

Marcus
Garcia

Caio
Oranges

Bruna
Garcia

(Organizadores)

Olhares e falares:

Estudos contemporâneos
sobre a Língua Portuguesa

Alares

Olhares e falares:

Estudos contemporâneos sobre a
Língua Portuguesa

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Diego do Nascimento Rodrigues Flores
<http://lattes.cnpq.br/9624528552781231>

Dileane Fagundes de Oliveira
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Erika Viviane Costa Vieira
<http://lattes.cnpq.br/3013583440099933>

Joana Ribeiro dos Santos
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

Liliam Teresa Martins Freitas
<http://lattes.cnpq.br/3656299812120776>

Marcia Tereza Fonseca Almeida
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Ricardo Luiz de Bittencourt
<http://lattes.cnpq.br/K4704759T8>

Vitor Cei
<http://lattes.cnpq.br/3944677310190316>

Olhares e falares:

Estudos contemporâneos sobre a Língua Portuguesa

1ª Edição

Caio Santilli Oranges
Bruna Loria Garcia
Marcus Garcia de Sene
(Organizadores)



Cabo Frio
Mares Editores
2016

Copyright © da editora, 2016.

Capa e Editoração
Mares Editores

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Olhares e falares: estudos contemporâneos sobre a
língua portuguesa. / Caio Santilli Oranges; Bruna Loria
Garcia; Marcus Garcia de Sene (Organizadores). – Cabo
Frio: Mares, 2016.

298 p.

ISBN 978-85-5927-005-1

1. Língua Portuguesa. 2. Sociolinguística. 3. Estudos
linguísticos. I. Título.

CDD 469

CDU 80

2016

Todos os direitos desta edição reservados à
Mares Editores

Rua das Pacas, s/n. Qd 51/Lt 2431. Nova Califórnia.

CEP 28927-530. Cabo Frio, RJ.

Contato: mareseditoresl@gmail.com

ISBN 978-855927005-1



Sumário

Apresentação	9
Gêneros discursivos e ensino de português para surdos: uma proposta de projeto pedagógico	17
O sentido construído pelo discurso no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira	47
Língua Rikbaktsa: Discurso público sobre a língua	77
O efeito de Cortesia como mecanismo de adaptação da imagem para interlocutores distintos	99
A abordagem sobre advérbios em um livro didático de ensino médio: um estudo de caso à luz da Linguística do Texto	123
Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua em diálogo	145
Um Novo olhar sobre o Acordo Ortográfico: dicotomia entre Fala e Escrita na perspectiva linguística de Marcos Bagno	175
A realização variável do S implosivo na fala de Nova Iguaçu	201
Os processos de formação dos nomes de achocolatados em pó	219
O formativo <i>-inho</i> : <i>Indícios sincrônicos de sua gramaticalização no sistema morfológico do Português do Brasil</i> – Um estudo de caso	247
A mudança de significado em foco recontextualização lexical nas profissões e ofícios	269
Sobre os Autores:	295

Apresentação

Comemora-se, neste ano, 100 anos desde a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Embora essa coletânea não seja uma obra dedicada a homenagear seus estudos, foi a partir da publicação do CLG que estudos contemporâneos em Linguística surgiram, alguns contestando a tese de Saussure, outros dando desdobramento a seus estudos.

Dessa forma, o título desta obra, “Olhares e Falares: estudos contemporâneos sobre a Língua Portuguesa”, tem por objetivo dar conta dos estudos contemporâneos acerca da língua portuguesa, em diversos níveis: textual, pragmático, lexical, morfológico, semântico e ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.

Composto por 11 capítulos, o livro reúne pesquisadores de diferentes universidades do Brasil. Assim, em seu primeiro capítulo, intitulado “Gêneros discursivos e ensino de português para surdos: uma proposta de projeto pedagógico”, a autora Eva dos Reis Araújo Barbosa retoma as fases da história da educação de surdos no Brasil, refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e discutindo

a temática na perspectiva das teorias de gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2011). Ao final do texto, a autora propõe um projeto pedagógico apoiado no gênero discursivo convite para o ensino de português para alunos surdos.

O capítulo “O sentido construído pelo discurso no ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira”, de Gabrielle Perotto de Souza da Rosa, por sua vez, tem como objetivo apresentar, através de uma análise de um exercício retirado de um livro didático de Português como língua estrangeira, como são construídos os sentidos nos discursos que são apresentados aos alunos que desejam aprender essa língua. Utilizando-se da Teoria da Argumentação na Língua e da Teoria dos Blocos Semânticos, a autora evidencia de que forma o discurso do livro didático se forma. Além disso, ao final, ela apresenta uma proposta de como deveriam ser elaboradas as atividades e exercícios para alunos de Português Língua Estrangeira, seguindo os preceitos das teorias supracitadas.

O capítulo intitulado “Língua Rikbaktsa: discurso público sobre a língua”, da autora Mileide Terres de Oliveira, analisa os discursos de informantes da tribo indígena Rikbaktsa a respeito de sua língua. A análise da autora é pautada nos postulados de Schlieben-Lange (1993), contrastando os discursos públicos - discursos do mundo, estereótipos reproduzidos - e os falares e saberes sobre a língua - reconhecimento do

falante sobre sua língua nativa e o contato com outra língua. Dessa forma, Oliveira demonstra, a partir dos discursos dos informantes, como se dá a atitude linguística dos Rikbaktsa diante da própria língua e da do outro, no caso, o português.

Em “O efeito de Cortesia como mecanismo de adaptação da imagem para interlocutores distintos”, Gabriela Colbeich da Silva avalia duas interações que acontecem na propaganda “Surpresas em uma loja VIVO”, analisando a forma como alguns mecanismos linguísticos podem influenciar na formação da imagem social dos indivíduos em questão.

Enquanto isso, Dennis Castanheira, em seu artigo intitulado “A abordagem sobre advérbios em um livro didático de ensino médio: um estudo de caso à luz da Linguística do Texto”, apresenta-nos, à luz da Linguística de Texto, em que medida os livros didáticos, mais especificamente no segundo volume da coleção “Português: linguagens em conexão”, da editora Leyla de 2013, adotam uma perspectiva textual quando se referem ao uso do advérbio. Para isso, no livro supracitado, o autor faz uma análise qualitativa do capítulo “Advérbios e locuções adverbiais”. O pesquisador analisa o livro observando a sequenciação, na perspectiva da Koch (2002), assumindo que os advérbios são elementos de sequenciação, sendo parte, assim, do complexo processo sociocognitivo de encadeamento textual. Analisa-se, também, a questão do gênero e tipologias textuais, destacando que o livro, nesse aspecto, é

mais adequado do que quando observada a questão da sequenciação, uma vez que não há exercícios que priorizem o aspecto sequencial do advérbio. Nesse sentido, ele constatou que a LT demonstrou ser uma corrente importante para trabalhar aspectos relacionados ao ensino dos advérbios, sobretudo por considerar o texto como principal unidade de ensino, assumindo-o como um complexo e constante processo fruto da interação e dos conhecimentos prévios.

Outro capítulo, de título “Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua em diálogo”, analisa a coesão e a coerência na ótica da Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot et al (2009), reforçando que os fenômenos em questão no estudo são relações semânticas. O estudo é feito através da análise da crônica “Não dê sua opinião” de David Coimbra.

O capítulo seguinte é de autoria de Eliane Miranda Machado, intitulado “Um Novo olhar sobre o Acordo Ortográfico: dicotomia entre Fala e Escrita na perspectiva linguística de Marcos Bagno”. O presente estudo tem como objetivo principal fazer uma meta-pesquisa, uma vez que a autora apresenta uma análise panorâmica do texto “O Novo Acordo Ortográfico e a desnecessária polêmica” de autoria do Marcos Bagno (2011), a partir de teorias já elaboradas e consistente sobre a temática relacionada a nova ortografia do português. Nesta perspectiva, a pesquisa segue fazendo os desdobramentos da obra do autor buscando

analisar a construção do acordo ortográfico, assim como a sua finalidade, buscando averiguar as objetivações dessa nova proposta, além de ressaltar a dicotomia existente entre língua e fala. Dessa forma, a autora aponta como conclusão que a reforma ortográfica, do ponto de vista usual da língua, pouco influencia no intuito de dirimir as dúvidas que já existiam em relação ao uso da língua materna, logo provoca alterações na ortografia sem, contudo, simplificar a representação sonora por determinados grafemas, o que mantém a série de dúvidas que já vinham ocorrendo desde o princípio da língua portuguesa e que a autora pontua como desvios previsíveis, considerando que decorrem dos mesmos fatores que são justificáveis.

Em “A realização variável do /S/ implosivo na fala de Nova Iguaçu” de autoria (apaguei o autor sem querer), observa-se um estudo que tem como objetivo principal analisar se os falantes fluminenses também “chiam”, como os cariocas. Para constatar tal assertiva, o pesquisador usa como *corpus* um falante de baixo grau de escolaridade do município de Nova Iguaçu. O informante selecionado fez parte do Projeto de Concordância da UFRJ. Sendo assim, apoiado na teoria sociolinguística proposta por Weinreich, Labov & Herzog (1968), o autor apresenta a análise de 06 variáveis linguísticas, sendo elas (a) a variável dependente; (b) a sonoridade do segmento posterior em função da posição da variante; (c) a classe gramatical da palavra em que a variável

está; (d) tonicidade da sílaba; (e) o modo de articulação do segmento posterior à variante e (f) o ponto de articulação do segmento posterior à variante. Com objetivo de contribuir para outros estudos já realizados sobre o presente tema, o pesquisador conclui que, das ocorrências observadas, prevaleceu as variantes palatais, como fazem os cariocas.

O capítulo seguinte, denominado “Os processos de formação dos nomes de achocolatados em pó”, de Gabriela Colbeich da Silva, apresenta um estudo morfológico-funcionalista sobre os nomes de achocolatados em pó distribuídos em supermercados de Cachoeira do Sul, RS e Santa Maria, RS. A partir dos postulados funcionalistas da morfologia, apresentados em Flôres e Vernes (2004), a autora apresenta os processos mais comuns de formação de palavras, sendo eles: derivação prefixal; composição; composição coordenativa; truncamento; cruzamento vocabular; e onomatopeia. Além disso, a autora busca evidenciar de que forma esses processos de formação de palavras contribui para o objetivo dos criadores das marcas de achocolatados em pó, qual seja, o de surpreender, chamar a atenção e inovar, com o intuito de atingir seu respectivo público-alvo e vender mais.

Posteriormente, Bismarck Zanco de Moura apresenta seu capítulo, intitulado “O formativo -inho: indícios sincrônicos de sua gramaticalização no sistema morfológico do Português do Brasil - um

estudo de caso”. Esse capítulo tem como objetivo analisar o processo de gramaticalização, o qual consiste na mudança do estatuto de determinada unidade ou estrutura com função anteriormente lexical para gramatical. O autor apresenta um estudo desse fenômeno para o sufixo -inho, presente no sistema morfológico do Português, e evidencia qual o estágio de gramaticalização para esse formativo. A análise é fundamentada segundo os postulados de Hooper (1991), os quais permitem identificar a fase de um processo de gramaticalização em curso. Assim, mostra-se que tal processo não apenas transforma um item de significação lexical em gramatical, mas também altera seus contextos de uso, expandindo ou restringindo a semântica da estrutura observada.

O capítulo décimo primeiro, intitulado “A mudança de significado em foco: recontextualização lexical nas profissões e ofícios”, de Caio Santilli Oranges, Marcus Garcia de Sene e Bruna Loria Garcia, trata do fenômeno da mudança de significado, principalmente a polissemia, seguindo os postulados de Bréal (2008), Ullmann (1959) e Núñez (1999), em unidades lexicais do campo das profissões e ofícios. O estudo é de cunho descritivo-comparativo e analisa 50 unidades, analisando a mudança de significado ocorrida dentre os inícios dos séculos XX e XXI. Dessa forma, evidencia-se como o fenômeno denominado por Borba (2003) como recontextualização lexical é um dos mais produtivos na

língua portuguesa, principalmente por dar conta da mudança de significado em uma perspectiva do uso.

Sendo assim, todos os capítulos, conforme expusemos, abordam questões contemporâneas sobre a Língua Portuguesa, mesmo que essas abordagens apresentem tratamentos e fenômenos distintos. Nesse sentido, acreditamos que essa obra será de grande valia para aqueles interessados em fenômenos da linguagem.

Caio Santilli Oranges

Bruna Loria Garcia

Marcus Garcia de Sene

(Organizadores)

Gêneros discursivos e ensino de português para surdos: uma proposta de projeto pedagógico

Eva dos Reis Araújo Barbosa¹

Introdução

Segundo Rojo (2005), a partir dos anos 1995, o campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, tem dado grande atenção às teorias sobre gênero textual no Brasil. Isso se deve, em sua maioria, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de ensino de Língua Portuguesa e estrangeira, “que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos” (ROJO, 2005, p. 184).

Ainda segundo a autora, é possível dividir os trabalhos voltados aos gêneros em duas vertentes teóricas diferentes: a *teoria dos gêneros do discurso/discursivos* e a *teoria dos gêneros de texto/textuais*. No primeiro caso, há um enfoque “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” e, no segundo caso, a ênfase é dada “na descrição da materialidade textual” (ROJO,

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos - Linguística Aplicada/Linguagem e Tecnologia, pela Faculdade de Letras da UFMG.

2005, p. 185). Neste trabalho, adotamos a perspectiva dos gêneros discursivos, levando em consideração os pressupostos teóricos bakhtinianos.

De acordo com Bakhtin (2011), as variadas esferas da atividade humana são sempre relacionadas ao uso da língua, que ocorre através de enunciados (orais ou escritos) e reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Esses enunciados, segundo Bakhtin (2011), possuem: (1) um conteúdo temático; (2) um estilo verbal; e (3) uma construção composicional. Além disso, apesar de os enunciados serem particulares e individuais, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor).

Com o objetivo de sugerir ao professor de Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos uma proposta de trabalho que seja voltada à perspectiva dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2011), este artigo apresenta um Projeto Pedagógico pensado a partir do gênero discursivo *convite*, nos moldes de Lopes-Rossi (2003 *apud* LOPES-ROSSI, 2005). A ideia de criação do projeto surgiu na disciplina “Gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas”, ministrada pela professora Elzimar Costa, no segundo semestre de 2015, aos alunos do Mestrado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Durante a disciplina, foi discutida a importância do trabalho com os gêneros como

objeto de ensino nas aulas de língua, enfatizando suas características discursivas e não apenas textuais.

A partir dessa proposta, esperamos contribuir para que o trabalho do professor de PL2 para surdos também seja voltado aos gêneros, a partir de um enfoque discursivo, uma vez que, “para fazer parte de uma comunidade linguística, é preciso conhecer os gêneros textuais usados na comunicação e interação em práticas e eventos sociais vividos pelos membros dessa comunidade” (MENEZES, 2007, p. 30).

O trabalho com gêneros discursivos no ensino de Português

Segundo Lopes-Rossi (2005), a orientação discursiva/enunciativa trazida pelos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa (LP) já é bem difundida no ambiente acadêmico e é fundamentada por releituras da teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin. Porém, fora dos meios acadêmicos, a noção sobre o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula ainda é bem restrita, uma vez que, apesar de haver interesse no assunto por parte dos professores, estes se encontram “carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 79).

Dessa forma, embora trabalhem com gêneros em sala de aula, os professores acabam propondo “análises complexas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem”, ou seja, adotando uma perspectiva mais textual do que explorando com os alunos “as

características das situações de enunciação - relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos” (ROJO, 2005, p. 207).

Esse trabalho do professor, na maioria das vezes, é realizado com base no Livro Didático de Português (LDP), que, apesar de apresentar uma grande variedade de textos autênticos e em gêneros diversos, “ainda **não leva em consideração o gênero como objeto de ensino**” (BUNZEN, 2007, p. 56, grifos do autor). De acordo com Lopes-Rossi (2005, p. 80), “livros didáticos, em sua maioria, não apresentam propostas de atividades baseadas em gêneros discursivos na dimensão em que esse tema merece ser trabalhado”. Assim, não levam em consideração os elementos do contexto sócio-histórico mais amplos nem os aspectos linguísticos-discursivos, tão importantes para a compreensão de um texto, dando ênfase a análises de suas características textuais (BUNZEN, 2007). O autor enfatiza que não há como negar a existência de uma diversidade textual nos LDPs, no entanto, “é importante salientar que apenas a presença de textos em gêneros diversos no LDP [...] não garante a formação de um leitor crítico e autônomo. É preciso ir além da diversidade pela diversidade, pois ainda há pedras no meio do caminho” (BUNZEN, 2007, p. 47).

Dessa forma, segundo Bunzen (2007), é essencial que o professor de LP conheça bem os textos trazidos pelo LDP adotado em seu local de trabalho, a fim de complementá-los e explorá-los, levando em consideração o contexto de sua turma. Além disso, o docente deve ficar

atento ao tratamento que é dado aos gêneros pelo LDP, principalmente nas atividades de leitura e compreensão.

Costa-Hübes (2014) discute a importância da mudança na compreensão de ensino por parte do professor, com o intuito de adotar uma postura mais discursiva no ensino da LP. Para isso, a autora enfatiza que é necessário, em primeiro lugar, reconhecer a língua em seu âmbito social para, depois, trabalhar em uma perspectiva interativa, de forma que os elementos que fazem parte da situação de uso sejam reconhecidos. “Logo, faz-se necessário considerar que os sujeitos, ao fazerem uso da língua, estão em constante diálogo com outros discursos, renunciando os já-ditos em uma nova ancoragem enunciativa” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14).

Outra autora que apresenta os benefícios do trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros discursivos é Lopes-Rossi (2005), baseada nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Genebra. De acordo com a autora, este tipo de trabalho proporciona “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”, já que é através dos gêneros discursivos “que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80).

Ainda nesse contexto, é importante salientar que os gêneros discursivos devem ser o objeto de trabalho do professor de LP, ou seja, um determinado gênero deve ser o item central de cada uma das

unidades trabalhadas em sala de aula (ANTUNES, 2009). Porém, segundo a autora, a maioria dos LDPs apresenta alguns gêneros de maneira acelerada e muito superficial, fazendo com que os alunos não apreendam com “clareza aspectos centrais desses gêneros, como sua forma de composição, concretizada, na prática discursiva, com múltiplas e funcionais variações” (ANTUNES, 2009, p. 62).

Esse tipo de trabalho em sala de aula abarcaria a visão de leitor/produtor de textos presente nos PCNs, “de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz” (ROJO, 2015, p. 105).

Educação de Surdos e ensino de Português como segunda língua

A Educação de Surdos no Brasil passou por três diferentes fases: o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e a *Educação Bilíngue*. Segundo Quadros (1997) a educação oralista, primeira filosofia de ensino pensada para o ensino de surdos, é fundamentada em uma possível recuperação da pessoa surda que é vista como deficiente auditiva, enfatizando a língua oral como algo terapêutico.

A partir da constatação de que os métodos oralistas não atendiam às necessidades educacionais dos alunos surdos, por não levarem em consideração suas especificidades linguísticas, surgiu a proposta da Comunicação Total, que defende o uso de todas as formas

de comunicação (oralidade, escrita, gestos, mímica, sinais, etc.) para o ensino de surdos.

Essa proposta de ensino de surdos também foi criticada por vários autores. Quadros (1997, p. 25) chama atenção para o fato de que “o sistema artificial não é adequado para o ensino da língua oral, pois não representa um sistema completo de linguagem”. Ferreira Brito (1993 apud QUADROS, 1997, p. 25), “critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo”.

