ensino do português”: “o aluno é capaz de passar onze anos sem manter contato direto com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas metalinguagem (conceitos, regras, exceções) na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua”. Submetido a essa confusão, o aluno não aprende nem a teoria gramatical e nem a língua, mas fica inibido para se exprimir e se comunicar ao longo de toda a vida de tanto ouvir que está errado e ser corrigido. Segundo Bagno (2003, p. 21), a equivalência *língua = gramática* é “parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade”.

Assim, a metáfora da gramática como a “planta da língua”, proposta por Rubens do Amaral no excerto seguinte, resistiu ao tempo e é de uma atualidade ímpar:

As pobres crianças empanturram-se de regras, que lhes atravancam o cérebro, como a um baú de turco, e, ao cabo de cinco, de sete anos de trabalhos e sacrifícios, não sabem falar, não sabem escrever, não sabem redigir, não sabem pensar ou traduzir o seu pensamento com ordem, clareza e elegância. É porque os professores de português procedem exatamente como um pai tonto que, devendo mandar o filho para o Rio ou S. Paulo, comprasse uma planta dessas cidades e se pusesse a ensiná-la ao rapaz. O desgraçado teria que decorar a localização de toas as ruas e praças das metrópoles, nelas situando os principais edifícios públicos, as estações ferroviárias, as casas comerciais, as linhas de bonde e ônibus, as ladeiras e os morros, os mil e um acidentes naturais ou artificiais. Ao cabo de cinco, de sete anos, o rapaz nada saberia do Rio ou S. Paulo. Mas em poucas semanas de passeio, vendo, observando e anotando, poderia ser um guia em qualquer das duas cidades. *A gramática é a planta da língua, boa para consulta, imprestável para transmitir o seu conhecimento. E os moços brasileiros, em vez de estudar a língua, estão sendo forçados a encaixar no cérebro a planta, que os martiriza e que odeiam.* (AMARAL, 1981 [1939], p. 418)

Por meio dessa metáfora, o autor critica duramente os modos pelos quais a cultura escolar mantém em seu currículo a interpretação de que ensinar a língua é ensinar sua gramática (estrutura e nomenclatura). Amaral compara a língua à cidade e argumenta que não há outro modo de um sujeito conhecê-la de fato, senão circulando por seus espaços, vivendo, observando, refletindo sobre toda a diversidade de elementos que a compõem e interagindo com outros tantos sujeitos que também nela vivem.

Porém, na escola, o professor como um “pai tonto”, ao invés de circular pela língua viva, apresenta ao aluno sua planta, ou seja, a gramática. Anos a fio debruçado sobre a planta e supliciado como seus detalhes, o aluno pouco avança no domínio e na conquista da cidade. Estudar a planta de uma cidade não é um bom método para nela se mover com autonomia, assim como estudar a gramática não é um bom método para se mover pela língua, lendo e escrevendo. Com uma lucidez invejável, o autor arremata sua comparação da gramática como uma planta da língua, alertando-nos de que ela é “boa para consulta”, mas “imprestável para transmitir o seu conhecimento”.

Assim, o “remédio” para o problema do ensino do português, para Amaral, não é aumentar a dose de aulas de gramática e sim remodelar o método, enfatizando a prática da língua:

O ensino do português precisa ser remodelado radicalmente, não tanto nos programas, mas principalmente nos métodos. Ensine-se a falar, a escrever, não a analisar, a classificar, a dissecar, a gramaticar. A gramática veio depois da língua e não pode anteceder-lá nos estudos: fique, melhor, para curiosidade e divertimento dos que nasceram com alma de arqueólogos ou naturalistas e se meteram transviados a lecionar português. Há crianças de seis, oito, dez anos, que se exprimem perfeitamente, sem nunca terem ouvido referências às regras gramaticais e aos mais aparelhos de suplício inventados para massacrar a juventude com perfeito ausência de qualquer proveito. (AMARAL, 1981 [1939], p. 418)

Há muita ressonância entre o que Rubens do Amaral defendia, em 1939, como método a ser seguido no ensino do português e o que o novo paradigma de ensino, oficializado pelos PCNS (1998), hoje defende. Cada um à sua maneira coloca o *uso* da língua no centro das atividades de ensino, destinando aos conhecimentos gramaticais um papel de coadjuvante. Em Amaral, usar a língua significa “falar” e “escrever” e não “analisar”, “classificar”, “dissecar” ou “gramaticar”, esse último um neologismo perfeito para exprimir o que a escola tem feito com o ensino do português – na escola, os alunos “gramaticam” e não usam a língua. Nos PCNs (1998, p. 35), usar a língua significa praticar “a escuta” e “a produção de textos orais” e “a leitura” e “a produção de textos escritos”.

Enfim, o método a ser usado na escola deve imitar o que ocorre na vida prática, em que se aprende a falar, ouvindo e falando, interagindo. Isso vale também para o domínio da escrita: “Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala” (POSSENTI, 1996, p. 48). Na vida prática, ninguém recebe aulas de gramática para falar. Como afirma Amaral, crianças muito novas “se exprimem perfeitamente” sem nunca terem sido submetidas “às regras gramaticais e aos mais aparelhos de suplício inventados para massacrar a juventude”. É esse método que a escola deve seguir, se quiser fazer dos alunos “leitores e escrevinhadores sem traumas”. Fará isso se não os “atrapalhar” e os “entupir de exercícios sem sentido” (POSSENTI, 1996, p. 49).

Além do método, Rubens do Amaral também lembra que a dificuldade apresentada pelo aluno brasileiro em relação ao domínio da língua escrita pode estar relacionada com o fato de ele falar, na vida real, uma língua brasileira e ser submetido, na escola, à gramática da língua portuguesa:

Todavia, não esqueçamos uma questão essencial: jamais falaremos ou escreveremos bem a nossa língua enquanto não fundarmos a língua brasileira, com suas próprias regras. Qualquer português analfabeto joga perfeitamente com os pronomes oblíquos ou com o infinito impessoal, por uma razão simples: ele criou a sua língua e dela os gramáticos extraíram a gramática. Aqui, ao contrário, a língua brasileira ainda está nascendo e já querem que ela se conforme com a gramática ... portuguesa. (AMARAL, 1981 [1939], p. 418-419)

Amaral defende a necessidade de gramatizar a língua brasileira, uma língua que ainda estava nascendo. Essa gramatização deveria seguir os mesmos passos da construção da gramática do português lusitano. O povo português criou a língua, cuja gramática foi, *a posteriori*, sistematizada pelos gramáticos. O mesmo deveria ocorrer com a língua brasileira: o povo teria de criá-la primeiro para que os gramáticos dela extraíssem sua gramática. Contudo, essa ordem natural era atropelada porque à língua que estava nascendo se impunha a gramática portuguesa. Por isso, a aprendizagem da língua era/é tão complicada para o brasileiro, as regras portuguesas contrariavam/contrariam a tendência brasileira, numa queda de braços entre o normal (seu hábito) e o normativo (imposição alheia ao hábito).

A partir dessa distinção entre normativo/normal, podemos compreender a complexidade do caso brasileiro, no qual a norma-padrão se distancia inclusive da norma culta que identifica os segmentos sociais mais letrados, em determinadas situações e em práticas mais monitoradas de fala e escrita. Amaral, em defesa da emancipação da “língua brasileira”, trabalha com uma concepção descritiva, e não prescritiva, de gramática, muito antes de o estruturalismo ter se constituído e de a sociolinguística ratificar a existência de uma outra norma em nosso país.

Como assinala Bagno (2011), precisamos tomar como parâmetro uma norma urbana culta real, “*uma norma que já existe, ‘tácita e recalçada’, e que tem de ser legitimada para que o Brasil exorcize de vez o fantasma colonial que ainda assombra nossas concepções de língua e ensino*” (BAGNO, 2011, p. 27) e não “a norma padrão clássica, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do PB” (BAGNO, 2011, p. 21). O posicionamento de Amaral, em termos de língua, antecipa em muitas décadas a defesa, por (socio)linguistas, da existência de uma língua/norma culta brasileira apartada de Portugal. correndo novamente à metáfora da planta da cidade, Amaral fala do absurdo que é sobrepor a gramática da língua lusitana à língua brasileira:

É como tomasse uma planta de Lisboa e se quisesse aplicá-la ao Rio de Janeiro, ainda por cima declarando que a nossa Capital Federal está errada porque o traçado das ruas não confere com o da cidade de mármore e granito. A aplicação é absurda e louca é a conclusão. Mas não se está fazendo outra coisa. E, depois, admiramo-nos de

que os brasileiros ignorem o português, ao ponto de alarmar autoridades e de se pedir que os cursos (sem contar a escola primária) se estendam por sete anos ininterruptos, em aulas diárias. (AMARAL, 1981 [1939], p. 419)

Se não podemos superpor a planta de uma cidade à outra, decretar que o traçado das ruas do Rio de Janeiro está errado porque “não confere com o da cidade de mármore e granito”, também não podemos submeter a língua brasileira que está nascendo à gramática de outra língua. Esse descompasso insano entre a planta/gramática que se ensina na escola – a planta/gramática lusitana – e a cidade/língua brasileira dos alunos é uma das razões que levam à afirmação de que os brasileiros não sabem português. É, pois, o desencontro entre a língua (brasileira) e a gramática (lusitana) que leva a avaliações tão negativas dos nossos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que só por acaso, tivemos o prazer de ler um texto como esse de Rubens do Amaral? Por que ele ficou esquecido no arquivo das coisas ditas sobre a língua, até ser pinçado por Edith Pimentel Pinto para compor o segundo tomo da Coletânea *O português do Brasil: textos críticos e teóricos* que cobre o período de 1920 a 1945?

A primeira hipótese que excogitamos é a de que, sendo Rubens do Amaral uma voz insurgente contra a tradição gramatical, hegemônica e praticamente sem dissidência à época, não havia razão para ser levado a sério. Era só mais um brasileiro que se rebelava contra a gramática lusitana por não dominá-la e, por isso, não era digno de crédito.

A segunda hipótese, excogitada na companhia de Altman (2009), é que a insistente retórica de ruptura, feita pela linguística, quando chegou ao Brasil, contribuiu para uma atitude de certa arrogância frente aos conhecimentos sobre a língua produzidos antes desse período “verdadeiramente científico”. É como se a linguística jogasse no limbo, os saberes produzidos por não-linguistas. Enfeixados sob o rótulo de pré-científicos, foram descartados inclusive do horizonte de retrospectão de quem escrevia a história da linguística brasileira.

A primeira e a segunda hipótese lançam Rubens do Amaral num vácuo, a primeira como não-gramático e a segunda como não-linguista. Com isso, seu texto é completamente ignorado e não provoca mudança alguma naqueles que ensinavam/ensinam a língua, a contar pelo contínuo fracasso escolar.

Contudo, a linguística começa fazer uma espécie de *mea culpa*, retomando o estudo de conhecimentos linguísticos eclipsados por uma concepção restritiva de ciência. Nesse sentido, Paveau (2018) assevera

A existência de um conjunto de práticas linguísticas designáveis como “folk” (ou melhor, por todo outro adjetivo estabilizado que compartilhe o mesmo domínio, como *profanas, espontâneas, selvagens, ingênuas, leigas*) não deixa, praticamente, nenhuma dúvida, e um campo de investigação particularmente rico se abriu para os linguistas que se preocupam com quaisquer produções imaginárias e representacionais dos falantes. (PAVEAU, 2018, p. 23).

Entendemos, com Marie-Anne Paveau (2018), que esses saberes não estão em contradição com a linguística acadêmica e podem, desse modo, serem plenamente integrados a um estudo científico da linguagem, por meio de uma abordagem integrativa na qual os conhecimentos científicos e os populares sejam antieliminativos. Os saberes dos não-linguistas são saberes legítimos e reconhecíveis como tais, o que possibilita que, ao lermos um texto como o de Rubens do Amaral, vejamos nele a germinação de um pensamento inovador em relação ao ensino da língua que já vinha sendo construído, antes mesmo de as disciplinas da macrolinguística inspirarem a proposição do novo paradigma que culminou com a proposição dos PCNs (1998).

Será que, integrando lições como as de Rubens do Amaral com lições do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, conseguiremos superar a confusão entre a planta e a cidade, ou seja, entre a gramática e a língua? Ainda estamos longe da cidade...

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. O ensino do português. In: PINTO, E. P. (org.). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos II - 1920-1945: Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: Edusp, 1981. p. 415-421.

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*. 2009. p. 115-136.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. *Português: um nome, muitas línguas*. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, Ano XVIII, maio de 2008. p. 03-11.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

OLIVEIRA, K. R. V. . *Exames de madureza em Mato Grosso: 1930 – 1970*. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

PAVEAU, Me. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som [Online]*, v.3. n.2, p. 21-45, 2018.

PINTO, E. P. (org.). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos I - 1820-1920: Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: Edusp, 1978.

PINTO, E. P. (org.). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos II - 1920-1945: Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: Edusp, 1981.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

ZILES, A. M. S. *Variação no português falado e escrito no Brasil*. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, Ano XVIII, , p. 38-54, maio 2008.



Recebido em 04/09/2019. Aceito em 16/10/2019.

CRENÇAS LINGUÍSTICAS DE FALANTES DO DIALETO CAIPIRA: EM TORNO DAS DIMENSÕES PRÁTICA E REPRESENTACIONAL DA LINGUÍSTICA POPULAR

CREENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LOS HABLANTES DEL DIALECTO CAIPIRA: ALREDEDOR
DE LAS DIMENSIONES PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONALES DE LA LINGÜÍSTICA
POPULAR

LINGUISTIC BELIEFS FROM THE CAIPIRA SPEAKERS' DIALECT: CONCERNING THE
PRACTICAL AND REPRESENTATIONAL DIMENSIONS OF POPULAR LINGUISTICS

Joyce Elaine de Almeida Baronas*

Ligiane Aparecida Bonacin**

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar crenças linguísticas de falantes do dialeto caipira a respeito de seu próprio falar. Trata-se da análise de julgamentos a respeito de traços descontínuos característicos do falar rural, os quais sofrem estigma social e que merecem maior cuidado, pois poderiam ser estudados na busca da origem do dialeto caipira, o que muito auxiliaria no abrandamento do preconceito linguístico a ele atrelado, visto que muitos dos traços deste dialeto constituem as marcas das influências de outras línguas no processo de colonização do país. Assim, a partir dos pressupostos teóricos a respeito de crenças e atitudes linguísticas, será abordado esse tipo de prática linguística dos informantes participantes deste estudo com o propósito de refletir sobre tais crenças.

PALAVRAS-CHAVE: Dialeto caipira. Crenças linguísticas. Língua e estigma.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar las creencias lingüísticas de los hablantes de dialecto caipira sobre su propio discurso. Es el análisis de juicios sobre rasgos discontinuos característicos del habla rural, que sufren estigma social y que merecen mayor atención, ya que podrían estudiarse en la búsqueda del origen del dialecto caipira, lo que ayudaría en gran medida a suavizar el prejuicio lingüístico a. está vinculado, ya que muchas de las características de este dialecto son las características de las

* Doutora em Linguística e Língua portuguesa pela FCL/UNESP – Campus de Araraquara e docente no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL da Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail joyal@uel.br.

**Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL. E-mail: ligi_bonacin@hotmail.com.

influências de outros idiomas em el proceso de colonización del país. Por lo tanto, en base a los supuestos teóricos sobre las creencias y actitudes lingüísticas, este tipo de práctica lingüística de los informantes que participan en este estudio se abordará con el propósito de reflexionar sobre tales creencias.

PALABRAS-CLAVE: Dialecto caipira. Creencias lingüísticas. Lenguaje y estigma.

ABSTRACT: This article aims to present some linguistic beliefs from the “caipira” speakers’ dialect about their own speech. The analysis concerns judgments about the discontinuous features characteristic of rural speech, which suffer social stigma and deserve more attention for instance, to search for the origin of the “caipira” dialect. This search would significantly contribute to the softening of the linguistic prejudice linked to this dialect, since many of its features are revealing of the influences of other languages in the process of Brazilian colonization. Consequently, from the theoretical assumptions about linguistic beliefs and attitudes, this type of linguistic practice is addressed by the informants participating in this study with the purpose of reflecting on such beliefs.

KEYWORDS: “Caipira” dialect. Linguistic beliefs. Language and stigma.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, amparados inicialmente nas proposições de Paveau (2008) acerca das dimensões prática e representacional da linguística popular, buscamos analisar crenças lingüísticas de falantes do dialeto caipira a respeito de seu próprio falar. Trata-se de uma reflexão a respeito do estigma que carrega esse dialeto, a ponto de os próprios usuários apresentarem preconceito sobre ele, com atitudes de reprovação e, conseqüentemente, de correção lingüística. Os dados deste estudo constituem parte de um *corpus* maior, coletado durante a realização do trabalho de mestrado¹ de uma das autoras deste artigo, e serão mais detalhadamente explorados ao longo deste texto a partir dos estudos sobre crenças e atitudes lingüísticas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, inicialmente apresentamos de maneira breve as quatro dimensões da linguística popular, propostas por Achard-Bayle e Paveau (2008) e, na seqüência, serão apresentadas algumas reflexões a respeito dos estudos sobre crenças e atitudes lingüísticas, com base em pesquisadores com reconhecido saber na área de estudo.

2.1 AS QUATRO DIMENSÕES DA LINGÜÍSTICA POPULAR

Em seu artigo inaugural Guy Achard-Bayle e Marie-Anne Paveau (2008), intitulado “Linguística popular: a linguística ‘fora do templo’: definição, geografia e dimensões”, ao conceituarem e também proporem um mapeamento dos estudos em linguística popular no contexto europeu e norte-americano, os autores asseveram que este domínio engloba quatro dimensões: epistemologia; teoria, práticas e representações. No tocante à primeira dimensão, a epistemologia, os autores em forma de perguntas defendem que as fronteiras entre a linguística popular e a linguística científica não são claras: “Como definir o “popular” ou “profano” se não de maneira relativa a um padrão de comparação, qual seria a cientificidade, ela mesma suscetível de variações de acordo com os objetos, os métodos e os objetivos considerados?” (ACHARD-BAYLE e PAVEAU, 2008, p. 08). Os autores chamam atenção para o fato de que a cientificidade ou a sua falta não tem a ver com algo que é dado naturalmente e sim o produto de uma construção histórica pelos sujeitos. No que concerne à segunda dimensão, a teoria, os autores asseveram que:

[...] é a própria questão da teoria que a linguística popular revira, ativando questões sobre a *categorização* e *denominação* dos fenômenos estudados nas ciências da linguagem: o estudo das atividades metalingüísticas comuns dos falantes vem da linguística popular? A palavra *corrente* é sinônimo de *popular*? E como tratar a famosa *intuição* ou o *sentimento da linguagem* em que os proponentes de uma linguística da competência estão

¹ Crenças e atitudes lingüísticas de alunos de uma escola de campo (2015)

baseados? Sabemos que o termo *contra intuitivo* é frequentemente mobilizado para provar a agramaticalidade desta ou daquela forma. A intuição está incluída na categoria de “popular”? A intuição é profana? (ACHARD-BAYLE; PAVEAU, 2008, p. 9)

O questionamento dos autores busca colocar em xeque uma das noções capitais para a linguística da competência, isto é, a intuição discursiva. Em que medida, questionam os autores, a intuição não é um saber popular que foi apropriado pela linguística gerativa?

Na sequência, Achard-Bayle e Paveau (2008) discorrem sobre a dimensão representacional. Nessa dimensão, trata-se de compreender como os locutores constroem determinados saberes avaliativos, julgamentos sobre a sua língua e a língua do outro.

Por último, os autores afirmam que a linguística popular possui uma dimensão prática. Esta dimensão está intimamente relacionada com as questões de ensino de língua, especialmente, o de língua materna. Trata-se de dar conta de como os aprendizes e mesmo os próprios professores lidam metalinguisticamente com a sua língua materna.

2.2 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

O interesse em estudar a língua atrelada ao comportamento social humano nos fez também optar pelo campo de estudo das crenças e atitudes linguísticas, pois, de acordo com Lambert e Lambert (1968, p.83), as atitudes exercem uma função social que pode determinar o comportamento do falante, afetando seus julgamentos e percepções sobre outros, ajudando a determinar os grupos com os quais se associam as profissões escolhidas e até a filosofia à sombra da qual vivem.

Essa abordagem do estudo experimental dos indivíduos, examinados em seu enquadramento social e cultural, encorajou a psicologia social a incluir em sua perspectiva o mundo social que afeta o comportamento do indivíduo em seu modo de interação, passando mais tarde a ser utilizada por linguistas, permitindo à Sociolinguística destacar atitudes ou representações linguísticas.

Gómez Molina (1998, p.25) pondera que “[...] essa técnica atua junto à consciência linguística”, na explicação da competência dos falantes, permitindo ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou das línguas que usam os falantes.

O procedimento instaurado por Lambert e Lambert, na década de 60, permitiu aos linguistas identificarem, por meio da língua, diferentes comportamentos linguísticos. Para Cyranka (2011, p.41), essa prática permite verificar “[...] a conduta do falante frente a sua própria fala e as atitudes e sentimentos frente ao falar do outro, revelando a existência de estereótipos adotados pelos grupos dominados na construção de sua própria auto-imagem.”;

Moreno Fernandez (1998, p.23) esclarece que as atitudes linguísticas poderão ser vistas como “uma postura, ou um comportamento positivo ou negativo frente a uma língua ou a uma variedade linguística particular, podendo revelar uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro”.

Isso se explica, de acordo com Aguilera (2008, p.106), porque a língua não está desvinculada de seu contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico. Segundo a autora, decorre daí que, “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado, classificando o outro como diferente”.

A partir desses julgamentos, somos capazes de identificar os grupos de falantes de determinadas variedades, tais como os ligados às questões de etnia ou de prestígio social. Deste modo, os grupos sociais que detêm maior prestígio social ou ocupam lugar elevado na escala socioeconômica, acabam por conduzir as atitudes linguísticas da comunidade de fala.