De acordo com Quadros (1997), as duas primeiras fases, Oralismo e Comunicação Total, compõem grande parte da história da Educação de Surdos no Brasil e, ainda hoje, são utilizadas nas escolas brasileiras. Dessa forma, a Educação Bilíngue, conhecida também como Bilinguismo, encontra-se em um processo de transição e diz respeito a

uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

A publicação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua natural da comunidade surda, e do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata da inclusão da disciplina de Libras

nos cursos de graduação, da formação do professor, instrutor e do tradutor/intérprete de Libras, do acesso das pessoas surdas à educação e da garantia do direito dessas pessoas à saúde, foram um importante passo para a defesa da Educação Bilíngue no Brasil. De acordo com o Decreto, as instituições de ensino devem proporcionar o ensino da Libras como primeira língua e da LP escrita como segunda língua, por meio da criação de escolas e classes bilíngues, ou de escolas regulares com profissionais devidamente capacitados.

Porém, o que se pode perceber é que, apesar da defesa da Educação Bilíngue, a maioria dos alunos surdos se encontra incluída em salas de ouvintes nas escolas regulares, tendo, quando muito, o auxílio do tradutor/intérprete de Libras e, algumas vezes, contando com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em seu contraturno. Dessa forma, os alunos surdos se deparam com grandes dificuldades na aprendizagem da LP, não atingindo os mesmos níveis esperados dos alunos ouvintes.

Isso acontece porque as propostas de ensino da LP “a separam de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas prontas” (FERNANDES, 1999, p. 60). Para tentar amenizar essa situação, os professores podem recorrer aos recursos tecnológicos e multimodais, uma vez que os surdos se encontram cada vez mais incluídos nos meios digitais e, segundo Quadros (2003), a surdez se enquadra em uma

experiência visual. Além disso, o professor deve realizar seu trabalho com foco nos gêneros, já que, conforme salientam Cristovão e Nascimento (2011, p. 43):

o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Trataremos a respeito do trabalho com os gêneros no ensino de PL2 para surdos na próxima seção.

O papel dos gêneros no Ensino de Português como Segunda Língua para Alunos Surdos

Conforme relatamos na seção anterior, os indivíduos surdos brasileiros possuem o direito reconhecido por lei de utilizarem a Libras como sua primeira língua. Porém, por se tratarem de uma minoria linguística incluída em uma sociedade ouvinte que tem a língua oral como primeira língua, as pessoas surdas têm a necessidade de aprenderem a LP como segunda língua, para terem acesso às informações, se comunicarem com as pessoas ao seu redor e exigirem seus direitos. Neves (2013, p. 28) enfatiza essa necessidade, ao dizer que:

Em qualquer lugar e circunstância, o surdo irá se deparar com situações que exijam dele o mínimo de conhecimento da língua oficial do país. Dominar a Língua Portuguesa na modalidade escrita possibilita a liberdade de ir e vir, de expressão, de lutar pelos seus direitos e deveres, sem estar à margem da sociedade. É preciso, antes de tudo, que os surdos tenham sim a Libras como meio de comunicação dentro da comunidade surda, mas que disponham de contextos educacionais e sociais que possibilitem a aprendizagem da LP.

Para tanto, a autora sugere que “desenvolver um ensino de língua portuguesa a surdos com gêneros textuais é uma oportunidade de ampliar as possibilidades de uso da linguagem, proporcionando ao surdo uma independência linguística” (NEVES, 2013, p. 29).

Dentro desse contexto, Souza (2013) também defende o trabalho com gêneros no ensino de PL2 para surdos. Segundo a autora, os alunos surdos possuem grande dificuldade nas atividades de leitura, interpretação e produção textual e o trabalho por meio de gêneros contribui “para um ensino contextualizado, possui os elementos que auxiliam nas principais dificuldades do aluno surdo e também possibilita a ele surdo vivenciar o texto de acordo com sua função na sociedade” (SOUZA, 2013, p. 260).

Ainda segundo a autora, o ensino da LP somente fará sentido para esse público de alunos partindo dos gêneros, pelo fato de possuírem uma função determinada no ambiente social e poderem ser vivenciados pelos alunos em suas vidas diárias. Além disso, o trabalho com os gêneros

também oferece “os principais requisitos para a produção textual e possibilita a aquisição de outras áreas do conhecimento, dando a oportunidade de sucesso na área educacional e inclusão na sociedade de forma geral” (SOUZA, 2013, p. 267).

Outra autora que discute a questão dos gêneros no ensino de PL2 para surdos é Pires (2012, p. 183-184), em suas palavras:

Considerar o letramento como condição para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos é uma alternativa sem dúvida viável, visto que o sujeito surdo está exposto às diversas situações que estão presentes nos mais diversos gêneros textuais. Dessa forma, o ensino de leitura e escrita deve enfatizar a prática social e cultural, fazendo com que o aluno perceba a multiplicidade de usos e funções da língua, no sentido de contribuir para a formação de leitores e escritores de textos autônomos e competentes.

Pires (2012), citando Shimazaki (2008), salienta a necessidade de esse trabalho levar em consideração a dimensão social e as situações cotidianas vivenciadas pelos alunos surdos, e não apenas preocupar-se com a apropriação do código linguístico, a fim de que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos como meio de sua participação na sociedade. Dessa forma, o trabalho realizado deve ser pautado, principalmente, na questão discursiva, para que os alunos surdos compreendam que “os gêneros são responsáveis pelas mais variadas atividades sócio-comunicativas realizadas no seu dia-a-dia” (PIRES, 2012, p. 188).

No artigo intitulado “Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa a Surdos: Proposta para uma Educação Bilíngue”, Neves (2013) apresenta uma sugestão de atividade com foco no gênero textual *convite*, considerando a importância da Libras na aquisição da LP e de acordo com uma perspectiva mais discursiva. Segundo a autora os objetivos de sua proposta são:

desenvolver competências e habilidades para ler criticamente e produzir este gênero nas diferentes esferas sociais. Especificamente, a atividade almeja: a) observar aspectos funcionais e sociais do gênero textual convite; b) comparar o gênero textual convite em Libras e Língua Portuguesa; c) selecionar informações fundamentais ao gênero convite e d) reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de acesso a diferentes informações (NEVES, 2013, p. 30).

A atividade proposta pela autora tem a duração de quatro horas/aula e passa pelas seguintes etapas:

1. Discussão do gênero convite, enfatizando suas principais características, a partir de perguntas como: Para que se faz um convite? Quem são os interlocutores? É um gênero impessoal ou pessoal? Explora-se com maior frequência que tipo de linguagem, verbal e/ou não verbal?;
2. Apresentação de um convite em Libras, para identificação das características discutidas no item 1 e para identificação de elementos como data, horário e local;
3. Apresentação do mesmo convite impresso, na versão em LP, para realizar os mesmos procedimentos descritos nos itens 1 e 2, a fim de que

os alunos observem que ambos os convites, mesmo possuindo modalidades de língua diferentes, apresentam as mesmas funções enunciativas;

4. Após análises dos convites em vídeo e impresso, os alunos deverão ter acesso a diferentes tipos de convites para observarem as características estudadas, tendo um foco maior na linguagem não verbal;

5. Os alunos deverão produzir dois convites, um em Libras e outro em LP, escolhendo situações reais, tais como: evento, aniversário, casamento, etc., levando em consideração os interlocutores, sua finalidade, as escolhas lexicais, a linguagem verbal e não verbal, etc.;

6. Socialização dos convites entre os colegas e uma possível utilização para seus devidos fins (Adaptado de NEVES, 2013, p. 30-32).

Consideramos que a sugestão de atividade elaborada por Neves (2013) seja muito coerente com o contexto de ensino dos alunos surdos e que leva em consideração suas especificidades linguísticas, seu contexto e sua cultura, uma vez que trabalha não apenas com a estrutura composicional do gênero convite, mas explora suas características discursivas e multimodais. Porém, acreditamos que existem outras características que podem ser exploradas, já que é um gênero muito rico e que faz parte da vida dos surdos, uma vez que esses indivíduos sempre têm o costume de organizarem festas, eventos, reuniões, etc., entre os participantes de sua comunidade. Dessa forma, acreditamos que outros passos poderiam ser acrescentados e que o período de apenas quatro horas/aula não seja suficiente para esta atividade. Conforme foi citado por Antunes (2009), é necessário que o trabalho com os gêneros seja

mais completo e menos superficial e acelerado. Portanto, sugerimos uma atividade também pensada a partir do gênero convite e voltada para o ensino de PL2 para surdos, baseada no modelo de Projeto Pedagógico pensado por Lopes-Rossi (2003 *apud* LOPES-ROSSI, 2005), que acreditamos ser ideal para esse tipo de trabalho, por ser composto por mais de um módulo. Esta proposta é apresentada na seção a seguir.

Proposta de Projeto Pedagógico a partir do gênero convite

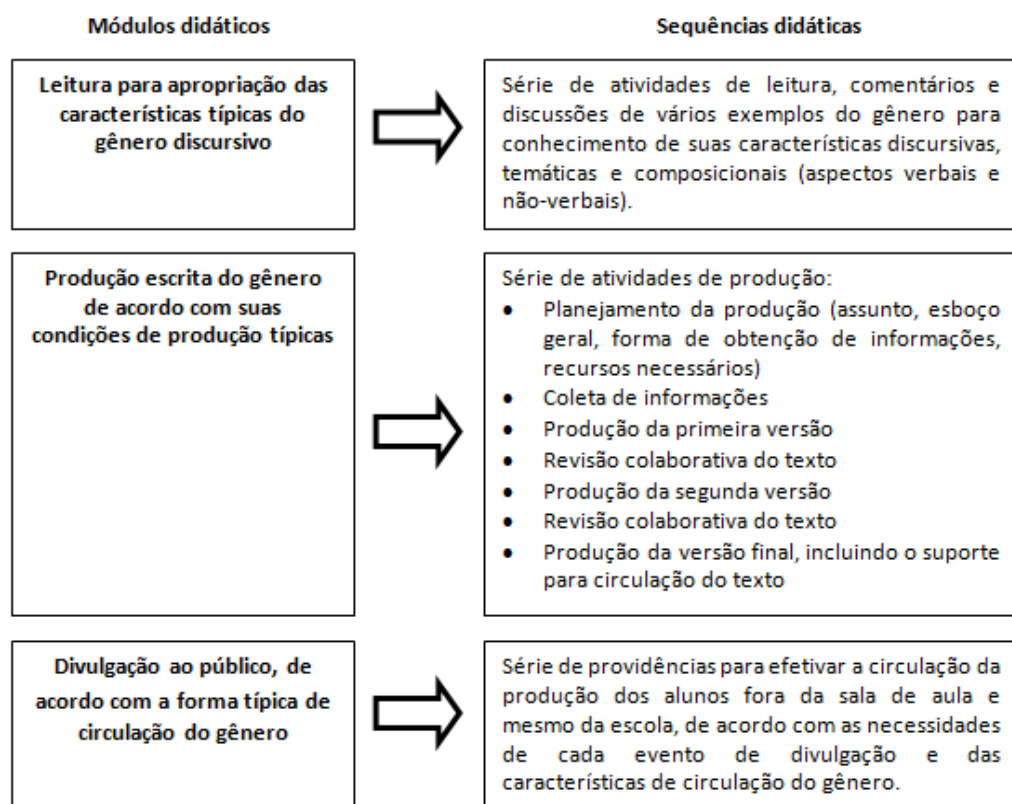
Segundo Lopes-Rossi (2005), é tarefa do professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos mais diversos gêneros, levando em consideração as situações de comunicação real. Para tanto, a autora sugere que esse trabalho seja realizado por meio de Projetos Pedagógicos, “que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 81).

O Projeto Pedagógico é uma proposta de exploração dos gêneros discursivos criada por Lopes-Rossi (2003 *apud* LOPES-ROSSI, 2005), a partir de suas orientações a professores de escolas públicas e particulares de níveis fundamental, médio e superior, de várias cidades. Durante este trabalho, a autora percebeu que os docentes encontram duas principais dificuldades ao trabalharem na perspectiva discursiva: 1) a “escassez de caracterizações de gêneros discursivos interessantes ao ensino”, já que os gêneros estudados “costumam ser abordados apenas

em seus componentes linguístico-textuais”; e 2) o “modelo de produção de texto mantido pelos livros didáticos”, já que “as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda sua dimensão” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 89-90).

Esse método de trabalho é dividido pela autora em três módulos: uma para leitura, um para produção escrita e outro para divulgação ao público. Essas etapas são apresentadas na Figura 01 abaixo, proposta por Lopes-Rossi (2005).

Figura 1: Etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à produção escrita de gêneros discursivos



Fonte: LOPES-ROSSI (2005, p. 82).

Como podemos perceber nas etapas apresentadas na Figura 01, o Projeto Pedagógico permite ao professor trabalhar as habilidades de leitura e escrita a partir dos gêneros, levando em consideração, não somente a questão textual, mas principalmente a questão discursiva. Esse tipo de trabalho oferece ao aluno exemplos diferentes para que ele possa verificar elementos estáveis e variáveis do gênero e lhe dá a oportunidade de desenvolvimento de suas competências comunicativas, através da apropriação das principais características dos gêneros estudados. O único ponto negativo citado pela autora é que este trabalho não permite o desenvolvimento de um número grande de projetos em um mesmo ano letivo, em decorrência de sua extensão e profundidade (LOPES-ROSSI, 2005).

Devido ao foco dado pela autora nas questões discursivas relacionadas ao gênero e a possibilidade de exploração do gênero por meio de módulos, escolhemos o Projeto Pedagógico criado por Lopes-Rossi (2005) como base de nossa proposta de atividade com o gênero *convite*, voltada ao ensino de PL2 para surdos. Os objetivos esperados através do Projeto Pedagógico criado são:

- ◆ possibilitar uma interação entre Libras e Língua Portuguesa;
- ◆ explorar questões visuais/multimodais próprias do gênero convite e que são essenciais ao contexto educativo dos surdos;

- ◆ utilizar ferramentas digitais, que muito interessam a esse público de alunos, para a produção do gênero estudado;
- ◆ explorar as características discursivas e textuais do gênero convite.

O público sugerido para esse projeto é de alunos surdos do Ensino Fundamental II. A princípio, este projeto foi pensando para alunos surdos de escolas ou classes bilíngues e que possuem professores fluentes em Libras, porém, ele pode ser adaptado para alunos surdos incluídos em escolas regulares ou que participam do AEE. Foram pensadas, inicialmente, oito aulas de cinquenta minutos cada. Porém, o professor pode adequar o número de aulas, de acordo com seu contexto de trabalho e seu público de alunos. A seguir, detalhamos cada um dos módulos sugeridos. A versão completa do Projeto Pedagógico pode ser encontrada no Anexo 01 deste trabalho.

Módulo de Leitura

Segundo Lopes-Rossi (2005, p. 82), “um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”. Além disso, a autora enfatiza que:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas

informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade (LOPES-ROSSI, 2005, p. 81-82).

Para o projeto proposto, sugerimos que o módulo de leitura seja dividido em três aulas: (1) sondagem do professor em relação ao conhecimento que os alunos já têm do gênero convite e apresentação de suas principais características por meio de diferentes exemplos; (2) atividades de compreensão leitora em duplas, com exemplos de convites levados pelos próprios alunos; e (3) no Laboratório de Informática, mostrar um exemplo de convite relacionado à Comunidade Surda, em Libras e em sua versão escrita, a fim de realizar uma comparação entre eles.

No caso da primeira aula, o professor deve explorar, nos exemplos apresentados, os três componentes propostos por Bakhtin (2011): o *tema* – “inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO, 2015, p. 87); a *forma de composição* - “a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo” (ROJO, 2015, p. 94); e o *estilo* – “escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer” (ROJO, 2015, p. 92).

Em um primeiro momento, sugerimos que o professor pergunte se os alunos conhecem o gênero convite, se já receberam um e em qual

ocasião, qual sua utilidade, quais são suas características mais evidentes, etc. Após esse início de conversa, o professor deve apresentar as principais particularidades do gênero, por meio de *slides* contendo exemplos de convites diferentes (aniversário, casamento, chá de panela, chá de bebê, eventos da comunidade surda, etc.)². Durante a apresentação o professor deve ressaltar os três componentes citados anteriormente. Para trabalhar a forma de composição, o docente deve chamar a atenção para elementos como: remetente, destinatário, data, horário, local, traje (quando for o caso), descrição do evento, a formatação, entre outros. Em relação ao estilo, o professor pode, por exemplo, enfatizar os tempos verbais comumente utilizados e o léxico escolhido, dependendo do tipo de acontecimento. Já em relação ao tema, podem ser feitas perguntas que levem os alunos a refletirem sobre a intenção do enunciador ao criar/enviar um convite, pensando em seu destinatário, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Figura 02: Exemplo de convite de aniversário

² Todas as explicações dadas pelo professor, bem como a apresentação do conteúdo, devem ser realizadas por meio da Libras, no caso de classes somente de alunos surdos, ou contar com o auxílio do intérprete de Libras, no caso de classes de inclusão, em todas as aulas que compõem o Projeto Pedagógico proposto.



Fonte: UNIVERSAL STUDIOS, 2015 (arquivos pessoais).

A partir de exemplos semelhantes ao apresentando na Figura 02, o professor pode fazer perguntas do tipo:

- ◆ *Quais expressões utilizadas no convite possuem a intenção de convencimento do destinatário para que este compareça à festa? (Exemplos: “Venha se divertir”, “você não pode perder!”, “Vai ser incrível!!!”, “Te espero lá!”)*
- ◆ *Porque o remetente optou por uma linguagem mais informal? (Pelo fato de se tratar de uma festa de aniversário e de ser destinado a pessoas da família, com as quais se tem mais intimidade.);*

- ♦ *As imagens escolhidas estão adequadas para o tipo de evento? Elas poderiam ser utilizadas para qualquer tipo de acontecimento? (Não, porque se tratam de personagens de desenho animado que se adéquam mais ao público infantil.)*

Além disso, o professor deve levar os exemplares originais dos convites, para que os alunos tenham contato com materiais autênticos; trabalhar os possíveis suportes do gênero, tais como: papel impresso, jornal, TV, rádio, internet, vídeo etc.; e explorar os elementos visuais/multimodais do gênero. De acordo com Rojo (2015, p. 109), “os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos”, dessa forma, “para os efeitos de sentido (temas) e para a análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiose tem de ser levada em conta” (ROJO, 2015, p. 111).

Para a segunda aula, o professor deve propor que os alunos levem exemplos de convites que já receberam. Essa parte do projeto está baseada no conceito de Antunes (2009, p. 71) de que as aulas de português implicam “que um tempo grande deve ser reservado para que os alunos tragam, de casa e dos contextos por onde circulam, esses exemplares e os analisem na imensa diversidade que, com certeza, eles apresentam”. A partir dos exemplos levados pelos alunos, o professor deve propor atividades em duplas que utilizem o conteúdo apresentado na aula anterior.

Na terceira aula, o professor deve explorar um pouco a questão do uso do convite na Comunidade Surda e realizar uma comparação entre um convite escrito em LP e a mesma versão do convite gravada em Libras. Como os surdos possuem o costume de se reunirem sempre em eventos, festas e comemorações, não será difícil ao professor encontrar modelos desse tipo para levar à sala de aula, em *blogs*, páginas do *Facebook* com a temática da surdez, *sites* de associação de surdos, etc. Para realizar a comparação, o professor pode fazer algumas perguntas como: O que muda? O que permanece? Quais recursos são utilizados por cada um? O professor tem a possibilidade de explorar, inclusive, a questão do texto sinalizado em Libras e da legenda em LP, para que os alunos façam um contraste entre a língua escrita e a língua espaço-visual e que sirva de auxílio para sua produção escrita. Além disso, é importante que o professor volte a explorar as características apresentadas na primeira aula.

Caso seja necessário, o professor pode realizar outras atividades de leitura, visando sempre trabalhar não somente as características textuais, mas também a questão discursiva do gênero. Após a finalização do módulo de leitura, o professor deve seguir para o módulo de escrita, para que os alunos coloquem em prática o que aprenderam.

Módulo de Escrita

Em relação ao módulo de escrita, Lopes-Rossi (2005) afirma que ele pode ser desenvolvido em pequenos grupos, uma vez que isso favorece a interação, a troca de informações e a divisão de tarefas. A autora salienta que a obtenção de informações para a redação do texto deve ser realizada conforme a produção desse gênero em nossa sociedade. Além disso, Lopes-Rossi (2005) sugere que haja uma revisão e uma correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, que devem envolver o professor, os colegas de sala e, até mesmo, outros leitores, já que, além de ser uma contribuição para a escrita, funciona como uma leitura crítica do gênero a ser produzido. Nessa fase, o professor também pode intervir com explicações de outros níveis do domínio da escrita, como o gramatical, a organização de parágrafos, a coesão textual, a adequação vocabular, entre outros que forem necessários.

A partir disso, o módulo de escrita do projeto sugerido foi dividido em quatro aulas: (1) planejamento da produção e coleta de informações; (2) produção da primeira versão; (3) revisão colaborativa do texto; e (4) produção da versão final. Na primeira aula, o professor deve propor que os alunos escolham um evento que irá acontecer na escola como, por exemplo, a festa da família, feira de ciências/cultura, mostra de poemas, festa junina, etc., para a produção de um convite. A proposta de escrita, precisa ser bem descrita pelo professor, que deve discutir com os alunos a importância de se pensar no destinatário do convite, levando em consideração: a idade do público-alvo, o tipo de evento, o horário do

acontecimento, o tipo de traje a ser usado, etc., e destacar a relação entre estilo/tema/composição do gênero. Além disso, os alunos devem atentar-se para a linguagem a ser utilizada: (1) *verbal* (formal ou informal), e (2) *não-verbal* (imagens), que precisam estar de acordo com o público-alvo e o tipo de evento escolhido.

Após esse planejamento, o professor pode levar os alunos ao Laboratório de Informática, para que possam buscar exemplos de convites relacionados ao mesmo evento escolhido (mesma temática), procurar imagens que possam ser utilizadas (atentando-se para os direitos autorais) e fazer um esboço utilizando recursos do computador, tais como *Word*, *Paint*, etc. Caso seja necessário, o professor deve auxiliar os alunos quanto à utilização dessas ferramentas.

Na segunda aula, os alunos devem partir para a escrita da primeira versão do convite, a partir do esboço criado na aula anterior. Caso a turma seja muito grande, essa atividade pode ser feita em duplas e, depois, o professor pode optar por realizar uma votação para escolha do melhor convite ou, se for o caso, utilizar todos os convites criados. A terceira aula é o momento para uma revisão colaborativa do convite escrito, na qual o professor deve levar o(s) convite(s) criado(s) pelos alunos em projetores de *slides* e pode, inclusive, explicar questões gramaticais e outras que achar necessário. Por fim, na quarta aula, os alunos devem produzir a versão final do convite a ser divulgado na escola, em casa, no bairro, na comunidade, etc.

Como este projeto é focado no ensino da LP escrita, não foi proposta a criação da versão do convite em Libras. Porém, caso seja de interesse do professor e dos alunos, essa pode ser uma ótima ideia para aumentar a motivação e o interesse por parte dos alunos na criação do convite. Principalmente se os alunos fizerem parte de uma escola especializada para surdos ou forem filhos de pais surdos, tiverem outros familiares e amigos surdos, que possam ser convidados ao evento.

Módulo de Divulgação ao público

No módulo de divulgação ao público, Lopes-Rossi (2005) enfatiza que esse processo deve ser realizado de acordo com a forma típica de circulação do gênero estudado e requer que algumas providências sejam tomadas. Além disso, a autora afirma que esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos e, principalmente, para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

No projeto sugerido, este módulo deve ser realizado em uma aula, na qual é necessário que o professor leve alunos ao Laboratório de Informática, para que possam postar a versão final do(s) convite(s) criado(s) no *Blog* da escola e permitir que os alunos usem o restante da aula para a entrega da versão final do(s) convite(s) (impressos) aos colegas das demais turmas da escola e aos funcionários. Além disso, o professor também pode solicitar que os alunos levem os convites aos pais e às pessoas de seu bairro, comunidade, etc.

A avaliação do projeto realizado deve ser do tipo somativa, uma vez que, segundo Lopes-Rossi (2005), esse é um processo que necessita ser realizado levando-se em consideração o envolvimento dos alunos ao longo do processo e não apenas uma ou outra atividade escolhida aleatoriamente pelo professor.

Considerações finais

Este artigo teve como principal objetivo sugerir uma proposta de trabalho com gênero convite, voltada ao professor de PL2 para surdos e focada em uma perspectiva discursiva, conforme Bakhtin (2011). Para tanto, apresentamos alguns autores que já trabalham nesse enfoque e propomos um Projeto Pedagógico, nos moldes de Lopes-Rossi (2003 *apud* LOPES-ROSSI, 2005).

Algumas restrições que podem ser encontradas pelo professor durante a aplicação do projeto sugerido podem ser relacionadas à necessidade de utilização de ferramentas tecnológicas, tais como, o Laboratório de Informática da escola, computadores conectados à internet e o projetor de *slides*, que sabemos não serem recursos disponíveis em todas as escolas. Além disso, poderá haver a necessidade de adaptação das atividades para o caso de alunos surdos incluídos em escolas regulares ou participantes do AEE, já que as atividades foram pensadas para professores fluentes em Libras, que trabalham em escolas ou classes bilíngues. Porém, o docente de classes regulares e de inclusão

de alunos surdos, poderá contar com o apoio, por exemplo, do intérprete de Libras para a realização do trabalho.

Infelizmente, não foi possível a aplicação do projeto para verificar sua aceitação por parte dos alunos e sua eficácia em relação ao conteúdo trabalhado. Porém, isso poderá ser assunto de trabalhos futuros, assim que houver a oportunidade de aplicação. Esperamos contribuir para o trabalho do professor de PL2 para surdos e para as pesquisas relacionadas ao enfoque do uso dos gêneros discursivos em sala de aula, uma vez que acreditamos que o trabalho na perspectiva discursiva e não apenas textual seja de extrema importância para a formação crítica do cidadão, principalmente em relação ao surdo, que precisa aprender uma segunda língua para ser realmente incluído na sociedade em que vive.

Referências Bibliográficas:

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino. Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, **Lei nº 10.436**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002. 1 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL, **Decreto nº 5.626**, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano... In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M. ; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MENEZES, Denise Costa. **Letramento em comunidades de surdos**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE, Recife. Disponível em: <<<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/749132>>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

NEVES, Bruna Crescêncio. Gêneros Textuais no ensino de Língua Portuguesa a surdos: proposta para uma Educação Bilíngue. **Arredia**, Dourados, v. 02, n. 03, p. 20-35, jul./dez. 2013. Disponível em: <<<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/viewArticle/2752>>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

PIRES, Ludimila Correia; CAMPOS, Lucas Santos. Gêneros Textuais: uma opção para o ensino do português escrito para estudantes surdos. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 04, n. 02, p. 175-195, jul./dez. 2012. Disponível em: <<<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/926/1578>>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 51-111, 2003. Disponível em: <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Como se organizam os gêneros. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. Gêneros Textuais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. **Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira**, n. 08, p. 259-281, set. 2013. Disponível em: <<http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao08/Artigo_259_281.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

O sentido construído pelo discurso no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa³

Introdução

O discurso tem a finalidade de gerar sentido, pois de nada adianta falar muito, falar bem, e não comunicar, não expressar sentido. E só se consegue gerar sentido, dentro da construção do discurso, com uma organização linear de ideias, uma ordem. Para teorizar sobre esse tema, será usada a Teoria da Argumentação na Língua (2005), de Oswald Ducrot, Marion Carel e outros colaboradores. Essa é uma teoria de caráter semântico que articula o sistema linguístico com o discurso, explicando como o sentido é construído a partir do discurso na relação entre as entidades linguísticas. Propõe que uma análise semântica não pode desconsiderar a enunciação, ou seja, o surgimento de um enunciado. É esse caráter enunciativo e semântico da ANL que nos faz afirmar que ela também considera o uso da linguagem, embora seu foco seja a língua.

A ANL defende que o sentido nem sempre decorre do que está explícito no enunciado. O sentido também depende do que não foi dito,

³ Doutoranda em Linguística, PUCRS.

pois pode originar-se em algo implícito no enunciado, desde que haja comunicação entre os interlocutores, desde que esse sentido seja compreendido. A escolha da ANL para embasar esta pesquisa justifica-se pela perspectiva de que ela possibilita encontrar argumentação no enunciado, que irá explicar o sentido do discurso por meio dos blocos semânticos, conceito introduzido pela Teoria dos Blocos Semânticos, fase última da ANL.

O presente artigo pretende analisar uma lição de um livro didático de língua portuguesa para estrangeiros. Busca-se uma análise para verificar se o ensino de língua portuguesa para estrangeiros prevê o envolvimento da semântica dos enunciados nesse processo de ensino-aprendizagem do estudante. Visa a verificar se a capacidade de percepção do sentido está prevista nos discursos desse livro, e se o discurso foi feito com o objetivo de realmente ensinar o *sentido* na língua, ou se o foco é ensinar somente conteúdos gramaticais. Ou se, ao estudar, o aluno consegue fazer relações que constituam sentido nos textos trabalhados. Também, far-se-á uma análise das atividades de interpretação de textos propostas no livro didático pesquisado e serão dadas propostas de interpretação textual segundo a ANL.

Como metodologia para essa pesquisa, será feita uma exploração dos conceitos da ANL, e também dos parâmetros nacionais de ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira. Com a fundamentação teórica embasando o trabalho, partir-se-á para a avaliação dos discursos. Os discursos a serem analisados são textos constituintes em livros

didáticos destinados a esse ensino e suas devidas interpretações propostas pelo livro. Depois de feita a fundamentação e a análise, seguir-se-ão a discussão dos resultados obtidos e as considerações finais.

O ensino de português como língua estrangeira e seus parâmetros

Com a evidente relevância da língua portuguesa no cenário mundial, escolas e universidades no mundo inteiro começaram a oferecer o ensino de língua portuguesa para estrangeiros interessados na língua lusófona. Logo, o ensino de PLE se inseriu no contexto das políticas linguísticas do mundo globalizado. Segundo Almeida Filho (2005, p.14), “com a explosão da pós-graduação no campo universitário e com o crescente ingresso de capital humano estrangeiro acompanhando seus investimentos na indústria brasileira, o ensino de Português como Língua Estrangeira - PLE ganhou envergadura a partir dos anos 80”. Porém, como o interesse é recente, até há pouco não havia nenhum documento que direcionasse esse ensino, como parâmetros curriculares de PLE.

Na falta de um documento que regesse as diretrizes de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, o Ministério da Educação, juntamente com outras entidades, apoiou a realização do I SAPEC – Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas Lusófonas, promovido pela UNICAMP, em 1997, na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Esse seminário contou com a presença de diversos teóricos da área, contemplando os diversos assuntos pertinentes ao

ensino de Português como língua estrangeira - PLE. Nesse ínterim, foram criados os Parâmetros Para o Ensino de Português Língua Estrangeira, organizado por José Carlos Paes de Almeida Filho.

Para iniciar o discurso sobre o tema, Rejane Dell'Isola (2005, p. 9), professora da UFMG, fala que a excelência no ensino de português “é alcançada por meio da reunião de um corpo docente comprometido com o ensino – de preferência composto por professores especializados, com sólida formação acadêmica – e pela aplicação de técnicas de ensino atuais e eficientes”.

Segundo Savignon (2001, p. 17-18), “três competências são primordiais nesse ensino-aprendizagem: a competência gramatical, a discursiva e a sociocultural”. A primeira competência refere-se às formas gramaticais da língua e, mais importante, saber usá-las para interpretar e formar sentenças para a comunicação. A segunda diz respeito à capacidade que o indivíduo tem de fazer a interconexão entre as formas gramaticais e o sentido e saber usá-lo de forma significativa. E a terceira competência está além das formas linguísticas, pois se refere ao entendimento que o aprendiz tem do contexto social, dos participantes e de seus papéis.

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo e possui múltiplas faces que precisam ser contempladas, como o estímulo dado ao aprendiz, a diversidade de métodos, o manuseio com diferentes materiais, a inserção do aluno no universo da língua aprendida, etc.

Alguns estudos comprovam que o estímulo ao aprendiz e as relações humanas são ainda os maiores e mais eficazes métodos de ensino-aprendizagem.

Na obra *Parâmetros atuais para o ensino de português LE* (FILHO, 1997) consta que o ensino de línguas não é somente listar verbos com os conteúdos e adaptar ou adotar um material didático. Muitos cursos de línguas têm seu planejamento baseado nos itens gramaticais, exercícios estruturais, repetição, e tudo isso é considerado essencial no ensino de língua. Porém, que concepção de linguagem está presente nesse tipo de ensino? Deve ser analisado se isso tem sido relevante e significativo na aprendizagem efetiva dos alunos.

É essencial que seja relevante a análise do contexto de realização das aulas e a descoberta de quem é o aluno. Assim como o contexto é importante, também o é o material selecionado.

Como o *corpus* analisado neste trabalho é um texto de um livro didático destinado ao ensino de português como língua estrangeira, ver-se-á o que diz uma teórica do assunto, Sternfeld, sobre esse material. A autora (1997, p. 49) comenta que “o material didático, tomado como objeto de estudo, é a peça documental que viabiliza o resgate dessas informações a serem trabalhadas”.

Ou seja, o livro didático é o instrumento que trará para o aluno informações essenciais ao ensino, como textos, curiosidades sobre a língua e sobre o país em que se fala a língua, como se estrutura a língua a ser aprendida pelo aluno, etc. Porém, a autora (1997, p. 50) salienta

que “pesquisas em sala de aula revelam que concentrar-se no livro didático em demasia limita e empobrece a construção do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira”. Portanto, o livro didático é um instrumento importante no ensino, mas não deve ser o único instrumento utilizado.

Sobre os textos utilizados em aula de PLE, Ferro e Bergmann (2008, p.70) afirmam que “por trás dessa ideia [de que o texto é um mero exemplo da linguagem que se quer ensinar] está o conceito de que se deve ensinar uma língua enquanto sistema, e que, no processo de aprendizagem, a língua é um fim em si mesma”. Assim, aprender um idioma estrangeiro seria dominar suas regras gramaticais e seu vocabulário, e o aprendiz estaria apto para ser fluente na língua. Porém, na prática, sabe-se que não é assim que funciona, pois, dominar uma língua estrangeira vai além de vocabulário e sintaxe, deve estar prioritariamente ligado ao sentido. Para Ferro e Bergmann:

Trabalhar com textos artificiais desprovidos de significação real, implica destituir o material didático de um dos aspectos fundamentais à sua efetividade: o interesse. Mais do que isso, significa excluir os dois elementos mais importantes do processo de aprendizagem: o leitor e o mundo. Se o texto não fala sobre o mundo, o leitor não terá como se sentir interessado nele, ficando, assim, com um belo exemplo de cadáver literal nas mãos, pois um texto que não significa nada não pode ter vida. (FERRO; BERGMANN, 2008, P. 70)

É importante saber em que contexto o idioma estrangeiro está

sendo ensinado, qual a finalidade da aprendizagem para o estudante, e qual a relação entre o idioma e os aprendizes, pois dessas respostas surgem sugestões de como deve ser ensinado o idioma. Quando não há comunicação, não há aprendizado. Se o objeto do texto for algo relativamente ligado ao leitor, isso despertará de forma mais abrangente o interesse dele, fazendo-o estabelecer relações de sentido entre o conteúdo ensinado e a importância daquilo para sua vida, facilitando, assim, os processos cognitivos da leitura.

Quanto ao idioma estrangeiro, Ferro e Bergmann (2008) dizem que o texto não fornece significados, mas sim, pistas, sinais que utilizamos para reconstruir seu significado em nossas mentes. O conhecimento e as perspectivas do mundo têm relação direta com a capacidade de entender novas informações de um texto. Por isso, no trabalho com textos em PLE, existem condições fundamentais para possibilitar a construção de significado: o assunto do texto deve interessar aos alunos; e os estudantes necessitam ter um suficiente conhecimento linguístico para o nível do texto escolhido. A associação entre pensamento e palavra precisa passar por uma transposição linguística da língua materna para a outra. E quando se trata de compreensão, as atividades, segundo Ferro e Bergmann, devem contemplar as seguintes perguntas:

Os alunos são capazes de realizar as tarefas propostas?; 2. As tarefas propiciam a reflexão e diálogo sobre o texto?; 3. A compreensão que se

busca no texto respeita os limites de conhecimento sistêmico dos alunos?; 4. A tarefa proporciona uma expansão dos conhecimentos de mundo e sistêmico que os alunos já possuem? (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 78)

Estudos nessa área afirmam que a leitura é também um processo de predição, pois nosso cérebro está sempre prevendo a orientação de sentido construído no discurso, principalmente se essa vier de um contexto conhecido, como os ditos populares, etc. Para Ferro e Bergmann (2008, p. 88), “prever é uma característica natural da linguagem e uma habilidade que todo ser humano possui. Nós vivemos em constante estado de antecipação. Prova disso é que, quando nossas previsões falham, ficamos surpresos”. Ferro e Bergmann (2008) destacam que desenvolver nos alunos a capacidade de compreender um texto sem ter de necessariamente conhecer o significado de todas as palavras é fundamental para o sucesso do aprendizado da leitura. Por isso, é primordial que o texto tenha importância e relevância para o conhecimento e aprendizado do aluno de língua estrangeira, contenha assuntos interessantes. Portanto, é interessante propor essa pesquisa analisando os textos com base na ANL.

O aspecto de ensino de Português como Língua Estrangeira não é previsto, nem é foco de estudo da Teoria da Argumentação na Língua - ANL. Porém, as contribuições da ANL para a leitura, ajudam – e muito – no desenvolvimento desse ensino. Para contextualizar, a ANL defende que as expressões linguísticas, e também os enunciados e não só

palavras, trazem em si possibilidades de continuação do discurso, ao mesmo tempo que impedem outras. O valor argumentativo de uma expressão é, então, o conjunto dessas possibilidades, ou impossibilidades, de continuação discursiva. Para Ducrot (1990), a própria continuação no discurso revela a subjetividade do locutor e, simultaneamente, indica ao alocutário a construção do sentido numa dada direção semântica. São as escolhas linguísticas do locutor que irão orientar o seu discurso em uma direção ou em outra, portanto, a argumentação reside no sistema linguístico, que permite algumas continuações e impede outras a partir de uma dada entidade.

O objetivo de estudo desta pesquisa será analisar o sentido construído pelas relações entre entidades linguísticas dentro do discurso, e a ANL focaliza o sentido *no* discurso. Para entender a teoria aqui relatada, haverá a seguir uma subseção específica sobre a terceira fase da ANL, a TBS.

Teoria dos Blocos Semânticos

A terceira fase da ANL iniciou-se a partir de 1992, com os linguistas Oswald Ducrot e Marion Carel. A Teoria que se inaugura é a Teoria dos Blocos Semânticos, a TBS, que rejeita o *topos* criado anteriormente, pelo fato de que o *topos* buscava a informação fora da língua, nos elementos extralinguísticos. A TBS considera que a unidade mínima de argumentação é uma relação entre dois segmentos e um conector. Para a nova concepção de sentido proposta pela teoria, há uma

interdependência entre os segmentos de um encadeamento argumentativo, que produz sentido. A interdependência semântica significa que os segmentos de um encadeamento só têm sentido se estiverem em relação um com o outro, e não possuem sentido completo se estiverem isolados. Assim, o sentido é constituído por discursos que a entidade linguística evoca, denominados *encadeamentos argumentativos*. O que vai relacionar os *segmentos* são os conectores. Esses indicam se a relação entre os segmentos A e B é normativa, ou seja, segue o previsto pela norma da língua, ou relação transgressiva, ou seja, vai contra o esperado pelo sentido da língua. Na formação dos encadeamentos, os segmentos são ligados por conectores do tipo DC (*donc* em francês, que significa *portanto*), formando um *encadeamento normativo*; e PT (*pourtant* em francês, que significa *no entanto*), constituindo um *encadeamento transgressivo* (DUCROT, 2005, p.14). Os conectores DC e PT são metalinguísticos, podendo representar outras expressões além de *portanto* e *no entanto*. Como normativos, pode-se ter ainda *então*, *logo*, *pois*, *por conseguinte*, *assim*, etc., e como transgressiva, pode-se ter *mas*, *porém*, *contudo*, *entretanto*, *todavia*, etc. Ressalta-se que, nesta teoria, norma e transgressão são de carácter discursivo, isto é, são inerentes ao próprio discurso. Portanto, não representam ideologias, que são exteriores à língua. A TBS ainda defende que ninguém fala por enunciados isolados, estas são sempre encadeadas umas às outras. Então, a partir do uso dos conectores, pode-se criar infinitas possibilidades compatíveis entre si, bastando, para isso, utilizar

o conector correto. Explica Ducrot: “Para nós, as relações entre signos que estão na base de todo significado, e que são como átomos da significação, são o que chamamos ‘encadeamentos argumentativos’ ou ainda ‘argumentações’”. (CAREL; DUCROT, 2008, p.9). Uma argumentação, então, é formada por uma sequência X CON Y, em que X é o segmento *suporte* (o antecedente) e Y é o segmento *aporte* (o posterior). Esses segmentos denominados *suporte* e *aporte* não são determinados simplesmente pela posição que ocupam no enunciado, mas pela função exercida em relação ao outro segmento (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9).