Os psicólogos sociais William e Wallace Lambert (1968, p. 77 -78) definem “atitude” como “[...] uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Seus componentes essenciais são os pensamentos, as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Tomando atitude como manifestação ou expressão de opinião ou sentimento, chegamos ao entendimento de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestam nossas convicções íntimas, ou seja, revelam o que pensamos, ou sentimos por elas. Com efeito, “[...] os comportamentos são, ao mesmo tempo, linguísticos e sociais, pois, há por trás deles relações de força, que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua” (CALVET, 2002 p.77).

Um bom exemplo de comportamento de prestígio em relação à fala foi o apontado na pesquisa de Alves (1979), em que migrantes nordestinos, estabelecidos em São Paulo e provenientes de condições socioeconômicas menos favorecidas, buscavam reproduzir a variante paulista, por verem nela a possibilidade de conquistar o respeito e a estima dos indivíduos que a valorizavam como de prestígio linguístico.

Deste modo, de acordo com Moreno Fernandez (1998, p.3), o estudo das atitudes linguísticas é imprescindível para planejarmos, com a possibilidade de êxito, qualquer ação que afete a difusão de uma língua: seu uso ou seu ensino. Além disso, o juízo sobre uma língua atingirá seu falante, como resultado de estereótipos que não se referem às línguas apenas, mas também às variantes geográficas das línguas, frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores. Os estereótipos referem-se ao “bem falar”. Ouvimos dizer em todos os países que há um lugar onde a língua nacional é pura [...] Por trás desses estereótipos se perfila a noção de Bom Usage (“uso certo”), a ideia segundo a qual há modos de bem falar a língua e outros que, em comparação, são condenáveis. (CALVET, 2002, p.67-68).

2.3 OS PRINCÍPIOS QUE REGEM AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Para Moreno Fernández (1998, p.145), “[...] as atitudes linguísticas são especificamente uma manifestação da atitude social do indivíduo centrada tanto na língua quanto no uso que se faz dela na sociedade.” E a interação social é, de acordo com Lambert e Lambert (1968, p.127), o processo pelo qual as pessoas se influenciam mutuamente por meio do intercâmbio recíproco de pensamentos, sentimentos e reações. Sendo assim, uma atitude poderá ser formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar de certas pessoas ou acontecimentos.

Moreno Fernandez (1998) corrobora a definição de atitudes linguísticas proferida por Lambert e Lambert (1968):

Las actitudes lingüísticas tienen que ver con las lenguas mismas y con la identidad de los grupos que las manejan. Consecuentemente es lógico pensar que, puesto que existe una relación entre lengua e *identidad*, ésta ha de manifestarse en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.180, grifo do autor)

Moreno Fernandes (1998) complementa ainda que os estudos voltados para essa natureza possibilitam o conhecimento de processos como: a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico, o ensino de línguas. Ademais, o autor afirma que as atitudes agem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticas que se produzem nas comunidades de fala:

[...] una actitud favorable ou positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra. [...] Una actitud desfavorable ou negativa puede llevar el abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.179).

Lambert e Lambert (1968) definem três princípios que explicam como o indivíduo apreende as atitudes:

- i) Associação – princípio pelo qual se evita o contato com pessoas ou coisas que nos desagradem e nos aproximam daqueles que nos trazem coisas agradáveis;
 - ii) Transferência, pois transferimos nossas expectativas para determinados fins;
 - iii) Satisfação de necessidade, quando procuramos nos aproximar de pessoas que associamos a coisas agradáveis.
- (LAMBERT; LAMBERT, 1968 p.93)

Podemos afirmar, assim, que o falante possui crenças valorativas em relação ao mundo e, conseqüentemente, sua conduta será condizente com esse saber ou crença, uma vez que são estímulos reforçados pelo meio.

William e Wallace Lambert (1968, p. 80) expõem que “[...] as atitudes não são necessariamente sempre as mesmas”, além disso, não é possível fazer medições diretas de processos psicológicos tão complexos quanto as atitudes, pois, quando se pede que exprima ou examine suas atitudes, a maioria das pessoas dá descrições incompletas, superficiais e, muitas vezes, deformadas de si mesma. A tarefa dos psicólogos é a dedução das características e existências das atitudes por meio de informações acessíveis sobre os pensamentos, sentimentos e tendências reativas dos indivíduos.

Cabe ainda ressaltar que o indivíduo adota atitudes de outras pessoas, fora da família, à medida que cresce e incorpora atitudes que parecem apropriadas para pertencer a grupos que julga importante. Por vezes, é possível mudar de atitudes como meio de abandonar um grupo e integrar-se a outro.

À primeira vista, a mudança de atitudes poderá parecer tratar-se de uma questão simples, uma vez que são aprendidas, porém, de acordo com Lambert e Lambert (1968, p.97), as atitudes não são modificadas ou substituídas com a mesma facilidade com que são aprendidas, pois se tornam aspectos integrantes da personalidade do indivíduo, influenciando em todo o seu estilo de comportamento.

Podemos inferir, desta maneira, que há também, entre alguns alunos, diferentes crenças, dependendo do que eles têm em mente do que seja a norma exigida como a de prestígio.

Nesse sentido, Gómez Molina (1998, p.31) descreve três componentes sobre as atitudes linguísticas do falante diante do outro: cognoscitivo; afetivo e conativo. O componente cognoscitivo é, provavelmente, o de maior peso específico, nele intervêm os conhecimentos e pré-julgamentos dos falantes: consciência linguística, crenças, estereótipos, expectativas sociais (prestígio, ascensão), grau de bilinguismo, características da personalidade etc. este componente conforma, em grande medida, a consciência sociolinguística. O componente afetivo se baseia nos juízos de valor (estima-ódio) acerca das características da fala: variedade dialetal, acento, da associação com traços de identidade, etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho, e do sentimento de solidariedade com o grupo a que pertence. Às vezes, os componentes cognoscitivos e afetivos podem não estar em harmonia. O componente conativo, por sua vez, reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias. Mostra a tendência a atuar e reagir com seus interlocutores em diferentes âmbitos ou domínios.

Feita essa descrição acerca das crenças e atitudes, buscaremos a partir de agora amparo na perspectiva mentalista. Assim, de acordo com Corbari (2012, p. 114-115):

A perspectiva mentalista é de natureza psicossociológica e concebe a atitude como um estado interno do indivíduo, uma disposição mental em relação a condições e fatos sociolinguísticos concretos, razão pela qual não é possível medi-la ou observá-la diretamente, mas apenas deduzi-la a partir de certa informação psicossociológica, sendo necessário recorrer a técnicas indiretas para desvelar algo tão intangível como um estado mental.

Optamos por essa discussão, uma vez que interpreta a atitude do falante como uma conduta, uma reação ou resposta a um estímulo – ou uma variedade linguística, por exemplo. Por isso, a concepção na perspectiva mentalista poderá ser realizada direta ou indiretamente a partir da conduta do indivíduo dentro de certas situações sociais. Nesse sentido, para este estudo em especial,

produzimos um questionário, com estrutura fechada, por acreditarmos que as inferências indiretas levam o informante a emitir a resposta que creê ser mais adequada, possibilitando-nos interpretar e entender suas crenças e atitudes.

Essa ação se pauta em Lambert e Lambert (1968, p.80), para quem:

A informação necessária para deduzir atitudes pode ser obtida pela observação de pessoas em situações sociais especialmente criadas. Como semelhante critério exige muito tempo e não é natural para os que estão sendo observados, os psicólogos desenvolveram processos substitutos. No caso típico, solicita-se aos sujeitos que se imaginem em certas situações sociais e forneçam informações relativas a seus pensamentos, sentimentos e maneiras prováveis de comportarem-se em tais e tais enquadramentos.

As atitudes geradas nos falantes poderão ser positivas ou negativas, produzindo efeitos na língua de determinada comunidade de fala, por exemplo, a hipercorreção - fenômeno atrelado à negatividade que um falante atribui ao seu próprio falar. Elas costumam ser a manifestação das preferências e convenções sociais acerca do *status* e prestígio de seus usuários sobre determinada variedade, isso explica o fato de o grupo social de maior prestígio ditar a preferência de atitudes linguísticas em comunidades de fala.

Deste modo, as atitudes poderão até gerar a eleição de uma nova língua, caso determinada comunidade de fala defina a vigente como de menor prestígio, levando gradualmente a antiga a ser substituída por aquela de maior *status*, ocasionando o abandono da substituída e, conseqüentemente, seu desaparecimento.

Cuanto mejor sea el estatus de una lengua, cuantos más hablantes tenga y cuanto mayor sea el apoyo institucional recibido, más posibilidades habra de que se mantenga. En el momento en que una comunidad comienza a elegir una lengua em ámbitos o dominios en los que tradicionalmente se há utilizado outra, comienza el desplazamiento y la sustitución de la lengua. (MORENO FERNANDEZ, 1998, p.250)²

Os psicólogos sociais alertam que não estamos completamente cômicos da maioria das nossas atitudes, nem da extensa influência que elas têm sobre o nosso comportamento social. Contudo, em uma análise mais detalhada, podemos localizar certas atitudes dentro de nós. Para isso, os autores apresentam a seguinte hipótese: “se uma pessoa desenvolveu uma forte atitude negativa em relação ao comunismo, ela irá considerar e avaliar qualquer ação cometida pelos comunistas de uma maneira estereotipada” (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p.78).

O campo das crenças e atitudes tem muito a contribuir para os estudos em linguística popular, bem como para os sociolinguísticos, pois, por meio de pesquisas nessa área, é possível entender como o ambiente social pode interferir no posicionamento do falante, além disso, suas contribuições auxiliam na desmistificação de que a língua é homogênea, auxiliando os educadores e estudiosos a assumirem uma postura menos preconceituosa.

Para Moreno Fernandez (1998, p.134):

El éxito de este modo de trabajo está en los beneficios que se obtienen para valorar el funcionamiento de un modelo educativo y sus probabilidades de éxito: las conclusiones que proporcionan los análisis permiten retocar los planes de estudio de los centros educativos, los contenidos de las asignaturas, el tiempo dedicado a la enseñanza de cada lengua y las técnicas pedagógicas empleadas en el aula, entre otros aspectos.³

² Quanto maior for o *status* de uma língua, quanto mais falantes ela tiver e quanto maior for o apoio institucional recebido, mais possibilidade haverá de que ela se mantenha. No momento em que uma comunidade começa a eleger uma língua em âmbitos ou domínios em que tradicionalmente se tem utilizado outra, começa o deslocamento e a substituição de uma língua em curso [tradução nossa]

³ O sucesso deste trabalho está nos benefícios que se obtêm para valorar o funcionamento de um modelo educativo e suas probabilidades de êxito: as conclusões que proporcionam as análises permitem retocar os planos de estudo dos centros educativos, os conteúdos das disciplinas, o tempo dedicado ao ensino de cada língua e as técnicas pedagógicas empregadas na aula, entre outros aspectos [tradução nossa].

3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos respostas a uma questão elaborada para uma entrevista realizada em 2015, conforme já enunciado no início deste trabalho, para composição do *corpus* da dissertação de mestrado de uma das autoras desta pesquisa, com 37 alunos na faixa etária de 11 a 14 anos, matriculados no ensino fundamental de uma escola localizada em um distrito rural chamado Patrimônio Nossa Senhora Aparecida, situado a 12 km da cidade de Andirá - PR. São falantes, que podem ser inscritos como pertencentes ao dialeto caipira, pois apresentam alguns traços descontínuos⁴ em sua fala, característicos do dialeto caipira e que sofrem estigma social, mas estavam em processo de aquisição da norma culta, dado que todos estavam frequentando os bancos escolares na época. Na questão em análise, buscamos verificar como os falantes se posicionariam diante de uma avaliação de um falar semelhante ao seu, com traços descontínuos. A seguir, apresentamos a análise.

Ao indagarmos como os informantes reagiriam ao ouvirem seus amigos fazendo uso de uma forma que foge da norma culta, (Se o seu colega de classe disser: “Nós foi com o Paulo e vortô com o João ontem. Você corrigiria o modo de falar dele? Por quê?”), as respostas foram as seguintes: 37 informantes afirmaram que corrigiriam, 21 informantes informaram que não realizariam a correção e 5 informantes não responderam ou não souberam responder. Assim, os dados apontam que mais da metade, 57% dos alunos, corrigiria seu amigo ao ouvi-lo dizer de uma forma inadequada uma frase dentro da sala de aula, enquanto apenas 30% afirmaram que não os corrigiriam. Para que pudéssemos investigar o motivo que os levaria à correção, indagamos o porquê e transcrevemos suas justificativas no quadro a seguir.

| Informante | SIM | NÃO | JUSTIFICATIVA |
|------------|-----|-----|--|
| 1 | | x | Ah, porque eis ia falá que eu tava zuando. |
| 2 | x | | Porque ele tá falano errado. |
| 3 | x | | Porque ele tá falano errado. |
| 4 | | x | Porque tem gente assim que tem o sotaque diferente, mas quando eis tão com a gente, a gente tem que corrigi o jeito deles. |
| 5 | x | | Porque eu ia ensiná ele certo. |
| 6 | x | | Porque ele falô, vortô. O certo é fomo com o Paulo e vortamo com o Paulo |
| 7 | | | Não sei. |
| 8 | x | | Por causa que ele falô vortô e é voltamos. |
| 9 | x | | Porque ele falô errado. |
| 10 | x | | Sim, porque ele falô nói vamo “cu” o Paulo, e é nói foi com o Paulo e vortô com o João |
| 11 | x | | Por que ele falô a palavra “cum” e é com. |
| 12 | x | | Por que se fala errado eu corrijo |
| 13 | x | | Pra ele aprender a falá a palavra certa. |
| 14 | x | | Só o “vortô”, porque tá errado, é voltamos. |

4 Traços descontínuos, segundo Bortoni-Ricardo (2004) constituem marcas do dialeto caipira que sofrem estigma social _ como, por exemplo, o rotacismo em “bicicreta”/bicicleta, a iotização em “muiê”/mulher e a falta de concordância verbal _ em oposição a traços graduais, que constituem marcas linguísticas diferentes da norma culta, mas que não sofrem tal estigma _ como por exemplo o alçamento do e e do o em final de palavras, como em quente/ quenti; ovo/ovu.

| | | | |
|----|---|---|--|
| 15 | x | | Porque como ele é meu colega de classe, tem que ter... que, corrigí, né, porque se não ele vai aprender errado o modo de fala. |
| 16 | | | |
| 17 | x | | Porque isso daí tá de forma inadequada. |
| 18 | | x | Porque é um amigo, eu acho que dá vergonha. |
| 19 | x | | Porque falô errado, não é muito bonito. |
| 20 | x | | Porque tá errado. |
| 21 | | | |
| 22 | | | |
| 23 | | x | Porque eu tamém falo errado. |
| 24 | | x | Porque ele pode falá do jeito que quiser. |
| 25 | x | | Porque tá errado. |
| 26 | x | | Pra ajudá a falá certo. |
| 27 | | x | Porque cada um tem seu jeito de falá. |
| 28 | | x | Por que eu já tô costumado com essa fala, então pra mim não tem pobrema. |
| 29 | | x | Porque eu falo tudo errado tamém. |
| 30 | x | | Porque é errado. |
| 31 | x | | Porque, tipo, se ele tá falano errado, um dia ele vai aprendê que tem que falá corretamente. |
| 32 | x | | Porque ele tá falano errado. |
| 33 | | | Não sei |
| 34 | | x | Porque tamém falo errado. |
| 35 | x | | Ah, porque se eis tão falando, daí a gente pega esse costume e tamém fala igual então tem que corrigir |
| 36 | | x | Porque ele falô assim, deixa ele falano desse jeito memo |
| 37 | | x | Porque eu acho feio ficá corrigino as pessoa. |

Quadro 1: Respostas dos informantes

Fonte: elaborado pelas autoras

Podemos verificar, pelas respostas afirmativas, que entre os 21 informantes que pontuaram corrigir a fala do colega, justificaram suas respostas com a argumentação de que haveria um erro, o qual deveria ser corrigido. Salientamos ainda que o informante 6 apresenta a seguinte justificativa para correção: “Porque ele falô, vortô. O certo é fomo com o Paulo e vortamo com o Paulo”.

Podemos verificar, na resposta, que o informante apresenta traços descontínuos na sua fala, os quais, provavelmente não são avaliados por ele mesmo como tal, já que o informante indica a necessidade de correção e a ideia de uma fala certa. Constatamos nesta fala do informante que, até mesmo os falantes de uma falar estigmatizado, são preconceituosos em relação ao seu falar e ao falar do outro, sobretudo, apontando a existência de um falar certo e de um falar errado.

Cabe ressaltar, neste artigo, que defendemos sim a necessidade de aquisição das normas de prestígio, entretanto salientamos a necessidade de respeito às normas desprestigiadas, como é o caso do dialeto caipira, que é marcado de traços descontínuos, cuja origem, em sua maioria, tem explicações históricas, como, por exemplo, a falta de concordância verbal, traço estigmatizado e característico do dialeto caipira, que é explicado por Melo (1981, p. 78) como uma influência africana. O autor, abordando a tendência à simplificação, afirma:

O verbo também sofre bastante as consequências dessa atitude simplista. Muita vez só há oposição de desinência entre a primeira e as demais pessoas, como se vê, por exemplo, do indicativo presente do verbo comprar: eu compro, tu compra (a 2ª pessoa de regra só ocorre na linguagem insultuosa), ele compra, nós compra, eis compra. (MELO, 1981, p. 78)

Também para Mello (2002, p. 355), a não concordância nominal e verbal seriam resultado do contato linguístico do Português com outras línguas durante o processo de colonização do Brasil, originando, desta forma o que a autora classifica com PNP (português não-padrão).

Naro e Scherre (1993) abordam o português popular do Brasil, apontando várias fontes para sua origem. Os autores afirmam: “Vemos a atração de forças de diversas origens – algumas oriundas da Europa, outras da América, outras, ainda, da África – que juntas se reforçaram para produzir o português popular do Brasil” (NARO; SCHERRE, 1993, p. 437). Em seu estudo, os autores tratam da variabilidade da concordância nominal e verbal, apontam estudos que defendem a ideia da influência africana para tal variabilidade, tais como Melo (1981) e Mello (2002), mas discordam dessa hipótese, defendendo a influência europeia para tal fenômeno. Conforme os autores, a variação na concordância verbal tem um componente que parece puramente fonológico. É o caso da redução de casos como: comem/come, em que ocorre a desnasalização. Já os casos de redução morfológica, como por exemplo: comeram/comeru, teriam ocorrido posteriormente e por analogia à redução fonológica.

A redução fonológica é comum na fala popular de Portugal, portanto Naro e Scherre (1993) atribuem a origem europeia para a não concordância verbal e nominal. Essas informações são importantes para a compreensão do dialeto caipira e para a divulgação de tal conhecimento, o que muito poderia contribuir para a diminuição do preconceito a ele relacionado.

Já em relação aos dados dos informantes que afirmaram que não corrigiriam, alguns também apresentam a crença na existência de um falar “errado”: “Porque eu tamém falo errado”. (inf. 23 e inf. 34), Porque eu falo tudo errado tamém (inf. 29). Ou seja, eles acreditam que o falar do colega seria errado e que eles também falam errado, assim apresentam a crença de inferioridade em relação ao seu próprio falar.

A partir desses dados, podemos visualizar a crença existente em relação ao dialeto caipira. Trata-se de um falar carregado de preconceito, resultante de crenças e atitudes que tomam como referência uma única possibilidade de língua, devido ao desconhecimento da origem desse falar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos compreender as crenças linguísticas de falantes do dialeto caipira a respeito de seu próprio falar. Os dados apontam para a crença de que o dialeto caipira constitui um falar errado para os informantes desta pesquisa, de modo que alguns deles chegaram a caracterizar o próprio falar como errado. Tal crença está arraigada na sociedade brasileira e há necessidade de se percorrer um longo caminho evidenciando os problemas desse tipo de preconceito para os indivíduos que o sofrem. A partir de

estudos sobre a história da Língua Portuguesa no Brasil, podemos conhecer um pouco melhor esse dialeto e compreender sua riqueza cultural, visto que muitas de suas marcas resultam da influência de línguas na formação dessa língua no país. Tal conhecimento deve ser propagado a fim de minimizar o preconceito em relação a esse dialeto. Ademais, ao trabalharmos numa relação entre temas da sociolinguística (crenças e atitudes) e as dimensões prática e representacional linguística popular, procuramos evidenciar o quanto esse diálogo pode ser produtivo para as duas áreas do conhecimento na sua umbilical relação com o ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ACHARD-BAYLE, G.; PAVEAU, M-A. Présentation. La linguistique “hors du temple”, *Pratiques* [en ligne], 139-140, déc. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1171>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, 2008.
- ALVES, M. I. P. M. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo*. 1979. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira: Gramática - vocabulário*. 4 ed. São Paulo: Hucitec; Brasília, 1982.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CALVET, J-L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. 2ª. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n.15, p. 111-127, jun.2012.
- CYRANKA, L. F; de M. *Dos dialetos populares à variedade culta: a sociolinguística na escola*. Curitiba: Appris, 2011.
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón. Actitudes linguísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia. *Revista Cuadernos de Filología*, v. 28, 1998. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.
- LAMBERT, W. W.; WALLACE, E. *Psicologia social*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- MELO, G. C. de. *A língua do Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- MELLO, H. R. Português padrão, português não padrão e a hipótese do contato lingüístico. In: ALKMIN, T. M. (org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p.341-358.
- MORENO FERNANDEZ, F; *Principios de sociolinguística y sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. Sobre as origens do português popular do Brasil. *Delta*, v. 9, p. 437-454, 1993. (Número Especial)



Recebido em 10/09/2019. Aceito em 16/10/2019.