A Teoria dos Blocos Semânticos pretendeu radicalizar as ideias fundamentais da ANL. Para tal, a TBS desenvolveu o conceito de blocos semânticos, objeto que deu nome à teoria. Bloco Semântico é o sentido resultante da interdependência semântica entre A e B. Os blocos semânticos, representados por encadeamentos argumentativos, são formalizados por meio da expressão A CON B. A e B são os segmentos constitutivos do encadeamento (que podem estar acompanhados de uma negação ou não) e CON é o conector (DC ou PT). Os segmentos A e B podem formar oito possibilidades de combinação, encadeados pelo conector e também com a utilização da negação. Os oito aspectos são divididos em dois blocos de quatro conjuntos semânticos chamados Blocos Semânticos, representados pelo quadrado argumentativo, que será demonstrado a seguir. Primeiramente, ver-se-á somente o BS1:

(1) A DC B

- (2) A PT Neg-B
- (3) Neg-A PT B
- (4) Neg-A DC Neg-B

Aplicando o exemplo utilizado, tem-se:

- (1) *Marcos estudou, portanto passou no concurso.*
- (2) *Marcos estudou, no entanto não passou no concurso.*
- (3) *Marcos não estudou, no entanto passou no concurso.*
- (4) *Marcos não estudou, portanto não passou no concurso.*

Percebe-se nos exemplos (1) e (4) a presença de aspectos normativos. Há na língua o direcionamento de sentido de pessoas estudiosas passarem em concursos e pessoas não estudiosas reprovarem. O sentido contido nas palavras da língua, no discurso, orienta para essas previstas conclusões. Já nos exemplos (2) e (3), tem-se aspectos transgressivos, pois não se espera de alguém estudioso que não seja aprovado, nem de alguém desinteressado nos estudos que aprove. Porém, mesmo transgredindo a norma, todos os aspectos são possíveis no discurso. Não há aqui nenhum sentido absurdo.

As argumentações internas e externas são atribuídas a entidades linguísticas. A argumentação externa (AE) de uma entidade é “a pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, e que estão ligados a ela de modo externo” (DUCROT, 2002, p.9). Para exemplificar, pode-se ter a AE à direita da expressão **ter fome**, como *ter*

fome DC *comer*, ou à esquerda da expressão, como *estar em jejum* DC *ter fome*. Para exemplificar, pode-se ver no quadrado argumentativo, (representado pela figura 1) que mudando o conector e negando o segundo segmento, por exemplo: *ter fome* DC *comer*, *ter fome* PT *neg-comer*, tem-se aspectos conversos. E mantendo o conector e negando ambos os segmentos se têm aspectos recíprocos. A AE vem aos pares, pois apresenta os aspectos conversos. As argumentações externas da direita partem da expressão, e as da esquerda chegam na expressão. Além disso, na expressão, a AE é um dos segmentos.

Já a argumentação interna (AI) é relativa aos encadeamentos que a própria AI está parafraseando (DUCROT, 2002), ou seja, os segmentos não são constitutivos da AI, pois não se pode explicar um segmento utilizando-se da própria palavra. E nem utilizando aspectos recíprocos, porque se se analisar o segmento *perigo* DC *precaução*, este é AI de *prudente*, mas se se analisar *neg-perigo* DC *neg-precaução*, não é mais *prudente*, mas pessoa que reage normalmente. As argumentações externa e interna podem ser aplicadas a palavras, expressões ou enunciados.

Exemplificando pelos encadeamentos desenvolvidos anteriormente, as Argumentações Externas acerca de estudar e ser aprovado podem ser representadas da seguinte forma:

- (1) Estuda DC aprova
- (2) Estuda PT não aprova

(3) Não estuda PT aprova

(4) Não estuda DC não aprova

Já as Argumentações Internas, seriam apresentadas assim:

O exemplo (1) Estuda DC aprova e (4) Não estuda DC não aprova é a AI de pessoa com nível de inteligência normal. O exemplo (2) Estuda PT não aprova é a AI de uma pessoa pouco inteligente. A (AI) de *inteligente* será (3) Não estuda PT aprova. Este é um aspecto transgressivo, pois *não estudar e aprovar* é algo extraordinário.

A seguir, será apresentado o BS2:

(1') A DC neg B

(2') neg A DC B

(3') neg A PT neg B

(4') A PT B

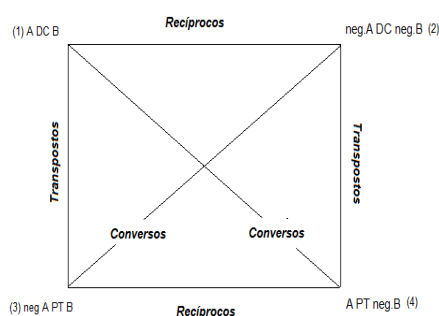
Esse bloco é controverso do bloco anterior.

Os linguistas da TBS explicam que os aspectos pertencentes a cada bloco estabelecem, entre si, relações discursivas, denominadas *conversas*, *recíprocas* e *transpostas*. (DUCROT, 2005, p. 40). Os aspectos são denominados conversos, quando se troca o conector e nega o segundo segmento ((1) A DC B e (4) A PT neg-B; (2) neg-A DC neg-B e (3) neg-A PT B); são considerados recíprocos os aspectos que mantêm os conectores e negam os segmentos ((1) A DC B e (2) neg-A DC neg-B; (3) neg-A PT B e (4) A PT neg-B); e transpostos são denominados os aspectos

em que se alterna o conector e se nega o primeiro segmento ((1) A DC B e (3) neg-A PT B; (2) neg-A DC neg-B e (4) A PT neg-B).

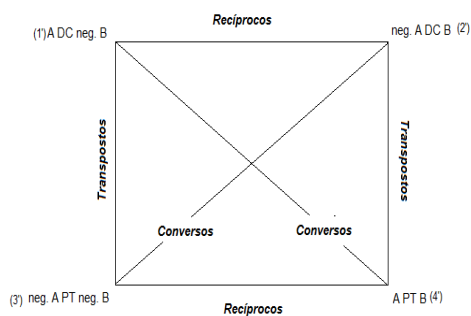
Esses blocos supracitados podem ser representados através de uma figura (Fonte: A Autora (2014)), que formaliza os estudos idealizados por Ducrot e Carel, sendo o da esquerda BS1, e da direita BS2, que possui diferença nas negações:

Figura 1



Bloco Semântico 1

Figura 2



Bloco Semântico 2

Diz Ducrot (DUCROT, 2005, p.55) que a relação de conversão corresponde à ideia de negação, que pode ser expressa assim: *[A DC B] é falso; é [A PT neg-B]* (e vice-versa). Revela uma oposição entre os aspectos. Em relação à reciprocidade, para transformar um aspecto no seu recíproco, basta negarmos ambos os segmentos e mantermos o conector, resultando em um par de recíprocos normativos e em outro par de recíprocos transgressivos. Já nos transpostos, há negação do suporte, alternância do conector e manutenção do segmento aporte.

Utilizando esses aspectos, é possível fazer encadeamentos dos discursos utilizados na língua. Os blocos semânticos gerados a partir de um enunciado de um discurso mostram o modo como a argumentação do discurso é feita.

Metodologia e Análise

Metodologia

Para alcançar os objetivos para os quais esse trabalho se propõe, o embasamento das análises será feito pela ANL/TBS.

O discurso analisado foi retirado de um livro destinado a principiantes em Língua Portuguesa. Este foi o primeiro critério de escolha do *corpus*. O segundo critério de escolha foi buscar discursos que tivessem um tema interessante aos alunos, alguma curiosidade, que supostamente pudessem ser mais atrativos em seu conteúdo. Como se verificou na fundamentação teórica, com Ferro e Bergmann (2008, p. 71), “o texto desprovido de realidade destitui o material de um dos aspectos fundamentais, que é o interesse. O texto sem elementos interessantes é um texto sem ‘vida’”. Outro critério de escolha foi um discurso que possuísse questões de interpretação, pois essas também serão objeto de análise.

Portanto, o discurso selecionado foi *O trabalho da mulher*, retirado do livro *Avenida Brasil* (2009) e será explicitado teoricamente por meio de encadeamentos argumentativos e/ou aspectos argumentativos propostos pela ANL/TBS.

Após a análise, serão dadas propostas de interpretação textual, segundo a teoria da argumentação na língua (ANL), objetivo ao qual este trabalho também se propõe. Segue-se, então, a análise do discurso na próxima seção.

Análise do Discurso

1) Leia o texto e escolha um dos títulos.

Como encontrar um emprego

Meu primeiro emprego

O trabalho da mulher

No Brasil, de 1970 a 1985, triplicou o número de mulheres que se pergunta: “Será que sei apenas ficar em casa e cuidar dos filhos?” – e foram à luta por um emprego. Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por 50% da força de trabalho do país. Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um... prédio! Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. Foi na relação com seus subordinados, os operários da construção, que ela mais sofreu desafios. “Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa”. Um dia, Ana

teve que demitir um empregado, que depois a ameaçou de morte. “Mandeí chamá-lo na hora. Conversamos, vi que ele estava magoado, mas continuou demitido. Comecei a ver que eu não era tão frágil e achei isso ótimo”.

Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida. Formada em Desenho Industrial, ela rapidamente descobriu que não queria nada daquilo. “Larguei tudo e fui estudar economia. Desde então, sempre quis trabalhar no Banco de Tóquio”. Ambiciosa, prática e ansiosa, Margarida fez todos os cursos de Inglês e Computação que pôde e conseguiu o emprego.

Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas eu resolvo isso”, acredita.

Esse discurso tem como objetivo informar ao estudante a realidade das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, e verificar se o aprendiz compreendeu o conteúdo do discurso através de questões de interpretação. A análise desse discurso será feita a partir das questões de interpretação.

Após o discurso no livro didático, seguem três questões referentes à interpretação textual. São elas:

2) *Qual é a resposta correta?*

- a) Mais de 50% das mulheres trabalham.*
- b) Mais de 50% das pessoas que trabalham são mulheres.*
- c) Mais de 50% das mulheres que começaram a trabalhar voltaram para casa.*

3) Relacione as informações abaixo a Ana ou a Margarida.

Arquiteta

Trabalha num banco

Mudou de profissão Ana

Tem problemas no trabalho por ser mulher

Fala de seu primeiro emprego Margarida

Teve problemas com pessoas que trabalham com ela.

4) Fale com seus/suas colegas.

- a) Se você trabalha, lembra ainda de problemas no seu primeiro emprego?*
- b) Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?*

O objetivo dos exercícios de interpretação deveria ser ajudar o leitor a entender o discurso como um todo. As perguntas devem levar o leitor à compreensão do que leu. Porém, as questões de interpretação neste discurso são concentradas no conteúdo.

Antes de iniciar o texto, há na lição uma questão que envolve interpretação para a identificação do título. Dadas as opções: *Meu primeiro emprego*, *Como encontrar um emprego* e *O trabalho da mulher*, pode-se compreender o título correto através do primeiro encadeamento retirado do próprio discurso **perguntar-se sobre seu papel DC buscar mudanças**, pois nesse primeiro parágrafo é citado que a mulher questiona-se sobre seu papel na sociedade e vai em busca de trabalho. Também, no discurso como um todo, vê-se que há semelhança nas histórias das personagens Ana e Margarida, pois as duas são mulheres e falam de suas experiências no mercado de trabalho. Baseando-se nessa semelhança e no encadeamento citado acima, o título mais adequado seria *O trabalho da mulher*. Nota-se que as outras opções são cabíveis, porém, não autorizadas pelo discurso, pois o fato de aparecer discursos sobre o primeiro emprego e como encontrá-lo estão ali em função de um sentido, uma argumentação, que é o ponto de vista do locutor ou o sentido do discurso: algo como **enfrentar/superar desafios DC realizar-se**, mas não são o tema central do discurso.

No primeiro exercício, de múltipla escolha, a atividade traz questões de origem informativa, com o objetivo de investigar se o leitor compreendeu a informação referente às mulheres que representam a força de trabalho no país contida no discurso. O parágrafo que consta a informação é o *Enunciado 2: Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por 50% da força de trabalho do país.*

Após buscarem saciar suas dúvidas, algumas mulheres descobriram que seu lugar era realmente aquele que ocupavam: cuidar dos filhos. A ideia de as mulheres terem dúvidas, buscarem trabalho fora de suas casas e voltarem para o lar é transgressiva, pois o discurso que deveria direcionar para **buscar mudanças de vida DC mudar de vida** não se cumpre, sendo representado de forma transgressiva por **buscar mudanças de vida PT neg-mudar de vida**. E as demais mulheres encontraram seu lugar no mercado de trabalho, fazendo-se cumprir o encadeamento normativo **buscar mudanças de vida DC mudar de vida**. Para encontrarmos a resposta correta é possível fazer a AE **mulheres são responsáveis por mais de 50% da força de trabalho do país DC mais de 50% das pessoas que trabalham são mulheres**. Por orientação argumentativa, a única continuação coerente é a alternativa B. Esses encadeamentos também excluem as possibilidades de as respostas serem as questões A e C.

A segunda atividade é de cunho totalmente informativo, de identificação de qual personagem fez o quê no texto. Percebe-se nessa questão que algumas das afirmações servem tanto para Ana, quanto para Margarida, como no discurso *“tem problemas no trabalho por ser mulher”*. O aluno pode buscar essas informações dentro do texto, diretamente.

A terceira atividade proposta pelo livro foge às informações textuais, pois tem a finalidade de o aluno relatar sua realidade e suas experiências individuais sobre o assunto tratado no capítulo. Fazem

parte da *produção* de outros discursos. As atividades de interpretação aqui analisadas não levam o aluno a compreender o discurso do texto, mas sim, retirar informações deles.

Proposta de interpretação pela ANL

Nesta seção apresentar-se-ão algumas propostas de atividades de interpretação textual baseadas na ANL.

A primeira proposta apresentada é fazer os alunos compreenderem a relação que há entre os parágrafos do texto, de forma que eles concluam se há ou não um encadeamento em todo discurso. Para este exercício, os aprendizes de língua portuguesa já teriam o conhecimento sobre conectores e encadeamentos. Os parágrafos do discurso foram resumidos em uma frase, e o aluno fará a relação entre eles utilizando os conectores que os possibilitam ter uma interdependência semântica.

1) Estabeleça a relação entre os parágrafos do discurso, completando com os conectores adequados:

- a) Mulheres vão em busca de trabalho _____. Ana enfrentou desafios na construção civil.*
- b) Ana enfrentou desafios na construção civil _____. Margarida especializou-se para trabalhar no banco.*
- c) Margarida especializou-se para trabalhar no banco _____. Margarida sofre preconceito por ser mulher e*

jovem.

Na letra *a) Mulheres vão em busca de trabalho _____*. *Ana enfrentou desafios na construção civil*. O aluno perceberá que o fato de a mulher buscar trabalho não foi fácil, e ela encontrou desafios na prática. Esse encadeamento pode ser completado com os conectores normativos *então, logo, portanto*, realizando uma conclusão de sentido, representado pelo aspecto **Mulheres vão em busca de trabalho DC Ana enfrentou desafios na construção civil**.

Na letra *b) Ana enfrentou desafios na construção civil _____*. *Margarida especializou-se para trabalhar no banco*, mostra que cada parágrafo explicita dois exemplos dessas mulheres que tiveram interesse na busca pela realização profissional. O aluno é levado a entender que se se trata de exemplos, e as pessoas são diferentes, e seus casos são os mesmos, o encadeamento deve ser completado por uma conjunção aditiva *e*.

Na letra *c) Margarida especializou-se para trabalhar no banco _____*. *Margarida sofre preconceito por ser gerente do banco*, mostra que há ideia de transgressão, já que nossa personagem se especializou tanto, conseguiu o cargo de gerência por ser capacitada e, mesmo assim, sofre preconceito por ocupar o cargo. O aluno completará esse encadeamento pelo conector transgressivo PT, representado na frase por *no entanto, porém, contudo*, etc.

Ao fim dessa atividade, o aluno terá uma ideia geral do que diz o texto, e quais relações há entre cada segmento.

2) *No discurso, a que está atrelado a Conhecer-se melhor? Complete com encadeamentos possíveis para as continuações:*

a) _____. portanto conhecer-se melhor.

b) _____. portanto realizar-se.

Enunciado 3: Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

Esse enunciado possui significados sobre o lugar da mulher no mercado de trabalho, e a realização pessoal do indivíduo como um ser útil à sociedade. O enunciado revela que não se trabalha só por trabalhar, mas há um significado importante nesse ato. Há um *descobrir-se, conhecer-se*. De fato, a pessoa que busca seu espaço no mercado de trabalho e encontra o que gosta de fazer, realiza-se profissionalmente e pessoalmente. Para o locutor, realizar-se profissionalmente tem relação com estar feliz com sua situação e, logo, realizar-se pessoalmente, conhecendo-se melhor. Isso é possível depreender pelos aspectos **trabalhar DC realizar-se, realizar-se DC conhecer-se melhor**. Por meio de um encadeamento feito pelos enunciados do discurso, o aluno chega ao sentido de conhecer-se melhor, sugerindo outros suportes para os

encadeamentos do discurso. O aprendiz poderia sugerir algo como tentar novas atividades/ocupações DC conhecer-se melhor, divertir-se DC conhecer-se melhor, fazer terapia psicológica DC conhecer-se melhor, etc. Assim, ele reconheceria o que é a interdependência semântica.

3) Dados os discursos:

- I. Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. (Linha 07)*
- II. Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. (Linha 19)*

Responda: Que ideias a palavra MAS está articulando nos enunciados do discurso?

A polifonia pela TBS defende que o locutor pode assumir um ponto de vista, concordar ou opor-se a ele. Tanto o MAS da linha 7, quanto o da linha 19, mostram o ponto de vista ao qual o locutor se opõe. No primeiro, o locutor opõe-se à ideia de que Ana era arquiteta formada há algum tempo, e que seria fácil trabalhar na área. E o segundo, em

relação ao sucesso de Margarida, mostrando que esse sucesso não traz sempre resultados positivos, pois ela enfrenta preconceito de clientes tradicionais.

4) Qual ideia o locutor quer defender com a utilização da palavra MAS nos enunciados do exercício anterior?

O locutor defende a ideia de que o fato de buscar trabalho para sua realização não significa que será uma tarefa simples e fácil. As personagens encontram dificuldades sim, por ser esta uma atitude inovadora na sociedade. O locutor defende uma ideia transgressiva.

5) O que representa o ponto de exclamação no enunciado O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um... prédio! ?

Pela polifonia, pode-se perceber que há uma marca de ponto de vista do locutor ao inserir um ponto de exclamação. Ele mostra realmente que está surpreso por Ana conseguir construir um prédio. O discurso de surpresa por parte do locutor (marcado pelo ponto de exclamação), sobre Ana construir prédios, representa uma transgressão, pois indica que a formação no curso superior não foi suficiente para Ana sentir-se segura. O aluno deve perceber que este ponto de exclamação possui uma expressão negativa. Há duas hipóteses a serem diagnosticadas com essa surpresa: De certa forma, ou o locutor não acredita na capacidade da personagem em realizar a atividade, ou seria

uma surpresa, um espanto, alguém começar a carreira construindo um prédio.

Considerações finais

Durante a realização da análise, percebeu-se que os textos utilizados pelos livros didáticos são construídos, artificiais, servindo para atingir um determinado objetivo. Ou ainda, textos que foram criados para trazer informações sobre a realidade do país em que se aprende a língua. Mas como se tratam de textos construídos para estes fins, e foram mal construídos, encontram-se problemas de sentido, de coesão, de encadeamento entre os discursos e as ideias contidas nele.

Um ponto considerado positivo nas questões de interpretação foi, no discurso 1, a primeira questão: *Leia o texto e escolha um dos títulos: Como encontrar um emprego, Meu primeiro emprego, O trabalho da mulher*. A atividade de escolha do título envolve reflexão, pois é necessário que haja uma compreensão total do texto para que o aluno chegue a essa resposta.

Nas propostas apresentadas anteriormente, procurou-se criar questões que levassem à compreensão do texto como um todo, focalizando a construção do sentido pela língua no discurso. Atividades como a questão 1 do primeiro discurso, fazem com que o aprendiz compreenda o texto fazendo relações entre as ideias centrais de cada parágrafo. Questões que envolvam o sentido dos articuladores, ou a

intenção do autor em utilizar o articulador, ou específica pontuação, também fazem o aprendiz pensar sobre o texto e porque se utilizam tais elementos na língua. O aprendiz, quando reconhece o sentido de um discurso, a que está atrelado a cada discurso, pode dizer que realmente compreendeu, apropriou-se dos conhecimentos referentes à língua estudada.

Este trabalho foi um recorte de minha dissertação, em que foi realizada uma breve análise sobre os textos utilizados em livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros, com uma breve contribuição de atividades que possam fazer o aprendiz chegar na compreensão da língua. Porém, com certeza, muito ainda pode ser feito em relação a esse tema.

Referências Bibliográficas:

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos**. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 7-18, jan/mar. 2008.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Em busca da formação continuada de professores de português como Língua estrangeira: alguns parâmetros. In: JÚDICE, Norimar (org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. 1 ed. Niterói: Intertexto, 2005.

DUCROT. Introducción. Conferencia 1. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. Polifonía Y Argumentación. **Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1990.

FERRO, Jeferson, BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. 1 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 16/06/2014.

LIMA, Emma Eberlein O. F. **Avenida Brasil**. Curso básico de português

para estrangeiros. 13ª ed. São Paulo: E.P.U., 2009.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, Mariane (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3 ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

STERNFELD, Liliana. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

Os Rikbaktsa

Para além da denominação “Rikbaktsa” encontram-se algumas denominações atribuídas ao povo e sua língua: os Rikbaktsa eram denominados “canoeiros” pelos seringueiros, devido à grande habilidade no manejo de canoas, e “orelhas de pau”, uma referência aos “batoques que usam nos lóbulos das orelhas” (SILVA, 2005, p. 02). Boswood (1973, p. 01) afirma que também eram conhecidos como “Aripaktsa” e “Erigbaktsa”.

Os Rikbaktsa vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Japuíra, a TI Escondido e a TI Erikpaktsa, num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA, 2014). No site do ISA (2014) consta que a TI Japuíra possui cerca de 154.843 ha e uma população de 215 Rikbaktsa. A TI Erikpaktsa tem uma população de 676 Rikbaktsa, em cerca de 80 ha de mata amazônica. A TI Escondido, por sua vez, possui 169.649 ha e 45 Rikbaktsa (idem).

⁴ Doutoranda em Linguística, UNICAMP.

O discurso sobre a língua

O *discurso público sobre a língua*, diz respeito ao falar que retoma outros falares do mundo, ou seja, falamos outros discursos que já foram ditos em outro momento. Diante desta definição, analisamos qual a língua que os entrevistados preferem usar para escrever, qual acham *mais bonita, feia, fácil, difícil*, gostam mais de falar, falam mais no dia a dia; se há Rikbaktsa que rejeitam a própria língua; se sentem *vergonha* de falar a língua nativa; se os colaboradores acham importante que seus filhos aprendam rikbaktsa; se eles acham que a língua rikbaktsa está desaparecendo e se há algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa na aldeia.

Para alcançarmos tal propósito, utilizamos a técnica de coleta de dados que envolve a observação e compreensão seletiva por parte do investigador, razão pela qual utilizamos a Técnica de Elicitação, por meio de um Questionário. A escolha de um questionário guia como instrumento de pesquisa nos possibilitou comparar um conjunto de respostas e analisar, sobretudo, as atitudes linguísticas dos indígenas, de acordo com a geração pertencente.

Elaboramos uma ficha pessoal com dados dos colaboradores, em seguida, aplicamos um questionário fechado com perguntas sobre o contato linguístico (rikbaktsa/português), as possíveis situações de interação que acontecem nos cinco domínios linguísticos sugeridos por Fishman (1995): Domínio familiar, religioso, vizinhança (aldeia), escolar

e trabalho. Além disso, buscamos descrever o uso da língua rikbaktsa e do português no dia a dia.

Este trabalho limitou-se à coleta entre moradores das aldeias: Primavera, Cerejeira, Pé de Mutum, Aldeia Velha, Barranco Vermelho e Jatobá. Entretanto, enfatizamos que a coleta de dados foi realizada no município de Juína - MT, nos momentos em que os indígenas saem de suas aldeias e vão para a cidade.

Entrevistamos 18 colaboradores indígenas Rikbaktsa seguindo uma prévia estratificação que leva em conta três distintas gerações (de faixa etária também distinta). Das três gerações, o grupo da 1ª geração contempla indígenas acima de 56 anos; a 2ª geração é composta pelos colaboradores entre 26 e 55 anos; e a 3ª geração na faixa etária entre 14 e 25 anos⁵. De acordo com os dados esboçados, organizamos o quadro abaixo:

Quadro (01): *Estratificação dos colaboradores*

Origem	Identificação do colaborador					
1ª geração: acima de 56 anos	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
2ª geração: 26-55 anos	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12
3ª geração: 14-25 anos	3.13	3.14	3.15	3.16	3.17	3.18

⁵ Todos os colaboradores assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), assim como os menores de idade tiveram os TCLEs assinados pelos pais ou responsáveis. O Comitê de Ética da UNEMAT aprovou a execução da pesquisa.

Para compreensão das análises nos referimos aos colaboradores como 1.1, 1.2, etc., sendo que o primeiro número se refere à geração pertencente e o segundo refere-se ao número do colaborador. Como por exemplo, o entrevistado 2.9 se refere a um indígena da segunda geração e o nono colaborador, enquanto a 3.18 trata-se do grupo da terceira geração e décimo oitavo entrevistado.

Atitude linguística: discurso público sobre a língua

Para Schlieben-Lange (1993), há um *falar e saber sobre a língua*, sendo que os falantes reconhecem a língua nativa e aquilo que é diferente, ou seja, a “outra” língua em uma relação de contato linguístico; este saber a língua permanece geralmente implícito e afeta o uso linguístico do falante. A autora também afirma que as pessoas geralmente fazem um *discurso público sobre a língua*, em que ao falar sempre retomam outros falares do mundo, ou seja, falamos outros discursos já ditos em algum momento; e estes discursos possuem uma relação com as línguas e a fala e que são transmitidos ao longo do tempo. Os estereótipos são, para Schlieben-Lange (idem, p. 94), argumentos do *discurso público sobre a língua*, sendo que cotidianamente os discursos podem ser descritivos ou avaliativos e os “estereótipos são importantes para a prática linguística”. Schlieben-Lange (ibidem, p. 95) afirma que o

discurso público sobre língua, possui “julgamentos sobre “bonito” e “feio”, “bom” e “ruim”, “eficiente” etc. Mas também contém elementos do saber, como por exemplo, sobre a distribuição de línguas no tempo e no espaço”. Apesar do *saber sobre a língua* e do *discurso público sobre a língua* serem abordagens distintas para observar, nas enunciações dos falantes ambos os elementos estão relacionados, ou seja, a atitude linguística é composta pelas duas abordagens.

Para explicar o discurso público, ou os diversos discursos que podem coocorrer dentro da fala do indivíduo bilíngue, Schlieben-Lange (1993) realizou uma pesquisa sociolinguística com os moradores da vila de Bagnols-sur-Cèze (sul da França) com o objetivo de verificar se o ocitano ainda era falado nesta vila, pois os habitantes de Bagnols-sur-Cèze diziam que falavam apenas francês. Um falante bilíngue revela que a língua falada no sul da França foi sempre o francês, mas depois diz que sua avó era monolíngue em ocitano. Seguindo a entrevista, o entrevistado afirma que devido às diferenças de fala as pessoas não se comunicam em ocitano com os vizinhos de outras cidades da França, porque não se compreendem, depois afirma que se comunica normalmente com seus parentes em ocitano, os quais estão localizados a 200 km de sua cidade.

O exemplo do falante desta vila expressa a contrariedade da língua, de um lado o falante afirma que a língua ocitano não é falada na região, nega o seu falar, julga a sua língua como se estivesse em desuso, podendo ser julgada como “feia” ou “ruim”, este é um *discurso público*

sobre a língua, que as instituições públicas impõem na sociedade, de que não existe ocitano (língua minoritária), e sim, apenas o francês, e o falante bilíngue reproduz este discurso na sua fala. Por outro lado, a contrariedade aparece quando o mesmo falante diz que sua avó era monolíngue e que ele se comunica com seus parentes em ocitano. Analisamos que este falante possui um *saber sobre a língua*, ele reconhece a existência e o uso da língua materna na França, podemos considerar que esta língua é positivamente “boa” para o falante. De um lado temos o que é imposto, não há uso da língua ocitano na França, como um *discurso oficial*; e por outro lado temos a *língua falada no cotidiano*, que é o ocitano, preservado na fala entre os parentes e familiares na França (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 96).

Para a autora, quando os membros de uma comunidade linguística falam, eles estão expressando um *saber sobre a língua* por meio de suas experiências vivenciadas, aquilo que ele (re) conhece como sua língua, mas também fala de um *discurso público sobre a língua* que traz outros dizeres, repetindo falares ditos em outros momentos na História, remetendo a falas já ditas, e estas geralmente, vem carregada de julgamento de valor de uma língua, se ela é bonita ou feia, boa ou ruim, etc. Podemos compreender que *saber sobre a língua* e o *discurso público sobre a língua* estão ligadas à fala do indivíduo, o falante expressa sua compreensão sobre o seu falar, mas também retoma falares ditos anteriormente e que circulam na fala de outras pessoas, não podemos dissociar uma concepção da outra.

Análise linguística

Neste tópico, tratamos das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa manifestadas diante da própria língua nativa (rikbaktsa) e a do outro (português), a partir do *discurso público sobre a língua* (SCHLIEBEN-LANGE, 1993), o outro elemento que compõe a atitude linguística, em que a variedade de fala utilizada pode possuir valores de juízo, tanto positivos, como negativos, relacionada ao modo do outro falar e do seu próprio modo de falar. Para atingirmos tal propósito, perguntamos aos colaboradores qual a língua que eles acham *mais bonita*, todos responderam o rikbaktsa:

1.1: ***Rikbaktsa, porque é a língua da minha etnia.***

1.2: ***Rikbaktsa.***

1.3: ***A língua do meu povo, rikbaktsa.***

1.4: ***A língua do meu povo.***

1.5: ***O meu idioma, rikbaktsa.***

1.6: ***Rikbaktsa. Por causa da tradição, música, festa de tudo que rikbaktsa tem eu acho mais bonita.***

2.7: ***O nosso idioma.***

2.8: ***Rikbaktsa porque é mais bonita, é a língua do meu povo.***

2.9: ***O idioma, claro, é a língua do meu povo, eu acho mais bonita.***

2.10: **Rikbaktsa**.

2.11: A língua do meu povo, **rikbaktsa é mais bonita**.

2.12: **Rikbaktsa**. Porque eu **acho bonito falar**.

3.13: **Rikbaktsa**, claro, é o **nosso idioma**

3.14: **Rikbaktsa**, porque a **minha língua é importante pra mim**.

3.15: **Rikbaktsa**, claro, é o **nosso idioma**.

3.16: **Rikbaktsa**, o **meu idioma**.

3.17: Eu acho mais bonita a **língua rikbaktsa**.

3.18: A **língua rikbaktsa é mais bonita**.

A língua rikbaktsa é mais apreciada que o português. A expressão *mais bonita* é uma atitude que reflete o sentido de pertencer à identidade étnica indígena, e é manifestado pela atitude positiva, ao considerar a língua rikbaktsa *mais bonita* que o português, mesmo que a predominância da fala seja da língua portuguesa. Quando todos afirmam *rikbaktsa*, demonstram o reconhecimento da língua rikbaktsa como o idioma próprio da etnia: *língua do meu povo, língua da minha etnia, nosso idioma, minha língua é importante pra mim*. Nas respostas, a valorização da língua rikbaktsa está relacionada à representatividade da etnia Rikbaktsa; o seu povo é considerado o mais prestigiado para o entrevistado, conseqüentemente a sua língua é a mais prestigiada no julgamento de valor do colaborador, pois a língua rikbaktsa é importante

para a etnia:

1.5: A **arma que hoje nós temos** é o nosso idioma materno.

1.6: *Eu sinto que a língua hoje é de extrema importância, porque **é nossa identidade**, a cultura da gente é valorizada .*

Os pronomes são argumentos de identificação cultural e linguística, conforme expresso no quadro abaixo:

Quadro (07): Atitudes manifestadas

+ rikbaktsa
Minha etnia
Língua do meu povo
Nosso idioma
Nossa identidade

A utilização dos pronomes pessoais que indicam posse: *minha, meu, nosso, nossa*, reafirmam a identificação dos Rikbaktsa enquanto indígenas, pertencentes a etnia Rikbaktsa e que valorizam a sua cultura e a sua língua.

Weinrich (2011) afirma que atitudes positivas referentes a uma língua podem ser analisadas pelo fato de ser a língua nativa de sua comunidade linguística. O autor afirma que os falantes desenvolvem um apego emocional com o idioma de origem, o qual, muitas vezes

receberam as primeiras formações⁶. Não somente no domínio familiar, mas também nos outros domínios linguísticos, em que os jovens possuem contato com seus costumes tradicionais que fazem lembrar todo sentimento de pertença a uma etnia, com uma história de luta e resistência de sua cultura, frente às invasões alheias. A importância da língua nativa não pode ser igualada ao uso de qualquer outra língua, para o falante nativo, a sua língua é sempre a *mais rica, mais bonita e mais valorizada*, o sentimento de pertencimento a uma identidade étnica é mais forte que a preferência pela língua do outro.

Indagamos aos colaboradores se eles acham importante ensinar o idioma nativo aos seus filhos e se eles saberiam ensiná-los:

1.1: *Sim, eu acho importante e eles sabem um pouco.*

1.2: *Sim, eu ensinei eles e algumas coisa eles aprenderam.*

1.3: *Sim, eu tento ensinar pra eles.*

1.4: *Eu ensino meus filhos e netos e quero que eles ensinem os filhos deles também.*

1.5: *Sim, eu ensino eles, tem que sabe o idioma.*

1.6: *Sim, mas **eles têm que ir atrás para aprender**, buscar o aprendizado.*

⁶ Do texto original: "another source of positive attitudes toward a language is to be found in its very status as a mother-tongue. Most persons develop an emotional, pre-rational attachment to the language in which they receive their earliest and most fundamental training in semiotic behavior" (WEINRICH, 2011, p. 07).

2.7: *Eu acho importante e quero que todos aprendam, e eu vou ajuda eles a aprende.*

2.8: *Sim, **na aldeia eu falo do jeito das pessoas da aldeia e eu ensino rikbaktsa.***

2.9: *Sim, é importante, aquilo que eu sei eu ensino desde pequeno.*

2.10: *Eu quero que eles aprendam e eu vou ensina o que eu sei pra eles.*

2.11: *Sim, eu tô tentando ensina pra eles.*

2.12: *Eu ensino meus filhos e quero que eles aprendam o nosso idioma.*

3.13: *Sim eu quero que eles aprendam.*

3.14: *Eu quero que ele aprenda, o que eu sei eu vou ensinar pra ele, mas eu queria aprende de tudo para ensinar pra ele, mas se eu falar direto no idioma com ele, ele vai prende melhor que eu. **Eles falam que criança é melhor pra aprender que adulto.***

3.15: *Eu quero que eles saibam fala o nosso idioma, e eu vou ensinar o que eu sei pra eles.*

3.16: *Eu vou ensinar, mas minha mãe também disse que me ajuda e eu quero que ele fale na língua do nosso povo.*

3.17: *Sim, eu quero que fale o nosso idioma e eu vou ajudar sim.*

3.18: *Eu quero que eles aprendam e minha família ensina, na escola ele também vai aprende.*

Todas as gerações querem que seus filhos aprendam rikbaktsa e afirmam que pretendem ensinar. O grupo da 1ª geração relata que *eles têm que ir atrás para aprender* (1.6), esta afirmação retoma a tradição Rikbaktsa do *rodeio*, o *mykyry*, em que os homens se reuniam e trocavam experiências e os mais novos aprendiam com os mais velhos. Mas esta iniciativa é espontânea, os próprios indígenas demonstram interesse em compartilhar estes momentos com os anciãos e assim, adquirir o conhecimento. De acordo com Athila (2006, p. 258), “algumas vezes crianças de ambos os sexos acompanham seus pais e avôs nas atividades do *mykyry*. Eles aproveitam a oportunidade para ensinar-lhes alguma tarefa”. Os mais velhos são incentivadores dos costumes indígenas e buscam transmitir para os jovens nas aldeias.

O grupo da 2ª geração também ensina seus filhos o idioma nativo, *na aldeia eu falo do jeito das pessoas da aldeia* (2.8), o *jeito de falar* na aldeia refere-se aqueles momentos em que a interação entre Rikbaktsa acontece pela língua nativa, geralmente em conversas com os mais velhos que se comunicam mais no idioma nativo.

O grupo da 3ª geração, apesar de nem todos terem filhos ainda, também querem que a futura geração aprenda o idioma do seu povo, e que desde pequeno possa aprender a língua rikbaktsa: *eles falam que criança é melhor para aprender que adulto* (3.14).

Alguns Rikbaktsa estão mais influenciados pela cultura do outro do que pela própria cultura nativa, devido, sobretudo ao convívio na cidade. Por isso, todos os colaboradores afirmam que o idioma está se perdendo, sobretudo pelo desuso e o desinteresse dos mais jovens em aprender o idioma nativo. Os colaboradores se auto avaliam como falantes da língua rikbaktsa e do português, mas o estereótipo que recobre a língua nativa, ou seja, a vergonha que os mais jovens possuem em falar a língua rikbaktsa, faz com que eles busquem afastar-se da esteriotipação e deixam de falar a língua rikbaktsa, afirmando ter vergonha de pronunciar o próprio idioma.

Para explicar os diversos discursos que coocorrem dentro da fala de um indivíduo bilíngue, Schlieben-Lange (1993) realizou uma pesquisa sociolinguística com os moradores da vila de Bagnols-sur-Cèze (sul da França) (cf. tópico 2.4). Com o objetivo de verificar se o ocitano ainda era falado nesta vila, suas análises evidenciaram que o falante possui um *saber sobre a língua*, quando reconhece a existência e o uso da língua materna na França. Entretanto, há em seu discurso aquilo que é imposto, não há uso da língua ocitano na França, como um *discurso oficial*; e por outro lado temos a *língua falada no cotidiano*, que é o ocitano, preservado na fala entre os parentes e familiares na França (idem, p. 96).