ESTEREÓTIPOS BÁSICOS E ESTEREÓTIPOS OPOSTOS: REPRESENTAÇÕES DO DIALETO CAIPIRA EM DISCURSOS INSTITUCIONAIS E CIENTÍFICOS

ESTEREOTIPOS BÁSICOS Y ESTEREOTIPOS OPUESTOS: REPRESENTACIONES DE
DIALECTOS DE CAIPIRA EN DISCURSO INSTITUCIONAL Y CIENTÍFICO

BASIC STEREOTYPES AND OPPOSING STEREOTYPES: REPRESENTATIONS OF THE CAIPIRA
DIALETTE IN INSTITUTIONAL AND SCIENTIFIC SPEECH

Lígia Mara Boin Menossi de Araujo*
Universidade Federal de São Carlos

Marco Antonio Almeida Ruiz**
Universidade de São Paulo | Ribeirão Preto

RESUMO: Neste artigo, com base na dimensão representacional da linguística popular, proposta por Achard-Bayle e Paveau (2008), inicialmente, objetivamos testar a fecundidade da teoria dos estereótipos básicos e opostos, proposta por Possenti (2010) em discursos de diferentes campos, produzidos sobre o dialeto caipira. Na sequência, refletimos como essa teoria brasileira de discurso poderia contribuir para o burilamento do olhar sobre esse dialeto no ensino e, por conseguinte, compreender a circulação do estereótipo do caipira em nossa sociedade. Com base nesses objetivos, mobilizamos como *corpus* de análise, primeiramente um conjunto de enunciados postados em site oficial, destinado a professores de língua portuguesa. Tais enunciados constituem um plano de aula que tem como temática o caipira e seu dialeto. Como *corpus* auxiliar, frequentamos também alguns dos discursos científicos provenientes dos estudos do Projeto História do Português Paulista, o Projeto Caipira

* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar e Bolsista PNPd da CAPES. E-mail: ligiamenossi@gmail.com.

** Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar e em Sociologia pela Escola de Altos Estudos e Ciências Sociais de Paris. E-mail: marcoalmeidaruiz@gmail.com.

que, nas últimas décadas, produziu trabalhos que buscam a desmistificação do estereótipo do caipira como um sujeito matuto ou ingênuo, bobo ou inteligente etc.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Estereótipo. Dialeto caipira. Ensino. Linguística popular.

RESUMEN: En este artículo, basado en la dimensión representativa de la lingüística popular, propuesta por Achard-Bayle y Paveau (2008), inicialmente buscamos probar la fertilidad de la teoría de los estereotipos básicos y opuestos, propuesta por Possenti (2010) en discursos de diferentes campos producidos sobre el dialecto caipira (Portugués). A continuación, reflexionamos sobre cómo esta teoría brasileña del discurso podría contribuir a agudizar el aspecto de este dialecto en la enseñanza y, por lo tanto, a comprender la circulación del estereotipo caipira en nuestra sociedad. En base a estos objetivos, nos movilizamos como un corpus de análisis de las primeras declaraciones publicadas en un sitio web oficial, dirigido a profesores de portugués. Tales declaraciones constituyen un plan de lección que tiene como tema el campesino sureño y su dialecto. Como corpus auxiliar, también asistimos a discursos científicos de los estudios de la Historia del Proyecto Paulista Portugués, el Proyecto Caipira que, en las últimas décadas, ha producido obras que buscan desmitificar el estereotipo caipira como un tema tonto o ingenuo, tonto o inteligente, etc.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Estereotipo. Dialecto caipira. Enseñanza. Lingüística popular.

ABSTRACT: In this article, based on the representational dimension of popular linguistics, proposed by Achard-Bayle and Paveau (2008), we initially aimed to test the fertility of the theory of basic and opposite stereotypes, proposed by Possenti (2010) in discourses from multifarious fields produced about the caipira dialect. Moving on, we reflect on how this Brazilian theory of discourse could contribute to look more carefully on this dialect in teaching practices and, therefore, to understand the circulation of the caipira stereotype in our society. Based on these objectives, we mobilized, as the main corpus of analysis, utterances posted on an official website aimed at Portuguese language teachers. Those sentences are part of a lesson plan that has as its theme the caipira and their dialect. As an auxiliary corpus, we also draw on scientific discourses from the studies of the History of Portuguese Paulista Project, the Caipira Project which, in the last decades, has produced studies that seek to demystify the caipira stereotype as foolish or naive, silly or an intelligent subject.

KEYWORDS: Discourse. Stereotype. Caipira dialect. Teaching. Popular linguistics.

1 INTRODUÇÃO

O português caipira, considerado por muitos estudiosos falar típico do interior paulista, tem sido objeto de estudos e pesquisas de diferentes linguistas e não linguistas na contemporaneidade. No campo da Sociolinguística Educacional, por exemplo, um dos caminhos trilhados é a sua representação no imaginário social com o fito de desmistificar o “erro” como ponto fundante da língua por meio do ensino da variação e mudança, reinterpretando, de certo modo, os conceitos de se falar “certo” ou “errado”, a partir de uma identidade cultural que lhe é própria, a caipirice. Já no campo da análise do discurso, podemos observar os estudos acerca da identificação de uma “representação coletiva cristalizada” (AMOSSY, 2004, p. 215) do caipira, marcada pela propagação de estereótipos, no interdiscurso, esses (re)contados diferentemente – e na maioria das vezes, de cunho pejorativo – ressaltando determinados traços – burro ou inteligente, matuto ou esperto, bobo ou ingênuo, entre outros – supostamente característicos desse sujeito interiorano.

Trata-se, pois, de um lado, de diferentes interpretações de sua figura ao longo da história e, de outro, dos estereótipos e das representações sobre o seu falar caipira, materializados enunciativamente em piadas, chistes, anedotas e outras formas humorísticas, que buscam caçar de seus usos linguísticos, utilizando-se de recursos “menos” ofensivos, por meio do humor, trazendo o riso como resultado esperado.

Com efeito, é possível constatar diferentes simulacros do caipira sendo construídos “a torto e a direito”, cujo objetivo é marcar uma dada característica linguística que tanto o define, o seu dialeto. De tão oportuno para os estudos da língua portuguesa, e de tão marcante para a história de nossa cultura interiorana, vemos tal dialeto caipira ser objeto de reflexão, como forma de marcar

positivamente um dado falar regional e ressaltar as características que lhe são próprias, tais como a sua presença nas histórias em quadrinhos.

Para este artigo, procuramos pensar como o estereótipo do caipira pode ser entendido por meio de duas perspectivas distintas: daqueles que a tomam como uma representação cristalizada, como o caipira ainda de Amadeu Amaral, em 1920, ou a partir dos estudos oriundos do Projeto História do Português Paulista que, para além de pensar o caipira como iletrado ou matuto, esperto ou malandro, indolente ou preguiçoso, o enxerga como o genuíno brasileiro, o falante de uma variedade que se perpetua e que tem tomado lugares outros na sociedade.

Atualmente, a linguística brasileira conta com modelos teórico-metodológicos próprios que tomam a linguagem como objeto de sua reflexão. Trata-se, desse modo, de reconhecer que pesquisadores brasileiros, para além de terem bebido nas fontes teóricas estrangeiras, adaptaram essas fontes e começaram a criar seus próprios arcabouços epistemológicos. Com base nessas afirmações e, ainda, considerando que há importantes pesquisadores brasileiros que propuseram a elaboração de teorias brasileiras de linguagem (BARONAS, 2015), alicerçamos nossas questões nos pressupostos teóricos da análise do discurso de matriz francesa, sobretudo, por meio de uma vertente de teoria brasileira de linguagem, a *teoria dos estereótipos básicos e opostos* conjecturada por Sírio Possenti (2010). Nosso *corpus* de análise é composto por enunciados que são encontrados em um site, responsável por divulgar conteúdos e atividades para o ensino de português, para professores – o Portal do Professor (OLIVEIRA; PRAZERES, 2018) –, vinculado ao Ministério da Educação. Mobilizamos, em especial, o plano de aula que traz como temática de estudo o caipira e o seu dialeto; além disso, numa espécie de *corpus* lateral, selecionamos discursos científicos provenientes dos estudos do Projeto História do Português Paulista (PHPP), o Projeto Caipira¹, que desmistificam o olhar estereotipado sobre caipira, introduzindo questões interessantes como, por exemplo, tratar de certa variedade da língua falada e não apenas olhá-la como um “erro”.

Nesse caminho, objetivamos também testar a fecundidade da proposta por Possenti (2010) nos discursos produzidos sobre o dialeto caipira. Pensamos, assim, em como essa teoria brasileira de discurso poderia contribuir para o burilamento do olhar sobre esse dialeto no ensino para compreensão da circulação do estereótipo do caipira² em nossa sociedade por meio das diferentes representações pré-construídas e cristalizadas no imaginário coletivo brasileiro. Para tanto, estaremos norteados pelo seguinte questionamento: como retratar tal variedade da língua portuguesa, em meio ao conjunto de diferentes dialetos brasileiros sem, contudo, esbarrar nessa construção negativa dos estereótipos do caipira?

2 DA ESCRITA PARA A FALA: ESTEREÓTIPOS E SIMULACRO

As proposições de Possenti (2010), embora busquem subsídios teóricos em *Gênese dos discursos*, de Dominique Maingueneau (1984), sobretudo no que concerne à noção de simulacro, avançam os seus postulados, perquirindo um tratamento de dados bem originais, composto por piadas. O autor tenta associar as piadas à questão da identidade, elencando aspectos que possam representar a identidade de um povo com base em um material humorístico. As piadas, segundo o autor, funcionariam – no que diz respeito à estereotipia – baseando-se em um traço que é assumido por uma pessoa ou determinado grupo social (estereótipo básico) para produzirem e fazerem circular o seu oposto mais rebaixado possível (o estereótipo oposto ou simulacro invertido³). A

¹ O Projeto tem como objetivo contribuir não só para organizar diacronicamente materiais sobre a língua portuguesa, mas também compreender os sujeitos envolvidos e suas diferentes perspectivas sobre os acontecimentos e, por consequência, agregar reflexões outras sobre os falares brasileiros. A íntegra dos objetivos pode ser encontrada no seguinte endereço: <http://phpp.fflch.usp.br/oprojeto>. Acesso em: 10 set. 2019.

² Em nosso cotidiano, podemos encontrar nas piadas, por exemplo, a fonte de propagação de um estereótipo preconceituoso do falar caipira, reafirmando traços que foram (e ainda estão) atrelados à figura desse sujeito do interior, como alguém à margem da sociedade civilizada.