Os indígenas veem que a língua rikbaktsa está desaparecendo porque não se ouve mais o idioma nas aldeias. O saber sobre a língua como uma atitude linguística, nos domínios linguísticos familiar, vizinhança, escolar, religioso e trabalho, há a predominância do uso da

língua portuguesa, e o idioma nativo é usado em algumas ocasiões restritas. O comportamento linguístico dos Rikbaktsa leva a escolha da língua portuguesa na comunicação, pois é a língua que todos entendem, assim a interação acontece de maneira satisfatória.

A atitude linguística também pode ser vista como uma reação diante de uma determinada situação. Neste caso, o contato entre o rikbaktsa e o português ocasiona reações negativas de rejeição à própria língua nativa, em contrapartida, todos afirmam positivamente que consideram o idioma nativo o *mais bonito*. Estas reações distintas são influenciadas pela intensa relação de contato entre indígenas e não-indígenas, e pela dominação da língua portuguesa. As respostas anteriores sobre o domínio linguístico apresentam que a língua rikbaktsa vem diminuindo seus lugares de predominância e o português vem sendo a principal língua usada nas interações. Este deslocamento da língua nativa para a língua oficial, o português, reforça as reações negativas em relação ao uso de um idioma em detrimento de outro.

Para Schlieben-Lange (1993, p. 97), a consciência linguística está no campo da heterogeneidade, não pode ser considerado algo homogêneo, definido naturalmente pelo falante. Entretanto, esta heterogeneidade possui uma ligação entre o *discurso oficial sobre a língua* e aquilo que consiste na *experiência cotidiana da língua*, ambas as concepções estão interligadas, mas a consciência linguística resultante do falar não é homogênea, e muitas vezes pode ser contraditória. O discurso oficial sobre a língua rikbaktsa é que ela é a *mais bonita*, mas na

experiência cotidiana do uso do idioma nativo os mais jovens não utilizam a língua rikbaktsa porque *têm vergonha*.

A língua rikbaktsa constitui a identidade étnica deste povo, e este diferencial é o que caracteriza a sua etnia. Quando os Rikbaktsa mais jovens optam por não falar sua língua nativa, eles buscam garantir a oportunidade de incluir-se socialmente, pois, a partir do momento que adquirem o “falar do outro”, eles diminuem as pressões sociais resultantes do conflito linguístico existente desde a época da colonização brasileira. Contudo, a vergonha da própria língua pode caracterizar uma negação da etnia Rikbaktsa, ou seja, a negação da língua é o meio de inserção e aceitação na cultura do “outro”.

Diante desta perspectiva, perguntamos se existe algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa nas aldeias e a maioria respondeu que na escola as crianças têm aula de idioma e podem aprender a língua nativa:

1.2: Hoje tem pessoas que poderiam dar aula indígena dentro da aldeia, [...] se os professores incentivassem essas pessoas para ajudar a juventude e fazer uma roda de conversa no idioma. Meu marido tem interesse de fazer uma roda de conversa e resgatar a cultura e a tradição e eu acho que poderia fazer um resgate cultural.

2.10: Mas nós estamos incentivando os professores e os

alunos nas escolas para cantar na língua e aprender. No currículo tem as práticas culturais onde todo o fim de semana tem esse trabalho. Na aula de idioma tem as cartilhas.

3.16: Tem só os professores que são bilíngues e da aula de idioma na sala de aula para os alunos.

A escola é fundamental na manutenção da língua nativa de um povo, por meio de uma pedagogia que respeita e valoriza a organização social, os costumes e as particularidades da etnia. As atividades pedagógicas devem promover a comunicação na língua nativa e que os conhecimentos adquiridos possam proporcionar aos indígenas o reconhecimento pela sociedade não-indígena, garantindo condições de igualdade e autonomia para o povo. Nos Rikbaktsa a educação indígena promovida nas escolas das aldeias vem auxiliando a preservação da língua e dos costumes Rikbaktsa:

Há escola na maior parte das aldeias, todas com professores exclusivamente indígenas. Observo que muitas destas escolas foram implantadas nas estruturas dos *mykry*, que existem em algumas aldeias, com função muito semelhante. Muitos velhos ou indivíduos que não se adaptaram à estrutura dos Postos, pouco falando português, permanecem orientando aqueles mais jovens, com "cantos", "festas", ensinamentos sobre flechas, arte plumária, "histórias" e mitos. "Aulas" como tais podem fazer parte da programação dos professores, embora estas

atividades sejam mais propriamente desenvolvidas no *mykyry* ou nas casas, no contato cotidiano entre aqueles que dominam estas técnicas e os que desejam aprendê-las (ATHILA, 2006, p. 165).

A educação é um mecanismo de preservação da língua rikbaktsa. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNei, 2008) estabelece que a educação indígena deve favorecer as especificidades de cada etnia, buscando contemplar a realidade sociocultural de cada povo, sem seguir os modelos estabelecidos pela sociedade indo-europeia. Entretanto, muitas escolas indígenas, assim como as escolas Rikbaktsa, trabalham com os livros didáticos de nossas escolas regulares. As aulas de geografia, história, matemática etc. são ministradas com os mesmos materiais que são utilizados nas escolas dos centros urbanos. Este tipo de educação não contempla os saberes indígenas e seus costumes. É necessário incentivo do Governo para promover o desenvolvimento da educação indígena nas aldeias. Há anos que os povos indígenas vêm lutando pela sua legitimação nas aldeias e seu direito de preservar seus costumes através da educação.

Atualmente as etnias indígenas estão buscando cada vez mais a qualificação profissional para preservar sua cultura da influência dos não-indígenas nas aldeias. A qualificação de professores indígenas para atuarem nas aldeias é fundamental, pois conhecem a realidade do seu povo e promoverão um ensino voltado para a preservação dos costumes da sua etnia. Além disso, uma formação acadêmica voltada para os anseios dos povos indígenas é indispensável para a promoção da

educação nas aldeias e a construção de mecanismos que auxiliem na preservação de seus costumes.

O Estado de Mato Grosso vem aos poucos agregando políticas referentes à valorização de línguas e culturas indígenas. Uma dessas ações políticas, é a existência do primeiro projeto de educação indígena -3º Grau Indígena- e posteriormente, transformada na Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizada em Barra do Bugres-MT, que oferta cursos de licenciaturas plenas para qualificar professores indígenas de várias etnias. Francisco (1998) relata que foi realizada a Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil no mês de novembro de 1997, em Cuiabá. Várias pessoas de 9 países da América Latina e de 12 Estados brasileiros participaram deste evento em que o então governador de Mato Grosso, Dante de Oliveira, institui a Comissão Interinstitucional e Paritária composta por representantes da SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIE/MT e representantes indígenas (Decreto nº 1.842, de 21 de novembro de 1997). Esta Comissão tinha o compromisso de discutir políticas públicas para o desenvolvimento do ensino superior para os indígenas. Depois de muitas reuniões e discussões, em 2001, foi inaugurado o Projeto de Formação de Professores Indígenas – o 3º Grau Indígena, que possibilitou aos indígenas de 12 Estados brasileiros a formação superior nas áreas de Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais. O *campus* para as aulas presenciais foi

instituído na UNEMAT em Barra do Bugres-MT, e em 2008 foi criada a tão sonhada Faculdade Indígena Intercultural (MEDEIROS, 2008).

Desde então, muitos indígenas buscam qualificação na Faculdade Indígena Intercultural, e esta iniciativa vem promovendo o desenvolvimento da educação indígena. Estes professores retornam para as aldeias com novas ideias de incentivo e promoção dos costumes do seu povo. A etnia Rikbaktsa possui professores indígenas nas aldeias, alguns estudaram na época do Projeto 3º Grau Indígena, outros estudaram/estudam na Faculdade Indígena Intercultural em Barra do Bugres, e alguns já possuem especialização em áreas afins. A qualificação é um incentivo importante para o ensino nas aldeias, mas vemos a necessidade de intensificação deste processo. São necessários mais professores indígenas atuando nas aldeias, mais políticas públicas de incentivo a elaboração de materiais pedagógicos e didáticos voltados para as particularidades de cada etnia.

Considerações finais

De acordo com nossas análises realizadas durante este trabalho, há um processo de deslocamento linguístico, em que o português está dominando o espaço de propagação da língua rikbaktsa. Entretanto, também existe um processo de manutenção da língua rikbaktsa, por meio das escolas das aldeias, através do ensino da língua nativa com cartilhas elaboradas pelos próprios professores. Os mais velhos, que falam fluentemente a língua, transmitem aos mais novos seus saberes.

Os Rikbaktsa têm suas particularidades, as quais devem ser abrangidas na educação, pois a cultura deve ser respeitada e voltada aos dizeres de sua etnia e aos anseios da comunidade. Além disso, os Rikbaktsa têm a AIMURIK (Associação Indígena das Mulheres Rikbaktsa), que busca incentivar a cultura e estimular a conservação ambiental, por meio da utilização de materiais da natureza necessários à confecção das peças de artesanato, bem como a utilização de plantas medicinais. Outra associação é a ASSIRIK (Associação Indígena Rikbaktsa), que ajuda os indígenas de maneira geral, buscando recursos para auxiliar as TIs. A preocupação é que esta língua não seja extinta, como tantas outras que já desapareceram ao longo dos anos, como tantas que possuem poucos ou nenhum falante, ou ainda, aquelas línguas indígenas que se foram sem deixar nenhum registro.

Referências Bibliográficas:

ARRUDA, Rinaldo S. V. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**. Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ATHILA, Adriana Romano. **“Arriscando corpos”**. Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BOSWOOD, Joan. Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê. Série Linguística, **Associação Internacional de Linguística – SIL**, Anápolis, n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/AKMcJe.pdf>. Acesso em: 01. out. 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FISHMAN, J. **Sociología del Lenguaje**. (Trad. Ramón Sarmiento y Juan C. Moreno). Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

GIMENES MORALIS, Edileusa. **Dialetos em contato: um estudo sobre atitudes Linguísticas**. 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000215182>. Acesso em: 17. out. 2015.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias> . Acesso em: 17. out. 2015.

ISA- **Instituto Socioambiental**. 2014. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3657>. Acesso em: 17. out. 2015.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão Social na Universidade**: Experiências na UNEMAT. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica). Campinas: UNICAMP, 2008.

PACINI, Aloir. **Pacificar: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Rio do Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Um artífice da paz entre seringueiros e índios**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2015.

RCNEI - **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Gráfica JB, 2008.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da linguística**. Tradução de TARALLO, Fernando *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da Fonologia e Morfologia na Língua Rikbaktsa**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Unb, 2005

WEINRICH, U. **Languages in contact**: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

O efeito de Cortesia como mecanismo de adaptação da imagem para interlocutores distintos

Gabriela Colbeich da Silva⁷

Interagir por meio de uma língua, seja na modalidade oral ou escrita, implica a construção e a percepção de uma imagem. Não é preciso que nos descrevamos, nosso próprio modo de “dizer” é suficiente para produzir uma representação de nossa pessoa e essa imagem pode facilitar ou mesmo condicionar a interação⁸ (AMOSSY, 2005).

Essa apresentação não se refere a uma técnica apreendida ou a um artifício: ela se efetua, com frequência, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais (AMOSSY, 2005). Dessa forma, a relevância e o grau de persuasão de nossas interações não dependem somente daquilo que dizemos, mas, também, da imagem que esboçamos, da impressão que provocamos nos demais a partir do modo como dizemos.

⁷ Mestranda em Estudos Linguísticos, UFSM.

⁸ Para os fins deste trabalho, consideraremos como interação “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros” (GOFFMAN, 1959, p. 28). Contudo, ao contrário daquilo que Goffman (1959) defende, acreditamos que essa influência não se limita às ações face a face, ou seja, não ocorre somente quando os interlocutores estão em presença física imediata.

A imagem que construímos no e pelo discurso pode ser compreendida desde distintos campos teóricos, tais como a Antropologia, a Argumentação, a Linguística da Enunciação, a Pragmática, a Retórica Aristotélica, a Sociologia, etc. Neste trabalho, vamos nos restringir à análise da imagem desde duas dessas perspectivas: Pragmática e Sociologia.

Por intermédio deste trabalho, propomo-nos a examinar duas interações presentes na propaganda *Surpresa em uma loja VIVO*, que faz parte da ação *#TAMOCONECTADO* de uma operadora brasileira de telefonia móvel e fixa, internet banda larga e TV por assinatura. Nosso objetivo geral é tentar compreender o que leva um dos clientes da VIVO, quando em presença de Luiz Felipe Scolari – atual técnico da Seleção Brasileira –, a modificar sua segunda resposta a um mesmo questionamento acerca de seu ponto de vista sobre a Seleção Brasileira na Copa do Mundo de Futebol 2014.

Para tanto, verificaremos quais são os mecanismos linguísticos utilizados nas interações deste cliente (doravante L2) com o atendente da VIVO (doravante L1) e com Luiz Felipe Scolari (doravante L3) e de que forma tais mecanismos podem auxiliar a traçar distintas imagens sociais de L2 em cada interação.

Bases de raciocínio e interpretação: referencial teórico

A linguagem está relacionada ao seu contexto de utilização: tempo, espaço e pessoa(s). Afeta, no mínimo, a um locutor e a um

interlocutor que não somente intercambiam informações, mas que interagem, buscando alcançar certos objetivos por meio dos mecanismos que a língua lhes dispõe. Vejamos alguns destes aspectos.

Pragmática e imagem pública

No início, as reflexões pragmáticas não estabeleciam nenhuma relação com as reflexões linguísticas, já que aquelas se originaram de uma série de reflexões conhecidas como *Filosofia da Linguagem*. Segundo Bravo (2004), na medida em que a Pragmática se fortalece como parte da Linguística, começa a se verificar de maneira premente a necessidade de conciliar os estudos empíricos, ou seja, os que se ocupam do uso de uma língua em seu próprio contexto, com os teóricos, que deveriam dar conta de condições gerais para o uso das línguas. Esta desconexão, baseada na relativa “juventud lingüística de la pragmática” (BRAVO, 2004, p. 7) e na consequente desconfiança dos primeiros linguistas sobre o contexto do locutor, reflete-se de forma crucial quando se trata de fenômenos cuja etiologia é sócio pragmática, como é o caso da *Cortesía*⁹.

Para Bravo (2004), a Pragmática constitui uma perspectiva *funcionalista* da linguagem, visto que a analisa desde o ponto de vista do

⁹ Em Linguística, entende-se por *Cortesía* o conjunto de estratégias linguísticas (verbais ou não verbais) destinadas a evitar ou diminuir as tensões que aparecem quando um locutor enfrenta um ‘conflito’ produzido entre seus próprios objetivos e os de seu(s) interlocutor(es) (CVC – Diccionario de Términos Clave de ELE).

usuário. Dessa forma, orienta-se à consideração das condições sociais que possibilitam aos interlocutores o acesso e a aplicação de recursos da linguagem.

Se o enfoque pragmático torna-se necessário para explicar questões que pareciam exclusivamente gramaticais, não seria incomum que também se tornasse imprescindível em muitos aspectos em que é essencial recorrer a elementos que, sendo externos ao sistema de uma língua, direcionam o uso que fazemos dela, tais como os interlocutores, o contexto, o conhecimento de mundo e a intenção comunicativa (VIDAL, 1999). Investigaremos a noção de *imagem*, neste trabalho, que pode vincular-se a um desses elementos externos: a intenção.

Os indivíduos, em sua maioria, ambicionam construir uma imagem social de si e esperam que esta seja respeitada em suas trocas comunicativas. Como vivemos em sociedade, aspiramos que essa imagem seja aceita e considerada pelo grupo ao que pertencemos. Para tanto, necessitamos conhecer aquilo que caracteriza a comunicação entre os membros de nosso grupo e dominar as estratégias (verbais ou não verbais) que podem funcionar como ferramentas para alcançar esse propósito social de satisfação da imagem, o que Goffman (1967) denominou atividades de imagem (*face work*).

Sociologia e a representação e o “eu” – Goffman (1967)

A produção de uma imagem de si nas interações começou a receber maior atenção a partir dos trabalhos do sociólogo canadense

Erving Goffman, cujas pesquisas sobre a representação de si e os rituais de interação exerceram profunda influência na análise das conversações (AMOSSY, 2005). O sociólogo mostra que toda interação social exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros de modo desejado.

Goffman (1959) divide implicitamente o indivíduo em dois papéis fundamentais cujas propriedades são de ordens diferentes. O primeiro deles é o de *ator* que considera como um “atormentado fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar uma representação” (GOFFMAN, 1959, p. 270). O segundo é o de *personagem* enquanto uma figura “tipicamente [...] admirável, cujo espírito, força e outras excelentes qualidades a representação tinha por finalidade evocar” (GOFFMAN, 1959, p. 270).

No que se refere à personagem, o sociólogo afirma que, no palco, o indivíduo no papel de personagem tenta induzir, efetivamente, os outros a terem a seu respeito uma espécie de imagem, geralmente digna de crédito, uma *personalidade encenada*. Embora esta imagem seja creditada/atribuída ao indivíduo e acabe lhe conferindo uma personalidade, esta não se origina do seu possuidor, mas da cena de sua ação em sua integralidade. Uma “cena corretamente representada conduz a plateia a atribuir uma personalidade ao personagem representado, mas esta atribuição – este “eu” – é um ‘produto’ de uma cena que se verificou, e não uma ‘causa’ dela” (GOFFMAN, 1959, p. 271).

Dessa forma, o “eu” enquanto personagem representado é um efeito dramático, não é algo orgânico ou psicobiológico, cujo destino é nascer, crescer e morrer.

Ao analisar o “eu” é necessário afastar-se de seu possuidor físico, da pessoa que o tem. Ele e seu corpo simplesmente fornecem um suporte, um “*cabide* no qual algo de uma construção colaborativa será *pendurado* por algum tempo” (GOFFMAN, 1959, p. 271).

No que se refere ao ator, seus atributos são de natureza psicológica, e não um simples efeito retratado de representações particulares. No entanto, tais atributos parecem surgir da íntima interação com as contingências da representação no palco. O ator é aquele que tem a capacidade de aprender, exercendo esta capacidade na tarefa de treinamento para um papel.

Cortesia e imagem pública - Modelo de Brown e Levinson (1987)

Desde que Brown e Levinson (1987) começaram a fazer parte da literatura pragmalinguística, o conceito de *imagem* foi tomando espaço primordial na análise da Cortesia verbal. Sua teoria é uma das tentativas mais elaboradas e melhor estruturadas de explicar os motivos e o funcionamento da Cortesia. Este modelo pretende completar o de Grice, acrescentando-lhe o caráter interpessoal de que carecia.

Os autores propõem duas propriedades universais¹⁰ para interação em sociedade: a noção de *autoimagem pública*, reelaborada a partir de Goffman (1967), e a noção de *racionalidade*. Brown e Levinson afirmam que todo indivíduo necessita criar uma *imagem* própria de si e, também, deseja que esta se torne *pública*. Sobre esta, cada indivíduo tem e reclama para si certo prestígio, que quer conservar. Da necessidade de resguardar esta imagem, derivam-se as estratégias de Cortesia. A cooperação entre os interlocutores é baseada na suposição compartilhada de que a imagem pública é vulnerável, de que deve ser colocada a salvo e que uma maneira de o fazer consiste em não a ameaçar nem a comprometer.

Tal imagem é composta por dois aspectos que se relacionam na interação social: a *imagem negativa* (vontade de preservar e reivindicar seus próprios territórios e sua liberdade de ação) e a *imagem positiva* (desejo de que sua ‘personalidade’ e seus ‘atos’ sejam aprovados e apreciados). Para que nenhum dos aspectos que fazem parte da imagem, tanto do locutor quanto do interlocutor, seja prejudicado é necessário que ambos colaborem para mantê-la em equilíbrio satisfazendo seus desejos de imagem, ou seja, é necessário que façam uso da *racionalidade*.