³ Com o objetivo de apreender o discurso por meio da interdiscursividade, Maingueneau (2008) propõe a hipótese de que o interdiscurso precede o discurso. Essa hipótese volta-se ao que o autor denominou de competência discursiva. Com isso, o discurso produzido traduz outros discursos, associados pela relação do interdiscurso corrente. O enunciador, “[...] quando [...] confrontado com seu Outro [...], é condenado a produzir simulacros desse Outro, e simulacros que são apenas seu avesso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 55). Dessa forma, essa construção, por meio de outros discursos, transforma-os a ponto que sua presença refere-se ao um “simulacro” que o discurso primeiro constrói em relação aos demais “pré-existentes”.

hipótese levantada pelo estudioso é a de que a identidade construída está sempre representada nas piadas por meio de estereótipos. Segundo o pesquisador brasileiro:

Assumo [...] que o fato de que a identidade é uma representação imaginária não significa necessariamente que não tenha amparo no real. Significa apenas que não é seu espelho, sua cópia. [...] o estereótipo também deve ser concebido como social, imaginário e construído, e se caracteriza por ser uma redução⁴ (com frequência negativa), eventualmente um simulacro. (POSSENTI, 2010, p. 40)

Com base nesse princípio teórico, quando se busca rebaixar o outro, promovendo características negativas, tem-se que os estereótipos são construídos por aquele que traduz o discurso do outro a partir das categorias do mesmo, isto é, a partir de um imaginário socialmente construído – estereótipo básico –, o sujeito produtor inverte a característica positiva, (des)construindo a imagem – e com isso, muitas vezes a identidade – para o valor negativo – estereótipo oposto –, rebaixando-o promovendo, assim, o riso como resultado.

A partir dessa hipótese teórica, da passagem do estereótipo básico ao estereótipo oposto, Possenti toma como material de análise, dentre outras, as piadas de gaúcho. O estereótipo básico que é posto em questão é, em grande parte, a gauchice, ou seja, coloca-se como temática os traços que constituem o imaginário do povo gaúcho: ser hospitaleiro, livre, despachado, pouco refinado, gostar de churrasco, ser “macho” e fazer questão de frisar sua macheza no seu discurso. Essas características, sobretudo o traço da macheza, constituem o estereótipo básico, tratado de maneira peculiar nas piadas. Ser macho, nas piadas de gaúcho será o ponto crucial para a concretização de novos estereótipos (opostos) “desqualificando” a figura do gaúcho, representando-o de maneira inversa, mais direta e picante: “[...] ele não será franzino e medroso, mas homossexual passivo” (p. 44). Vejamos um exemplo trazido por Possenti, (2010, p. 42):

Um deputado gaúcho teria dito, há algumas décadas, numa sessão da Câmara:
 - No Rio Grande do Sul só tem macho!
 - Ao que um deputado mineiro teria respondido:
 - Pois em Minas, metade é homem, metade é mulher, e a gente tem se dado muito bem.

Na piada em questão, notamos que o estereótipo básico é posto em funcionamento pelo próprio gaúcho: “no Rio Grande do Sul só tem macho!”. Ao mobilizar tal discurso, realça o traço da macheza como uma marca de identidade do povo gaúcho. Por outro lado, o estereótipo oposto, nesse caso, é colocado em cena pela construção da imagem do outro – do sujeito mineiro – que faz uma representação positiva de seu povo: o mineiro, ao contrário do povo gaúcho, gosta de mulher, não de macho. Trata-se, portanto, de observarmos a tradução do estereótipo básico do gaúcho macho e o estereótipo oposto, do gaúcho homossexual passivo, construído pelo simulacro do outro – no caso, o discurso do mineiro.

Notamos que o autor traz certas contribuições importantes para o estudo dos discursos humorísticos no cenário brasileiro. Também Baronas e Ávila (2015), no texto *Teoria dos estereótipos básicos e dos estereótipos opostos: a piada levada a sério*, trazem contribuições relevantes para o estudo de gêneros humorísticos. Na tentativa de testar a fecundidade das hipóteses teóricas de Possenti (2010), os autores buscam explicitar o que é posto em questão pelas piadas de Joãozinho e descobrir quais os traços que constituem o imaginário social, bem como quais são os lugares comuns com relação àquilo que é posto em questão pelas piadas. Assim, segundo os autores, tais piadas realçam o comportamento masculino, ressaltando questões polêmicas como, por exemplo, o machismo. Baronas e Ávila (2015) destacam alguns lugares-comuns que essas piadas reforçam: Joãozinho é esperto, mal educado, debochado, ignorante, atributos “inerentes” ao homem segundo a ideologia machista. Tudo isso, por sua vez, atravessado pela ideologia machista. Assim como acontece nas piadas de gaúcho, a teoria dos estereótipos básicos e opostos também se concretiza nas de Joãozinho.

Uma vez mais testando a fecundidade das proposições de Possenti (2010), Gatti (2012), em seu texto *Personagens infantis: entre o*

⁴ A redução empregada por Possenti se refere a definição mais simples de dicionário: “uma imagem supersimplificada ou convencional de uma pessoa, de um grupo ou de um assunto” (MacMillan Contemporary Dictionary apud POSSENTI, 2010, p. 49).

ingênuo e o ordinário, analisou alguns aspectos específicos de tiras cômicas com personagens infantis. Em seus estudos, aponta que as tiras, ao representar as crianças, exaltam o estereótipo básico da *criança ingênua*. O autor, ao analisar as tiras cômicas, faz uma aproximação com o gênero humorístico, a piada, sobretudo no que diz respeito às técnicas de construção textual, apontando que os leitores as leem de forma bem parecida. Seu material é composto de tiras da Mafalda, nas quais busca encontrar os possíveis estereótipos da criança. O material mobilizado por Gatti também é composto pela materialidade verbo-visual, não obstante já ser possível observarmos que o uso das imagens – gênero tiras – também contribui para a construção de sentidos.

Os exemplos arrolados, embora ainda pouco numerosos, mostram a pertinência e a relevância da teoria proposta por Possenti (2010) para os estudos do discurso. Com base nessas considerações e seguindo o nosso caminho de investigação sobre o falar caipira nos materiais que selecionamos, testamos tais proposições de Possenti (2010) observando como se constroem os estereótipos básicos e opostos em materiais de ensino de língua portuguesa que tomam a figura do caipira e de seu dialeto como mote de produção de um discurso normativo, isto é, como estereótipos básicos dessa variante do português, que marcam certa cultura, certa variante, que alhures poderia ser considerada como especificamente paulista e a transforma num ponto negativo, associando-a a um falar “errado” – promovendo, ainda, mesmo que de maneira inadvertida, um discurso preconceituoso.

Observamos como esses estereótipos têm sido remodelados em discursos acadêmicos tentando reverter, de certo modo, esse estereótipo oposto criado e divulgado por diferentes materiais didáticos. Dentre eles, estão os planos de aulas e metodologias de ensino do português nas escolas brasileiras. Nossa hipótese é a de que por mais que haja diferentes discussões produzidas sobre a temática caipira e seu dialeto, no âmbito universitário, há uma forte resistência por parte dos produtores de materiais de ensino em divulgar e, sobretudo, incorporar, no sentido de dar corpo, tais diferenças dialetais, corroborando para um modelo de língua utópico e que retoma, de certo modo, a ideia de uma língua transparente.

Conforme enunciamos, nosso objetivo, neste trabalho, é utilizar-se dessa construção de estereótipos, que, atualmente, são difundidas e cristalizadas para promover outro olhar sobre essa variante tão ímpar do sujeito interiorano. Pretendemos incitar, por meio dessas novas contribuições acadêmicas sobre o caipira, uma visão mais ampla sobre esse ator social, corroborando para a promoção de uma identidade brasileira. Ademais, intentamos também mostrar como tais estudos acadêmicos poderiam se tornar materiais de divulgação nas escolas para que o estereótipo oposto atrelado ao falante da língua “errada” possa ser desmistificado.

3 DAS (DES)CONSTRUÇÕES DO DIALETO CAIPIRA PARA O ENSINO DE LÍNGUA: UM BREVE ESBOÇO

Neste tópico, temos como objetivo expor algumas das reflexões acerca da constituição de um estereótipo do caipira e de sua circulação em alguns materiais produzidos para o ensino de língua portuguesa em nossas escolas. Com efeito, nossa empreitada configura-se pela compreensão da circulação, ainda maciça de um estereótipo – oposto – de “desvio”, ou até mesmo de um “erro”, comparado à língua padrão, isto é, um modelo de língua corrente e imposto por meio da tradição lusitana, corroborando para a dicotomia, incessante, entre o que é “certo” e o que é “errado” da língua portuguesa. Para tal empreendimento, partiremos para a descrição de nosso material.

Mobilizamos inicialmente um plano de aula intitulado “UCA – usos e valores do dialeto caipira: atividades de *retextualização*” (OLIVEIRA; PRAZERES, 2011), disponível, conforme já enunciamos, no *Portal do Professor* do Ministério da Educação. O plano é composto por uma estrutura curricular a ser seguida e orientações a serem adotadas pelos professores. Além disso, observamos a composição de um guia completo, descrevendo as etapas dos exercícios propostos e o passo a passo dos professores para o cumprimento com êxito das atividades. Partimos, inicialmente, do título do plano, em que se observa que o caipira é central na proposta de aula, retratando as características dessa linguagem tão peculiar do brasileiro e ressaltando, conseqüentemente, os diferentes estereótipos caipiras – básicos – existentes e circulantes em nossa sociedade. Vejamos um dos tópicos, de número 3, presentes no item “dados da aula”:

- (1) Transformar registros orais presentes em histórias em quadrinhos e outras narrativas, apresentadas na modalidade dialetal caipira, em produções escritas adequadas à modalidade padrão da língua portuguesa.

É possível entendermos, a partir da leitura do enunciado extraído do que supomos ser uma das proposições a ser desenvolvidas na aula, que há diferenças entre a forma escrita e a falada, a proposta de transformação de “registros orais” em “produções escritas”, com base num modelo padrão de língua portuguesa, reforça ainda mais um dado tipo estereotipado do caipira: o de falar “errado”, aquele que usa o famoso /ʎ/ “puxado”, a variante retroflexa, do sujeito do interior. Entendemos que ao traduzir o discurso oral para o escrito, segundo a norma culta, cria-se um simulacro oposto do caipira, de que ele comete “erro” de português, segundo um modelo “ideal” de língua e que só por meio da norma, de um modelo culto do português aceita-se a sua inscrição como sujeito letrado. Outra atividade significativa do item “dados de aula” é a retratada no ponto 6:

(2) Produzir um programa televisivo que aborde elementos do universo rural.

Notamos, nesse excerto, outro estereótipo básico circulante e presente no imaginário social brasileiro: o caipira vive no campo pouco condizente com a realidade brasileira, pois segundo Aguilera e Silva (2015, p.175):

[...] O desenvolvimento social de cidades interioranas do sul de Minas Gerais, de Goiás, de São Paulo e do Paraná, focos da variante retroflexa, vem impulsionando uma nova cultura caipira, ou seja, aquela advinda, na maioria das vezes, dos rodeios e de seus participantes que, apesar de trazerem marcas dos caipiras de outros, ocupam, não raramente, lugares sociais privilegiados, não andam mais de carroças, mas de carros e camionetas do ano, não usam mais roupas remendadas pelo gasto do tempo, mas, sim, orientadas pela moda. E, principalmente, não fazem delongas ao utilizar seu /r/ caipira. Ao lado disso, o forte crescimento de duplas sertanejas e de pessoas famosas detentoras desse rótico, ajudam, gradativamente, na manutenção e quiçá na difusão do /r/ retroflexo.