É nesse contexto de vulnerabilidade mútua da imagem que qualquer (inter)locutor racional buscará evitar esses atos que a

¹⁰ Devido à extensão deste trabalho, direcionaremos nosso foco exclusivamente à noção de *imagem pública*.

ameaçam, ou empregará estratégias para minimizar uma ameaça. Dentro dessas estratégias, a Cortesia negativa está direcionada à imagem negativa do interlocutor, objetiva respeitá-la e satisfazê-la, (quase) não interferindo na liberdade de ação do destinatário. A Cortesia positiva se orienta à imagem positiva do interlocutor, procura protegê-la e aceitá-la.

Para conseguir manter essa imagem intacta, o locutor necessita, geralmente, suavizar o potencial ameaçador de seus atos de fala e, para tanto, o uso de mecanismos de Cortesia torna-se necessário. Essa consideração diz respeito a normas ou convenções das que o locutor pode se desviar incidental ou, inclusive, estruturalmente. Por isso, “la imagen es fundamental en la teoría de la cortesía. Tenemos que entender como tal la proyección social que hacemos de nosotros mismos, que es lo que se pone en juego en la interacción verbal” (RODRÍGUEZ, 2010, p.11). Contudo, isso não significa que a imagem pública do locutor seja uma constante, ela é construída de acordo com seus objetivos em cada situação interativa.

Dessa maneira, podemos afirmar que a Cortesia se baseia no fator interativo da comunicação, preocupa-se com o interlocutor, representa uma forma de comportamento regido por princípios de racionalidade. Com frequência, os interlocutores se guiam por esses princípios para prevenir que a relação social entre si tenha seu equilíbrio prejudicado.

Esse caráter inerentemente racional da Cortesia será observado, neste trabalho, desde a *categoria de interação*, que se manifesta por meio das considerações à imagem. Desde essa perspectiva, o locutor desenvolve, guiando-se pela índole específica da situação interativa, estratégias que servem para reforçar a imagem positiva de seu interlocutor ou para prevenir que a imagem negativa do mesmo seja ameaçada. O que importa, neste caso, é manter as relações sociais com o auxílio das expressões de Cortesia. Esta será a categoria analisada em nosso *corpus*. De modo muito simplificado, podemos considerar que a Cortesia é uma atividade de relação interpessoal que está orientada em função do interlocutor e que pode ser manifestada e analisada por meio de certos mecanismos de expressão.

Cortesia: mecanismos de expressão

Nossa língua possui mecanismos expressivos marcados como corteses ou descorteses. É preciso entender o comportamento e os valores que alguns deles aportam para poder dar sequência a esta investigação, pois, ainda que o contexto inverta seus valores, fica sempre no interlocutor o eco de seu conteúdo básico (RODRÍGUEZ, 2010).

Esses mecanismos se dividem em duas categorias: *intensificadores* e *atenuadores*. Os primeiros, em geral, são interpretados como mecanismos descorteses e os segundos como corteses. Essa classificação desconsidera que somente podemos afirmar

que um ato é cortês ou não a partir de seu uso em um determinado contexto.

Os *intensificadores* potencializam o valor do ato de Cortesia ou descortesia. Seus efeitos vão depender do uso que fazemos deles: para enfatizar atos que enaltecem a imagem do interlocutor ou para enfatizar atos que prejudiquem a imagem do mesmo.

Por outro lado, os *atenuadores* reduzem o valor significativo de um enunciado ou mitigam a força ilocutiva de um ato de fala. Esse efeito de minimização pode ser alcançado através do uso de certos mecanismos linguísticos, como a mudança de modalidade ou força ilocutiva de um ato (atos de fala indiretos) ou ainda, o oferecimento de opções ao interlocutor. Por meio de ambos os mecanismos, fazemos uso de um modo de expressão não impositiva para um ato que o é originariamente. Essas minimizações são utilizadas, na maioria das vezes, em um contexto de distância comunicativa entre os interlocutores; um locutor quer ser cortês com seu interlocutor para que colabore consigo ou porque não tem confiança nele.

Bastidores das etapas: metodologia

Conforme o mencionado anteriormente, propomo-nos a examinar, neste trabalho, duas interações presentes na propaganda *Surpresa em uma loja VIVO*, que faz parte da campanha publicitária

#TAMOCONECTADO de uma operadora brasileira de telefonia móvel e fixa, internet banda larga e TV por assinatura. Nosso objetivo geral é tentar compreender o que leva L2¹¹, quando questionado por L3¹² acerca de seu ponto de vista sobre a Seleção Brasileira na Copa do Mundo de Futebol 2014, a reformular o exposto anteriormente para L1¹³.

Para tanto, necessitamos a) apurar quais mecanismos linguísticos são utilizados por L2 nas interações com o L1 e, também, com o L3; b) averiguar em quais interações são utilizadas estratégias de Cortesia por parte do L2; e c) analisar de que modo tais mecanismos linguísticos e de sentido se relacionam na materialidade definida para, a partir de tal análise, traçar alguns paralelos, junções e disjunções entre os efeitos de Cortesia e a impressão de imagens sociais.

Na próxima seção deste trabalho, mostraremos alguns trechos de transcrição da propaganda que nos pareceram mais significativos para alcançar o objetivo proposto. Para cada fragmento, buscaremos verificar os pontos mencionados no parágrafo anterior e analisar o que a materialidade linguística nos permite. O restante da transcrição consta em nossos anexos.

Os métodos de análise utilizados neste trabalho correspondem à articulação entre o de base qualitativa e o de um paradigma indiciário. A adoção de uma metodologia qualitativa cabe neste trabalho devido ao

¹¹ Ivan – Cliente da VIVO.

¹² Luiz Felipe Scolari (Felipão) – Técnico da Seleção Brasileira de Futebol, 2014.

¹³ Funcionário da VIVO.

fato de que ela costuma ser direcionada ao longo de sua realização e, além disso, não busca enumerar ou medir eventos (MORESI, 2003).

O paradigma indiciário se caracteriza pela pressuposição de que detalhes, aparentemente negligenciáveis, podem revelar fenômenos densos de notável abrangência. Como, em nosso caso, não podemos reproduzir fielmente os objetivos dos interlocutores ao criarem suas imagens, nem os motivos que levaram cada locutor a fazê-lo, resta-nos inferi-los a partir dos efeitos que a materialidade utilizada ocasiona, por meio da observação de indícios.

Ginzburg (1989), ao se referir às discussões sobre a não-cientificidade da medicina, mostra o que as ciências humanas enfrentariam, posteriormente, em sua epistemologia:

Em primeiro lugar, não bastava catalogar todas as doenças até compô-las num quadro ordenado: em cada indivíduo, a doença assumia características diferentes. Em segundo lugar, o conhecimento das doenças permanecia indireto, indiciário: o corpo vivo era, por definição, inatingível. Certamente podia-se seccionar o cadáver; mas como, do cadáver, já corrompido pelos processos da morte, chegar às características do indivíduo vivo? (GINZBURG, 1989, p. 166).

Se nessa citação substituirmos o termo doenças por ‘palavras’ e os termos indivíduo/corpo/cadáver por ‘texto’, teremos delineada a situação em que nos encontramos em nossa área de estudos: “atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente

através de pistas, sintomas, indícios” (GINZBURG, 1989, p. 154) e, mais especificamente, através de mecanismos linguísticos.

De acordo com Ginzburg (1989), apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todas as estratégias linguísticas, seria possível elaborar ‘histórias’ mais ou menos precisas de cada objetivo: a intenção do locutor seria, em si, inatingível, pois os eventos não são diretamente experimentáveis pelo pesquisador.

Mecanismos linguísticos X efeitos de sentido: análise e discussão

Em razão da Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014, a empresa VIVO lançou a ação *#TAMOCONECTADO* com a qual propõe a conexão de seus clientes com a Seleção Brasileira¹⁴. Para a primeira propaganda da campanha, *Surpresa em uma Loja Vivo*, a empresa optou por gravar as reações¹⁵ de alguns clientes, em uma de suas lojas¹⁶, ao se depararem com a entrada de Luiz Felipe na sala de atendimento *premium* onde estes clientes se encontravam.

Na propaganda, cada um dos sete¹⁷ (07) clientes mostrados dirige-se à sala de atendimento *premium* para conversar com o

¹⁴ “Você pode receber ligações e mensagens personalizadas dos nossos craques. Cadastre-se para receber **mensagens gratuitas exclusivas** do Felipão e dos craques David Luiz, Hulk e Bernard durante os jogos” (informação disponível no site da empresa).

¹⁵ Nosso objetivo não é discutir nem analisar se as interações mostradas são espontâneas ou se houve algum tipo de encenação que forjasse tais reações.

¹⁶ A loja referida fica localizada no Shopping Eldorado na cidade de São Paulo. A gravação foi feita no dia 17 de abril de 2014, pelo turno da manhã (informação disponível na própria propaganda *Surpresa em uma loja VIVO*).

¹⁷ Três mulheres, três homens e um casal.

atendente da VIVO. Este lhes pergunta como lhes pode ajudar, ou seja, o motivo que lhes levou até lá e, depois da resposta dos clientes, L1 lhes pergunta:

L1: e o que que cê tá achando da seleção talita?

[...]

L1: cê acredita que ganha?

Um dos clientes, L2, contesta essa pergunta da seguinte forma:

L2: Eu acho difí::cil... o time é muito desorganizado --

Nesta resposta, L2 faz uso de uma relação consequência-causa: devido ao fato de o time ser muito desorganizado, L2 acha difícil que a seleção ganhe a Copa do Mundo de 2014. O uso do verbo “ser” indica que, de fato, o time possui a característica negativa apontada pelo adjetivo “desorganizado” e intensificada pelo uso do advérbio “muito”. Porém, ao empregar o verbo “achar”, L2 atenua modalmente a asserção o que, neste caso, indica uma incerteza sobre a total impossibilidade de alcançar a vitória. Neste momento da interação, L1 e L2 possuem a mesma posição hierárquica (P) e não há distância social (D) entre eles, pois, dentro da sequência temática desenvolvida, ambos se colocam como torcedores brasileiros.

Após a resposta de cada cliente, L1 lhes informa:

L1: então eu vou te pedir um instantinho que eu vou chamar o técnico TÁ –

O substantivo *técnico*¹⁸, de acordo com as acepções elencadas por Houaiss (2001, p. 2683), pode ser empregado com dois significados distintos: especialista em algo ou treinador. No momento de emprego deste substantivo por L1 em seu enunciado, o contexto físico¹⁹ onde os clientes e L1 se encontram imprime uma suposta quebra da sequência temática do enunciado anterior. Dessa forma, para os clientes da loja, a palavra utilizada adquire o sentido de *especialista em telefonia móvel e fixa, internet banda larga e TV por assinatura*. Para L1, contudo, não há esta quebra temática, pois emprega o substantivo com o sentido de *técnico de futebol*.

Após o aviso de L1, este se retira da sala de atendimento e o técnico, Luis Felipe Scolari (L3), entra em cena e inicia suas interações com os clientes:

L3: bom dia... queria falar comigo?

¹⁸ “**técnico** [...] s.m. 4 (1881) aquele que é versado numa arte ou ciência; especialista, perito, experto <o parecer de um t.> 5 DESP profissional encarregado de treinar e orientar taticamente um conjunto esportivo; treinador <t. de futebol> <o novo t. da seleção de vôlei>” (HOUAISS, 2001, p. 2683).

¹⁹ Loja da VIVO.

L2: oi bom dia... tudo bom? O::: felipão tudo bem? ((ficou com o rosto vermelho))

Quando os clientes percebem quem é L3, há, para eles, uma nova quebra de sequência temática, pois esperavam falar com o especialista *em telefonia móvel e fixa, internet banda larga e TV por assinatura* e não com o *treinador de futebol*.

L3 lhes faz uma mesma pergunta realizada anteriormente por L1:

L3: que tu acha da nossa seleÇÃO?

Em virtude da mudança de interlocutor, interação entre L2 e L3, aquele sente necessidade de modalizar sua resposta:

L3: eu acho que assim ... muito pouco tem::po pro time jogar junto, então acho que ...acaba ficando meio desorganiza::do o time às vezes taticamente fala::ndo

Comparada à resposta dada a L1, esta última é mais extensa, pois L2 emprega vários atenuadores em sua asserção. Enquanto para L1 utiliza-se o verbo “ser”, para L3 usa-se “achar” que, neste caso, introduz uma perspectiva particular, uma possibilidade, o modo como L2 vê a seleção, e, acaba atenuando a asserção modalmente. O uso de “assim”,

que faz o interlocutor esperar por uma expressão vindoura, é considerado um retardatário que também atenua o dito.

Com “muito pouco tem::po pro time jogar junto”, L2 serve-se, também, do uso de um procedimento discursivo que atua como atenuador do ato: a justificativa. Ele oferece um argumento que apresenta o que diz como uma conclusão de algo (reforçada pelo uso da conjunção conclusiva “então”), ainda que não o deseje: “acaba ficando meio desorganiza::do o time às vezes taticamente fala::ndo”.

Em sua conclusão, ao contrário do intensificador “muito” utilizado na resposta para L1, L2 aplica o adjetivo “meio”, com sentido de “um pouco”, que indica a minimização da quantidade ou a pequena quantidade de desorganização; a locução adverbial temporal “às vezes”, que implica que a pequena desorganização ocorre esporadicamente; e, no final, restringe a desorganização, somente, à questão tática. Todas estas estratégias servem como atenuadoras de atos potencialmente ameaçadores à L3.

Tendo ouvido os pontos de vista dos clientes sobre a Seleção Brasileira, a propaganda se encaminha para o final: L3 lhes pergunta se têm alguma sugestão para lhe fazer, ouve-os e fala sobre a ação #TAMOCONECTADO.

Na interação entre L2 e L3, sua relação hierárquica é verticalizada e há distância social entre eles, pois, dentro da sequência temática desenvolvida, enquanto L3 cumpre a função de técnico da Seleção Brasileira, pessoa famosa a quem é atribuído o poder de decisão sobre

os componentes a e forma de atuação da equipe, L2 é somente mais um dos milhões de torcedores brasileiros que expressam palpites sobre o time.

Como atividade social, a Cortesia é um fenômeno de aproximação ao outro, é uma das principais atividades sociais que colaboram para o sucesso de uma interação comunicativa. É um código de conduta das relações sociais que, de acordo com as culturas e as situações, regula o tratamento adequado entre as pessoas e se facilita a vida social ao projetar-se na atividade comunicativa (MARCO y GARCÍA, 2013, p. 5).

Como apontam Brown e Levinson (1978), tais variáveis sociológicas interferem na escolha das estratégias de compensação do grau de ameaça à imagem, como a distância social e hierárquica entre os interlocutores, e são esses os motivos que levam L2 a modificar suas respostas à mesma pergunta para interlocutores diferentes.

A expressão de uma opinião, muitas vezes, pode ser considerada impositiva para o interlocutor, por isso, a atenuação de um ato que este possa considerar invasivo é um dos mecanismos fundamentais para a Cortesia (RODRÍGUEZ, 2010). Para não invadir o território de L3 de modo descortês, L2 utiliza-se de recursos linguísticos, de estratégias de atenuação que buscam minimizar os efeitos negativos de uma possível ameaça tanto à imagem positiva (no que se refere à Seleção Brasileira de Futebol, desejo que as pessoas aceitem e confiem em suas escolhas) e à imagem negativa (também no que se refere à Seleção Brasileira de Futebol, necessidade de manter a sua função e o seu poder enquanto

técnico) de L3 quanto às suas próprias imagens positiva (sua opinião sobre a equipe ser aceita) e negativa (assegurar sua parcela de importância enquanto torcedor), mantendo a interação em equilíbrio para ambos.

Podemos perceber que, frente a L1, ao ser mais direto, não fazendo uso de tantas atenuações, L2 tenta projetar uma imagem de torcedor consciente das limitações da Seleção Brasileira. L2 não extingue a possibilidade de vitória, mas, em sua opinião, isso vai ser complicado, difícil. Conforme afirmamos anteriormente, não há uma relação de hierarquia ou de distância social entre L1 e L2 no que se refere à temática da Copa do Mundo de Futebol FIFA Brasil 2014, sua relação é simétrica, pois ambos se encontram no mesmo papel, o de torcedores.

Entretanto, na interação com L3, a relação hierárquica e a distância social mudam drasticamente. E é isso que faz com que L2 modifique sua resposta. Não falamos mais em dois torcedores, mas em um torcedor e o técnico. Ao manifestar sua opinião de leigo a um especialista em futebol afamado, L2 sente a necessidade de diminuir o efeito descortês de sua asserção. Utiliza mecanismos que atenuam a imposição de sua opinião e, dessa maneira, provoca uma impressão de Cortesia ao não atacar de modo explícito as imagens de L3.

Seguindo o proposto por Goffman (1959), poderíamos sustentar que Ivan seria o “cabide” para as duas imagens distintas esboçadas, uma imagem face a face com L1 e outra imagem face a face com L3 e que Luiz Felipe Scolari seria o “cabide” para a personagem, para a impressão da

imagem de técnico, L3. Da necessidade de resguardar estas imagens, no caso específico deste trabalho, derivam-se as estratégias atenuação com a finalidade de provocar efeitos de Cortesia. É nesse contexto de vulnerabilidade mútua da imagem que qualquer (inter)locutor racional buscará evitar esses atos que a ameçam, ou empregará estratégias para minimizar uma ameaça.

Possibilidades de chegada: considerações finais

Cada língua é acompanhada por costumes específicos que dependem das rotinas de uma determinada sociedade. Para conhecer um grupo social, ou reconhecer-se como parte dele é preciso conhecer seus tipos de comportamento, sobretudo, os referentes à linguagem. Em certas circunstâncias, para conseguir um fim argumentativo preestabelecido: a colaboração do interlocutor, sua disposição para lê-lo ou ouvi-lo, para entendê-lo e para admitir manifestações pessoais ou ataques a sua imagem, o locutor faz uso de alguns elementos de *Cortesia estratégica*. Em outras, existem rotinas preestabelecidas, de modo que a realização de um ato de fala depende do emprego de algumas estruturas de *Cortesia ritual* convencionalmente aceitas, tais como: cumprimentos, agradecimentos, felicitações, elogios, etc.

Havendo necessidade de estabelecer algum tipo de interação interpessoal, o indivíduo pode optar por fazer uso ou não desses mecanismos que demonstrem apreço e respeito pelo outro. Quando o L2 tem em conta o seu interlocutor, L3, e a imagem que projeta tem a

finalidade de não desfazer a interação, de assegurá-la, referimo-nos a atividades de Cortesia.

A asserção, em si, pode consistir em proporcionar dados e informações e, neste sentido, somos colaborativos, cortesês. Contudo, quando estas informações pertencem ao campo do opinável, como no caso da resposta de L2 à pergunta de L3, o aconselhado é atenuá-las, para não parecerem impositivas (RODRÍGUEZ, 2010). Expressar uma valoração de modo direto supõe um ato comprometido que pode ser interpretado como um ataque à imagem e isto se torna mais forte quanto mais distante seja a relação entre os interlocutores. Portanto, uma asserção atenuada se transforma em um ato mais cortês que afirmar, que opinar de forma categórica.

Por meio deste trabalho, foi possível perceber que, ao utilizar uma língua, da mesma forma que seguimos regras semânticas e sintáticas, seguimos, também, regras pragmáticas. Todas essas normas devem fazer parte de nossas regras linguísticas.

As estratégias de Cortesia existem; os locutores as usam de modo sistemático para garantir ou modificar o estatuto de suas relações sociais, para melhorar o tratamento amistoso, estabelecer um ambiente de respeito mútuo ou, inclusive, para se distanciar do interlocutor. Todas estas regras devem fazer parte de nosso uso consciente de uma língua visto que não são mecanismos de uso meramente linguístico, mas podem ser aplicados também a todas as transações humanas cooperativas.

Referências Bibliográficas:

BRAVO, D.; BRIZ, A. (eds.). **Pragmática Sociocultural**: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel Editorial, 2004.