Nesse sentido, opõe-se a esse estereótipo um dado simulacro de um sujeito caipira incapaz de viver nas cidades, caracterizando-o como um sujeito chucro, mal desajustado a lugares que não lhes seriam próprios no dia a dia. Mais adiante, no plano de ensino em questão, vemos a utilização de um clássico das HQs nacionais, a história em quadrinhos do Chico Bento, personagem criado por Maurício de Souza. No desenho intitulado “Chico Bento em o sabe tudo”, uma suposta professora elenca um conjunto de perguntas ao menino que se relacionam com a história do Brasil – “quem descobriu o Brasil?”; “quem rezou a primeira missa?”; “quem foi o pai da aviação?” –, configurando cenograficamente uma espécie de confusão da personagem Chico Bento diante de tais questionamentos produz os seguintes enunciados: “num sei”, “num mi alembro”; “sei lá”.



Figura 1: Quadrinho extraído do plano de aula em análise
Fonte: Oliveira e Prazeres (2011)

A tirinha mostra um estereótipo típico do caipira, o de “burro”, o de não letrado, reafirmando “[...] imagens pré-construídas e cristalizadas, abreviadas e fatiadas, das coisas e dos seres que o indivíduo faz sob influência de seu meio social” (MORFAUX, 1980 *apud* AMOSSY, 2004, p. 215). Nota-se, aqui, a confirmação de um estereótipo básico do caipira dado socialmente, aceito, como

um sujeito do interior e desprovido de conhecimentos sobre os saberes escolarizados, mas que se materializam na sua língua “errada”, criando, em um primeiro momento, um momento de humor, característico do gênero em questão – fazendo sobressair, talvez, uma característica positiva dessa variante; porém, ao mesmo tempo, cria-se, um simulacro invertido, reafirmando e corroborando ainda mais a ideia do caipira ser “burro” e não letrado em saberes letrados.

Se realizarmos na internet uma enquete sobre a história da HQ em questão, veremos que a ênfase do texto não é composta apenas por destacar os preciosismos da língua, mas de mostrar o valor que a cultura caipira representa para aqueles que são definidos como tais. Ou seja, Chico Bento não ganhou um dez – o último slide da história, cortado do plano de aula – por não saber sobre a história do Brasil, independentemente de ele deter outros conhecimentos tão importantes quanto o da história do Brasil; isto é, não importa que ele saiba arar a terra, cuidar do gado. Vejamos:

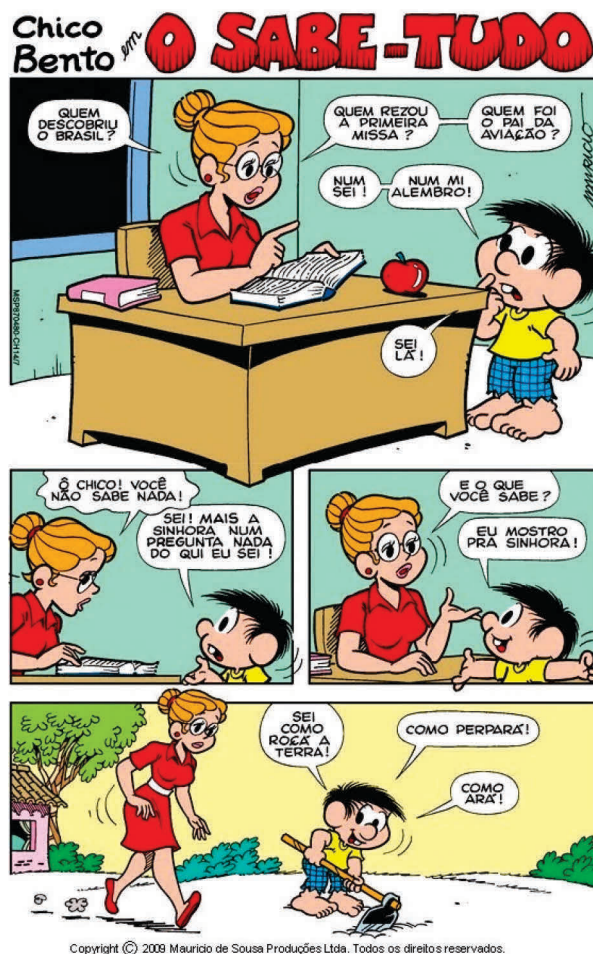


Figura 2: História em quadrinhos na íntegra⁵

Fonte: Oliveira e Prazeres (2011)

Notamos, portanto, a falta dessa informação no material (com o recorte apenas do primeiro slide), ratificando, desse modo, a ideia inicial de que o caipira, por viver no campo, falar “errado”, é “burro”. Há, com isso, uma nítida relação de simulacros do sujeito caipira que transforma estereótipos básicos, aqueles cristalizados e circulantes, com valores eufóricos, em estereótipos opostos, corroborando e trazendo um sentido negativo a essa variante, sempre reafirmando um modelo ideal de língua. Passamos para a composição do exercício proposto pelo plano analisado:

(3) Nessa história em quadrinhos, podem ser demarcadas quais expressões estão inadequadas à modalidade padrão. O professor pode sistematizar com os alunos quais são os pontuais desvios: concordância verbal, flexão de plural, “e” com som de “i”, supressão de letras e vogais como recursos de economia vocabular presentes no registro

⁵ Azevedo (2015).

oral (como em ‘queijo’ e ‘manteiga’), substituindo a nomenclatura do verbo no infinitivo pela formação de uma oxítone terminada em “á” ou “ê” (‘cuidá’, ‘ordenhá’, ‘semeá’, ‘fazê’), etc.

É possível observar que a proposta, ao dizer que as expressões são “inadequadas à modalidade padrão”, considera a variante caipira como um possível desvio da língua, contradizendo a ideia inicial do título acerca dos “usos e valores do dialeto caipira”. Ao referenciar traços do dialeto caipira como desvios da língua, num modelo de língua pré-estabelecido, a proposta corrobora para a construção de um simulacro negativo do caipira, isto é, ratifica os estereótipos cristalizados e compartilhados negativamente pela memória coletiva da sociedade brasileira.

Diante dessas primeiras considerações, podemos perguntar: como, então, discutir junto com os alunos a cultura e o dialeto caipira, evitando cair em estereótipos opostos criados pela contínua afirmação de estereótipos básicos? Por meio de um olhar discursivo, procuramos, por conseguinte, discutir a possibilidade de os materiais produzirem discursos, reforçando positivamente a diversidade linguística brasileira, contribuindo para que o preconceito linguístico seja minimizado. Procuramos, igualmente, refletir sobre o estereótipo básico do caipira, aquele proposto pelos materiais de ensino. Contudo, por meio de estudos científicos e acadêmicos, julgamos ser possível promover outros gestos de leitura como meio de ampliar as possibilidades de interpretação e entendimento sobre uma variedade linguística do português significativa e representativa como todas as outras.

Abaixo, elencamos alguns trechos de trabalhos do Projeto História do Português Paulista, o chamado Projeto Caipira, que dentre inúmeros objetivos toma o caipira dentro dos estudos da variação e da mudança linguística. Assim, a possibilidade de levar aos professores de língua portuguesa aspectos históricos, ideológicos e discursivos é que nos instiga a destacar os seguintes recortes:

(4) A concessão de privilégios apenas ao imigrante estrangeiro, na forma de demarcação de lotes para o seu estabelecimento na lavoura, compelia o elemento nacional (os negros e a população livre despossuída) ao status de agregado ou à tarefa árdua do desbravamento do sertão. **Marginalizado na sociedade, esse elemento passou a incorporar a imagem de um ser desqualificado, indolente, vadio, conformista**, enfim, um ser despreparado para a cidadania, imagem que perpassa a literatura nacional do século XX. (OLIVEIRA; KEWITZ, 2009, p. 211, grifos nossos).

A asserção anterior nos mostra que questões históricas podem ampliar o olhar sobre o caipira, não como preguiçoso, mas como sujeito colocado à margem por representar, juntamente com os escravos libertos, uma ameaça ao imigrante estrangeiro; no trecho, ele é colocado tal qual um escravo, servo que foi levado a cuidar exclusivamente do trabalho braçal. Diante do exposto, é possível afirmar que o estereótipo básico do caipira é fruto de uma construção histórica que pretende desvalorizar todos aqueles que não se inscrevem na estética e no modo europeu de fazer as coisas. Estudos de cunho histórico produzidos em diferentes áreas das Letras e Linguística autorizam uma ressignificação do caipira e sua fala nas aulas de língua, para além dos estereótipos básicos e opostos.

(5) De acordo com Antônio Cândido (1973:136), a literatura regionalista contribuiu para o estabelecimento de estereótipos ao focar o homem rural pelo “*ângulo pitoresco, sentimental e jocoso*” retratando-o a partir da perspectiva europeia. Essa é a opinião de Naxara (1991, p.103), segundo a qual a *literatura, em alguns casos, contribuiu para a fixação de estereótipos perigosos a respeito do Brasil e do brasileiro, ainda que se deva reconhecer esforços sérios, não dominantes, no sentido da crítica de tais estereótipos e na abordagem de temas visando a denúncia social*’ (OLIVEIRA; KEWITZ, 2009, p. 211, grifo dos autores).

Como apontam os autores do excerto acima, é necessário lembrar que vários autores da literatura criaram personagens saturados pelo estereótipo do caipira. Neste trabalho, não é nosso enfoque tratar do posicionamento literário; contudo, cabe enfatizar que é uma perspectiva que reflete histórias, posicionamentos e ideologias distintas e que tomadas redutoramente podem produzir um olhar raso e superficial sobre o caipira e seu dialeto. Observemos os seguintes recortes:

(6) Seguindo essa linha de raciocínio, a mesma autora aponta a vertente negativa do caipira brasileiro criado por Monteiro Lobato, na figura emblemática de Jeca Tatu. **Impermeável ao progresso e à civilização, simbolizados**

pela presença do italiano e pela valorização da propriedade, a figura de Jeca Tatu era a de um ser sombrio, sem iniciativa, parasita da sociedade:

“Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se (“Velha Praga”, in Urupês, SP 1955:271) (OLIVEIRA; KEWITZ, 2009, p. 211, grifos dos autores).

Esse depoimento de Monteiro Lobato deixa entrever que as características do caipira que ele salienta encontram fundamentam na valorização do modo de vida urbano contra o tradicionalismo agrário, na valorização do estrangeiro (o branco) contra o elemento nacional (o mestiço) (OLIVEIRA; KEWITZ, 2009, p. 211).

Os excertos anteriores nos mostram o quanto a literatura nacional regionalista, como um modo dentre outros de civilizar os costumes e as práticas dos sujeitos, contribuiu decisivamente para a legitimação do caipira como alguém atrasado, preguiçoso, um verdadeiro pária da sociedade. Para além de questões da literatura, há em diferentes mídiuns, outras proposições que podem ser elencadas, tais como a de que a imagem do caipira como “roceiro e ignorante” (AMARAL, 1955 [1920], p. 1), criada a partir de uma elite brasileira da época assim como a concepção do “certo” e do “errado” da língua portuguesa. . Conforme excerto seguinte:

(7) A formação da imagem do desqualificado e a disseminação da visão negativa do caipira, na perspectiva de Manuel Bomfim (1905), **foram obras da elite brasileira, que, partindo da contraposição entre o nacional e o imigrante, procurou classificar o povo brasileiro com base no fator racial ou étnico** (OLIVEIRA; KEWITZ, 2009, p. 212, grifos nossos).

(8) Assumindo que o **estereótipo do ‘caipira’ formou-se a partir do contraponto que se fez com o elemento estrangeiro**, pode-se supor que o atributo ‘caipira’ dado ao paulista tenha se dado a partir da instalação da Corte no Rio de Janeiro, que, tomava para si os padrões europeus no modo de trajar, de portar-se e de falar. Deste modo, **os padrões europeus implantados no Rio teriam servido de contraponto para a definição do paulista como ‘caipira’** (OLIVEIRA; KEWITZ, 2009, p. 213, grifos nossos).

Ademais, é preciso levar em consideração que o estereótipo básico do caipira parte de uma visão europeia. Em movimentos posteriores traços que compõem esse estereótipo se invertem e são criados outros parâmetros para sua apreciação. Porém, nenhum deles produziu um apagamento dessa imagem que a Literatura ajudou a cimentar. Aqui, não buscamos essa desconstrução, mas a identificação da sua criação, do seu funcionamento e, principalmente da sua atualização, já que o caipira de hoje vai além do seu modo de falar, passou a fazer parte e estar em outros lugares, assumir posições diferentes daquelas pré-construídas, do homem restrito ao campo, por exemplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o nosso objeto primeiro de análise foi uma aula de Língua Portuguesa, é necessário ressaltar o quão esse dialeto contribui para a constituição da identidade social dos brasileiros, sobretudo do sujeito interiorano de São Paulo, por exemplo, ressaltando a riqueza cultural do nosso povo. Todavia, como verificamos no plano em questão, a construção das ideias decorre, ainda, da institucionalização de um modelo de língua a ser seguido e da concepção de que toda e qualquer forma linguística que fugir dessa norma culta da língua portuguesa – enquanto uma língua ideal, de cultura - é considerada “desvio”, a partir da insistência *ad infinitum* na dicotomia do “certo” e do “errado”.

O exemplo arrolado é uma pequena parte do que ainda é divulgado pelos materiais de ensino de português aos nossos alunos nas diferentes escolas do Brasil. Não queremos, com isso, questionar o papel do professor em ensinar a norma culta nas escolas, norma essa atrelada à modalidade escrita de alguns dos gêneros que circulam na nossa sociedade; pelo contrário, nosso desejo é instigá-lo a produzir um diálogo interessante entre as pesquisas que são desenvolvidas, no âmbito acadêmico – o discurso científico –, pelos linguistas por meio da proposição de aulas que desmistifiquem tais estereótipos levantados anteriormente, e mais outros tantos difundidos no imaginário social brasileiro, atrelados à modalidade oral. Questionamos, desse modo, a promoção de um ideal de língua ainda frequente no cenário do ensino de português. Ou seja, além de ensinar ao aluno que o fenômeno do rotacismo – alteração do ‘l’ pelo ‘r’, como na palavra “flor” e “fror”, por exemplo – faz parte das regras do português, é preciso apontar, também, que se trata de uma variante falada numa certa região do Brasil, em franca expansão como asseveram Aguilera e Silva (2015), retratando certa identidade – caipira – tão própria de nosso país.

Nossa proposta tem como objetivo abrir veredas para questões tão ímpares à história da língua portuguesa no Brasil que carecem, de certo modo, de maior atenção quando ensinadas aos nossos jovens nas escolas brasileiras. Torna-se salutar, dessa maneira, demonstrar que os diferentes estereótipos básicos validados pelos materiais reforçam um dado preconceito sobre o falar caipira, produzindo simulacros ainda piores desse sujeito interiorano, que representa certa identidade – de uma diversidade – presente em nosso país.

Propomos, diante de tais questões, aproximações de professores e especialistas da sociolinguística e da dialetologia, por exemplo, para que as diferentes questões, desenvolvidas no contexto acadêmico, cheguem aos nossos alunos, expandido seu imaginário social acerca do dialeto caipira e promovam reflexões que manifestem outros ideais sobre esse sujeito não mais restrito ao campo, mas pertencente à cultura brasileira.

A fim de que os professores possam discutir tais questões estereotípicas acerca do caipira e de seu dialeto, levantando as imagens e as cristalizações desse sujeito na sociedade brasileira, propomos a seguir algumas possíveis atividades: ao apresentar o tema da aula, o professor pode, em uma primeira atividade, propor aos alunos elencarem os possíveis estereótipos básicos do caipira e do seu caráter típico regional, ressaltando que o exercício é para que certas palavras ou termos dessa variante possibilitem a reflexão e identificação de possíveis imagens socialmente construídas e aceitas em nossa cultura. Como exemplo de materiais para essa atividade, os estudantes podem buscar tirinhas cômicas, piadas, histórias em quadrinhos – do Chico Bento ou Cebolinha – com o objetivo de observar no discurso a promoção do estereótipo. Após o levantamento, o professor apresenta aos alunos as discussões sobre as variantes do português caipira, presentes na literatura, e que tipos de preconceito tais estereótipos reverberam para a construção da identidade regional caipira. A nosso ver, tal deslocamento possibilita mostrar, durante as aulas, que apesar das imagens consensualmente impostas, trata-se de uma variante do português, importante para construção da própria identidade nacional brasileira.

Outro modo de difundir esse outro olhar sobre o caipira sem, todavia, reduzi-la a traços negativos, seria aproximando tais estereótipos construídos com pesquisas atuais sobre o sujeito caipira e o seu dialeto, desenvolvidas, sobretudo, nas diferentes universidades brasileiras. A Linguística Aplicada tem se dedicado a temas como esses, em que busca suscitar questões da regionalidade brasileira no ensino e, com isso, compreender o seu papel para a história da língua portuguesa. Em virtude disso, incentivar os estudantes a procurarem mais informações sobre tais pesquisas acadêmicas para que “desvendem” certos convencionalismos torna-se uma tarefa interessante, que recomendamos fortemente. Com efeito, sugere-se a elaboração de entrevistas com professores universitários sobre a temática, para logo em seguida, se transformarem em objeto de reflexão nas salas de aula. Por conseguinte, ao se deparar com os fenômenos linguísticos que caracterizam tal dialeto, o professor de português pode ressaltar as diferenças entre o aspecto oral e o escrito da língua, elencando as diferenças e, sobretudo os movimentos que insistem em associar à oralidade o julgamento de língua “errada”. Tal contribuição dos discursos universitários sobre a nova configuração do caipira emerge tanto para positivar e quanto buscar uma identidade nacional e, portanto, altera os (d)efeitos de sentido sobre a concepção e o entendimento do que seria o dialeto hoje.

Nossas propostas, por fim, têm como objetivo instigar os professores a promoverem uma maior discussão sobre o dialeto caipira no Brasil e todo o conjunto de características que o define, sem, no entanto, enaltecer certos preciosismos do português marcados

pelo que é “certo” ou o que é “errado”. Não esgotamos, com isso, tais discussões; apenas estimulamos os interessados em (re)descobrir os regionalismos por meio de novos caminhos em que os estereótipos do caipira não apenas assumam traços negativos, como um sujeito do campo, que fala “errado”, mas que produza novas reflexões críticas em torno de sua língua, reconhecendo o papel dos estudos da variação, da mudança e do discurso na descrição/interpretação das diferentes variantes linguísticas brasileiras.

Entendemos que este artigo, além de suscitar várias questões no âmbito da linguística e do ensino, nos deixa pelo menos dois saldos positivos. O primeiro tem a ver com a possibilidade de mobilizar a proposta de Possenti (2010) sobre os estereótipos básicos e estereótipos opostos, engendrada pelo autor brasileiro para dar conta de piadas, no tratamento de dados que a rigor não são humorísticos, como é o caso do Plano de Aula do MEC, anteriormente analisado. Com efeito, as atividades propostas pelo Plano, ao se centrarem na adequação da modalidade dialetal caipira à modalidade escrita padrão da língua portuguesa, para além de não reconhecerem o dialeto caipira com o estatuto de uma variedade do português brasileiro, (re)colocam em circulação o estereótipo do sujeito caipira como burro, atrasado etc. O segundo, por sua vez, aposta na integração dos saberes científicos produzidos pela linguística acerca do falar caipira – sua história, seus usos, sua geografia etc – aos saberes sobre o ensino de língua, de maneira a não somente valorizar essa variedade do português, mas sobretudo de incorporar, dar corpo a esse modo de falar.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A.; SILVA, H. C. Uma nova configuração do Caipira: ecos do /r/ retroflexo. *Revista da Abralin*, v.14, n.1, p. 171-194, jan./jun. 2015.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira: gramática vocabulário*. São Paulo: Anhembi, 1955 [1920].
- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. *Esteretipos y clichés*. Traducción y adaptación: Lelia Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2001. Ed. original: 1997. (Enciclopedia Semiológica).
- AMOSSY, R. Estereótipo. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004 [2002]. p. 213-216.
- AZEVEDO, I. O. Chico Bento sabe tudo. *Blog de Iris Oliveira Azevedo*. 2015. Disponível em: <http://irisoliveirazevedo.blogspot.com/2015/05/chico-bento-em-o-sabe-tudo.html>. Acesso em: 15 set. 2018.
- BARONAS, R. L. *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BARONAS, R. L.; ÁVILA, F. G. O. Teoria dos estereótipos básicos e dos estereótipos opostos: a piada levada a sério. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 95-118.
- BONFIM, M. *A América Latina-Males de origem*. Rio de Janeiro, Paris: H.Garnier, Livreiro-Editor, 1905.
- CANDIDO, A. *Presença da literatura brasileira*. 5.ed. revis. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e transformação dos meios de vida*. 10.ed. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GATTI, Márcio Antonio. Personagens infantis: entre o ingênuo e o ordinário. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.41, n.3, p. 1028-1038, set-dez 2012. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v3_t10.red6.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008 [1984].

MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo, Contexto, 2008.

NAXARA, M. R. *Estrangeiro em sua própria terra: representações do trabalhador nacional*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

OLIVEIRA, M.; KEWITZ, V. A representação do caipira na imprensa paulista do século XIX. In: *Para a história do português brasileiro*. CASTILHO, A. Campinas: Unicamp, Publicações IEL, 2009. p. 209-236.

OLIVEIRA, R. S. ; PRAZERES, L. *UCA – Usos e valores do dialeto caipira: atividades de retextualização*, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32327>. Acesso em: 5 set. 2019.

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

POSSENTI, S. *Os humores na língua: análise linguística de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.



Recebido em 10/09/2019. Aceito em 25/10/2019.