BROW, P.; LEVINSON, S. **Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, Erving (1959). **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. (1967). **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

HAVEKATE, H. **La cortesía verbal**: estudio pragmalingüístico. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCO, M. A.; GARCÍA, M. J. B. **La cortesía en la comunicación**. Madrid: Arco Libros, 2013

MORESI, E. (org.). **Metodologia da Pesquisa**. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação: UCB, 2003.

RODRÍGUEZ, C. F. **La gramática de la Cortesía en español/LE**. Madrid: Arco Libros S.A.: 2010.

SITE DA VIVO. **Eu vivo Esporte #TAMOCONECTADO**. Disponível em: <<https://www.euvivoesporte.com.br/tamoconectado?gclid=CO3DjlaKhb8CFWMQ7AodDAcAvg>> Acesso em: 20 jun. 2014.

VIDAL, M. V. E. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1999.

_____. **Aportaciones de la Pragmática**. Departamento de Lengua Española y Lingüística General: UNED s/d. Disponível em: <<http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2014.

A abordagem sobre advérbios em um livro didático de ensino médio: um estudo de caso à luz da Linguística do Texto

Dennis Castanheira²⁰

Introdução

Os advérbios e locuções adverbiais têm sido, nos últimos anos, tópicos extremamente debatidos no âmbito da Linguística teórica, sobretudo pelos estudos funcionalistas de Mário Martelotta e Maria Maura Cezario sobre ordem de constituintes. Dentre outras grandes contribuições, essas investigações constataram que aspectos pragmáticos são determinantes para questões relacionadas à sintaxe em distintos gêneros textuais e sincronias do português (CASTANHEIRA; CEZARIO, 2014, dentre outros).

Nesse cenário profícuo acerca dos advérbios à luz das abordagens baseadas no uso, parece haver um campo novo e ainda pouquíssimo explorado pela frente: o ensino de língua portuguesa.²¹ A partir dessa lacuna, este artigo tem como objetivo discutir, à luz da Linguística do

²⁰ Mestrando em Linguística, UFRJ.

²¹ Moraes Pinto & Alonso (2012) é um dos poucos trabalhos já publicados, mesmo que em outra linha teórica, sobre o tema.

Texto (LT), em que medida os livros didáticos (LDs) de ensino médio adotam uma perspectiva textual em sua abordagem. Para isso, fizemos um recorte – a classe dos advérbios em um LD da coleção “Português: linguagens em conexão” – baseado num projeto mais amplo a que esse artigo está vinculado, desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Texto e ensino

Atualmente, a LT tem consolidado suas investigações por meio de uma abordagem sociocognitiva e interacional. Essa concepção é recente e modifica a concepção de texto e de construção de sentidos (cf. MARCUSCHI, 2008; ADAM, 2011). O texto deixa de ser visto como um produto da comunicação e passa a assumir o *status* de processo sociocognitivo. O texto é tido, pela LT, como o local da interação.

Os sentidos não estão nele contidos, mas encontram, nas pistas textuais, marcas enunciativas que auxiliam em sua construção. É preciso que sejam levados em conta os conhecimentos de cada indivíduo no processo da interação. Por isso, não é possível que alguém compreenda todos os sentidos de um texto, apenas co-construindo alguns deles diante da associação de conhecimentos intertextuais, enciclopédicos e contextuais com elementos da superfície textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa atestam que, em sala de aula, o texto deve ser o principal objeto do ensino por meio da associação das denominadas práticas de linguagem, as quais apresentaremos nessa seção. As diretrizes oficiais posteriores (Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), Orientações Curriculares Nacionais para ensino médio (OCEN) e Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino médio (PCNEM)) corroboram o papel central do texto no ensino, o que demonstra uma grande convergência entre os estudos de texto e as preconizações dos documentos oficiais.

No âmbito da LT, diversos estudos têm focado temas em interface com o ensino (cf. TUPPER, 2013; KOCH; ELIAS, 2014; 2015). Abordaremos três aspectos dessa teoria: sequenciação, gêneros e tipologias textuais. Segundo Koch (2003), o processo de sequenciação está relacionado aos procedimentos linguísticos por meio dos quais são estabelecidas relações semânticas ou pragmático-discursivas diversas.

A sequenciação pode ocorrer a partir de recorrências de naturezas diferentes que terão papel fundamental na progressão textual, dentre as quais a reiteração de itens lexicais, o estabelecimento de paralelismos e paráfrases e o uso recorrente de elementos fonológicos, dentre outras. Além disso, a continuidade de sentido é garantida por estratégias discursivas como a progressão temática, a continuidade temática e a progressão/ continuidade tópica.

O encadeamento textual deve ser estudado também de acordo com o gênero textual a que o texto pertence. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente e ligados a ações sociais necessárias às situações comunicativas. Os gêneros textuais constituem uma junção de aspectos funcionais, sociais, comunicativos e estruturais. Em sua análise, devem ser considerados três critérios: estilo, conteúdo temático e estrutura. O estilo está relacionado à seleção de palavras e expressões e à sua organização no discurso; o conteúdo temático compreende “o que é/ pode ser dito naquele gênero” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 30); a estrutura está ligada às escolhas tipológicas e as partes constitutivas do gênero.

Diante do advento da internet, novos gêneros e suportes textuais surgiram, como *blogs*, por exemplo. Os gêneros surgem e desaparecem de acordo com as necessidades comunicativas e com o contexto social e histórico em que se inserem. O gênero textual telegrama, por exemplo, é muito pouco usado hoje, mas antigamente era um dos gêneros mais recorrentes em circulação. O *blog* é um espaço usado para abrigar diversos textos de diferentes modalidades discursivas, constituindo um novo suporte textual.

Diferentemente dos gêneros textuais, as tipologias são, segundo Marcuschi (2008), finitas. O autor apresenta uma proposta em que há

um quadro com cinco tipologias textuais, a saber: narração, descrição, injunção, argumentação e exposição. A narração está ligada ao relato de acontecimentos e histórias; a descrição engloba a caracterização de locais/ figuras; a injunção compreende, por exemplo, a apresentação de regras por meio de marcas linguísticas no imperativo; a argumentação apoia-se em argumentos para defesa de uma tese; a exposição liga-se à discussão, informação (cf. MARCUSCHI, 2008; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013).

Para trabalhar esses aspectos em sala de aula, os PCN defendem que devem ser associadas às denominadas “práticas de linguagem”. São elas: leitura, análise linguística e produção textual. Mas, afinal, em que realmente consistem essas práticas? A leitura compreende o adentramento efetivo no texto, indo muito além da superfície textual, ancorando-se nos elementos linguísticos apenas para co-construir alguns dos sentidos ligados àquela produção oral, escrita ou multimodal.

Silva (1988) propõe a diferença entre leitores e “ledores”. Para o autor, os leitores são aqueles que realmente estabelecem uma leitura crítica do texto, estabelecendo inferências e ativando conhecimentos prévios. Já os “ledores” não conseguem ir além dos primeiros níveis de leitura, repetindo as informações contidas na superfície do texto de forma alienada. Além disso, o “ledor” não relaciona o que está sendo

enunciado ao contexto social, histórico e cultural em que o texto está inserido.

A prática de produção de textos está relacionada à formação de bons e competentes leitores, pois apenas um bom leitor de um gênero textual poderá produzi-lo efetiva e conscientemente. É preciso que sejam trabalhados textos de gêneros e tipologias diversas, além da associação entre as modalidades oral e escrita. Textos multimodais, ou seja, aqueles com diferentes semioses, também devem ser priorizados em sala. Propostas, como a de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) para sequências didáticas podem ser seguidas pelo professor de nível fundamental e médio.

É preciso articular leitura e produção textual com o ensino de elementos gramaticais sob viés enunciativo. O texto não é tido pelos PCN e pela LT como um produto da comunicação, mas como um complexo processo fruto da associação entre a cognição humana e os conhecimentos partilhados e ativados na comunicação. Assim, “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24).

A análise linguística consiste no trabalho com elementos gramaticais a partir dos seus efeitos de sentido. De acordo com

Mendonça (2006), há uma grande diferença entre essa prática e o ensino tradicional de gramática. O “ensino de gramática” é baseado em atividades metalinguísticas, centrando as aulas no estudo da norma padrão, privilegiando a palavra, a frase e o período em detrimento do texto. Os exercícios meramente estruturais com questões classificatórias e até corretivas são comuns nessa abordagem marcada por uma metodologia transmissiva e uma concepção de língua como estrutura inflexível e invariável.

A prática de análise linguística, por outro lado, engloba uma abordagem que congrega uma concepção de língua como ação social, fruto da interação e da cognição a uma metodologia reflexiva, indutiva e integradora. Nessa abordagem, não faz sentido trabalhar com a gramática sem estabelecer uma constante relação com a leitura e produção de textos, privilegiando o texto como unidade central do ensino. O trabalho com gêneros e com os efeitos de sentido a eles ligados é prioritário.

Como vimos nessa seção, a LT apresenta pressupostos teóricos bem delimitados e pode ser constantemente relacionada com o ensino. As diretrizes oficiais para ensino fundamental e médio corroboram os estudos já desenvolvidos há anos pela LT, principalmente no trabalho a partir de gêneros textuais. Congregar aspectos linguísticos, leitura e

produção de textos a partir do contexto sócio-histórico em que o texto está inserido passa a ser tarefa prioritária para o ensino.

Aspectos metodológicos

Optamos, metodologicamente, pela análise do volume dois da coleção de livros didáticos “Português: linguagens em conexão” da editora Leya, lançada em 2013 e escrita pelas autoras Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, em específico do capítulo “Advérbios e locuções adverbiais”. Nossa opção foi primeiramente motivada por essa coleção fazer parte do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, edição vigente atualmente.

O PNLD consiste na avaliação periódica dos livros didáticos submetidos pelas editoras para averiguação da (ausência) de condições de sua utilização em sala de aula. Embora a aprovação no PNLD não seja um critério necessariamente usado por escolas da rede privada de ensino, é um forte indicativo da qualidade das coleções elaboradas, constituindo, inclusive, um indício da adequação aos PCN, aos PCN + e às OCEM.

Além disso, como expusemos na introdução, esse artigo está vinculado, de alguma forma, a um projeto mais amplo, que também analisa as coleções aprovadas pelo PNLD, além de fazer outras análises linguísticas e pedagógicas. Optamos por estabelecer uma análise

qualitativa da coleção. Ou seja, nosso objetivo não é quantificar as atividades, mas observá-las individualmente. É preciso esclarecer, ainda, que nosso objetivo não é criticar os autores dos livros didáticos, mas estabelecer um panorama dos manuais didáticos.

Análise

Sequenciação

Partimos da perspectiva de Koch (2002) de que os advérbios são elementos de sequenciação, sendo parte, assim, do complexo processo sociocognitivo de encadeamento textual. Visamos responder a seguinte questão: como a coleção “Português: linguagens em conexão” aborda o tema? Primeiramente, observamos o capítulo dos advérbios como um todo, para que analisássemos como era essa abordagem e, posteriormente, olharmos cada exercício individualmente.

O capítulo não apresenta, em momento algum, atividades de sequenciação. Contudo, é em sua abertura, com o texto intitulado “5 motivos para acreditar no futuro”, e, na seção denominada “Nas trilhas do texto”, que os autores elaboram, de alguma forma, um exercício que aponte para a função sequencial estabelecida pelos advérbios.

Observemos o enunciado a seguir:

2. Considerando que os tempos passado e presente se confrontam no trecho lido, explique o uso das palavras e expressões: 'sempre'; 'em nossos dias'; 'em outros dias'; 'em outros tempos'; 'hoje'²². *As palavras e expressões foram usadas para situar os fatos no tempo*²³ (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 214).

Nele, podemos observar que os elementos adverbiais podem exercer um papel no texto ligado à sequenciação. É evidente, porém, que o livro não aborda diretamente essa função. Caberia ao professor estabelecer um subitem na questão, por meio de um enunciado, como: “qual a função desses itens no texto?”. Mesmo que os alunos não respondessem prontamente algo relacionado à sequenciação ou sequências temporais, o docente poderia levá-los, indutivamente, a essa conclusão.

É possível, também, demonstrar que os advérbios podem estabelecer uma função contrastiva por meio de usos como “hoje” e “ontem”, “amanhã” e “depois de amanhã”, “aqui” e “lá”, dentre outros casos. Mesmo que o texto do livro didático não forneça essa possibilidade, o professor poderia trazer novos textos, pertencentes ao mesmo gênero textual, ou não, que trouxessem usos relacionados a essa função textual.

22 As atividades propostas pelo livro foram colocadas em destaque para facilitar a visualização.

23 Optamos por colocar em itálico o gabarito, pois o livro didático marca com outra cor as repostas no livro do professor.

Gêneros e tipologias textuais

Em relação aos gêneros e tipologias textuais, a abordagem do livro é mais adequada, apesar de problemática. A partir do primeiro texto, também já retomado na seção anterior, “5 motivos para acreditar no futuro”, as autoras propõem duas questões:

1. Das palavras e expressões destacadas no texto, quais delas indicam circunstâncias de:
a) tempo *sempre; em nossos dias; em outros tempos; hoje*; b) negação *não*; c) modo *rapidamente*; d) intensidade *mais (numerosos); mais (atraentes)*; e) lugar *para o lado maligno dos fatos* (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 214).

e 2, já trazida na subseção anterior: sequenciação.

Há, nessas atividades, muitos problemas, pois em momento algum as autoras apontam para o aluno a qual gênero textual o texto destacado pertence, muito menos a função dos elementos adverbiais nele. A primeira questão seria interessante para debater a noção de frequência de uso. Textos do gênero notícia, por exemplo, têm muitos advérbios locativos para que haja uma caracterização do que está sendo enunciado. Essa perspectiva também relacionaria as tipologias textuais predominantes no gênero com o uso dos elementos linguísticos.

Mesmo com a consulta à parte inicial do livro, em que são elencados alguns aspectos do capítulo, o aluno não conseguiria achar a qual gênero o texto pertence. Haveria duas opções: consultar a internet (o que não seria uma solução, pois o texto é antigo e não o encontramos) ou analisá-lo, identificando suas características. Mesmo assim, o problema ainda poderia persistir, pois o texto é colocado parcialmente no livro, ou seja, não o lemos integralmente. Esse pode constituir um possível impedimento para determinados alunos entenderem, afinal, a que gênero ele pertence. Apenas o professor teria acesso a essa informação caso fosse ao fim do livro buscar na seção “Assessoria pedagógica” uma complementação sobre o capítulo. Mesmo assim, o livro limita-se a informar que é um texto do gênero textual artigo de opinião.

Com apenas um fragmento do texto, caberia, mais uma vez, ao professor, buscar a elaboração de novas atividades que, de alguma forma, abordassem o papel dos advérbios no gênero artigo de opinião. Esse gênero textual seria adequado para trabalhar aspectos relacionados à modalização do discurso e ao uso dos modalizadores, mas foram elencados apenas elementos que estabelecem outras circunstâncias. Acreditamos que talvez seja mais interessante ignorar essa atividade em relação aos gêneros e tipologias textuais ou, então, reformulá-las totalmente.

Após duas páginas de explicação sobre os conceitos relacionados aos advérbios, o livro didático retoma, na seção “Passos largos”, os exercícios, começando por:

1. Leia um trecho do verbete 'advérbio' do 'Novo manual de redação', do jornal 'Folha de S. Paulo':
'Advérbio – Evite começar um período com advérbios formados com o sufixo *-mente*, sobretudo em textos noticiosos [...] Evite advérbios que expressem juízos de valor: certamente, fielmente, levemente, definitivamente, absolutamente. Não se fazem restrições a advérbios que ajudem a precisar o sentido, como os de lugar (acima, abaixo, além), tempo (agora, ainda, amanhã)'

Responda:

a) Quais são as orientações expressas no verbete? *O manual de redação do jornal faz restrição aos advérbios que expressam opinião em notícias, pois elas devem ser objetivas.*

b) Um texto do gênero artigo de opinião precisa seguir essa orientação? *Não. O objetivo de um artigo de opinião é expressar pontos de vista e juízos de valor, e advérbios que expressam valor ajudam nessa função* (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 216-217).

Nos exercícios acima, percebemos que há uma tentativa, efetuada com relativo sucesso, de trabalhar o gênero artigo de opinião, mesmo que de forma indireta. É importante destacarmos, primeiramente, que ao introduzir um exercício com um verbete sobre os advérbios, o livro dialoga com o que estava sendo efetuado

anteriormente: conceituação acerca da temática. É inquestionável que a metalinguagem não pode ser o único foco do ensino e esse é um ponto negativo do capítulo apresentado, já que há pouca contextualização do tema antes de começar a parte mais teórica.

Mesmo assim, escolher um verbete sobre os advérbios pode ser uma estratégia válida, sobretudo por debater o (não) uso de determinados grupos de advérbios para expressar a subjetividade. Apesar de alguns aspectos questionáveis, como a perspectiva de que advérbios de tempo não expressam subjetividade, o verbete ajuda nas reflexões sobre o gênero textual notícia, por exemplo. No item “a”, há uma atividade de verificação de leitura, em que o aluno relatará o assunto que lera anteriormente, configurando uma boa e necessária estratégia (cf. MARCUSCHI, 2008).

O item “b” é o melhor da atividade, pois abre margem para que o professor trabalhe aspectos relacionados ao gênero textual artigo de opinião, como as marcas de subjetividade. Para que seja produzido um texto pertencente a esse gênero, é necessário que haja determinadas escolhas lexicais, como os advérbios, que marquem o posicionamento do escritor em relação ao que está sendo enunciado. Um uso que poderia ser considerado inadequado em outros gêneros é, nesse caso, constitutivo de outro.

A tipologia textual predominantemente argumentativa dos artigos de opinião, porém, não é explorada, constituindo um ponto negativo da atividade. Mas, o professor pode elaborar outros itens que explorem aspectos tipológicos, sobretudo relacionados ao gênero artigo de opinião e, se possível, a outros gêneros textuais do domínio jornalístico, como notícias e editoriais. Cabe mais uma vez, então, ao professor, um trabalho extra, porém necessário para complementação do material didático oferecido.

Logo após, o capítulo apresenta o seguinte exercício:

2. Leia:

'Hoje, a juventude é mais tolerante com as diferenças. Hoje, existem ferramentas melhores para a pesquisa e a diversão. Hoje, a participação em ONGs é grande...'

(GROISMAN, S. Saudade para quê? *Veja edição especial: jovens*. São Paulo: Abril, ano 37, n. 32/1859, jun 2004. p. 82)

a) Qual é o sentido do advérbio 'hoje' no trecho acima? *Tem o sentido de 'na época atual, 'atualmente'.*

b) Explique a repetição desse advérbio. *É um recurso argumentativo utilizado para reiterar e enfatizar o ponto de vista defendido no texto* (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 217).

Nessa atividade, percebemos que há a apresentação de um texto, o que já configura um ponto positivo. A escolha de algo escrito por Serginho Groisman também pode ser uma boa estratégia, pois o apresentador é bastante popular entre o público jovem, ou seja, os

leitores/ usuários do livro didático em questão. Além disso, a opção por um texto da revista “Veja” também pode gerar diferentes debates em sala de aula, como: esse texto seria publicado em outras revistas? E jornais? Qual a ligação dessa produção com o momento que o mundo e o país viviam?

A escolha do texto é adequada, mas, mais uma vez, não há o informe sobre qual gênero textual estamos lendo. Dessa vez, nem o manual do professor traz essa informação, o que dificulta o trabalho em sala de aula. O item “a”, por exemplo, apresenta uma proposta simples, mas que configura uma boa estratégia ao ser vinculada ao item “b”, que trabalhará a tipologia argumentativa do texto em destaque na questão. O uso do advérbio “hoje” é importante, pois representa uma estratégia argumentativa, configurando uma ênfase na época atual para, possivelmente, estabelecer um contraste com outras fases anteriores.

Apesar de a atividade não enfatizar a função contrastiva dos advérbios de tempo, isso poderia ser trabalhado pelo professor, ancorando-se, inclusive, em trabalhos, como Castanheira & Cezario (2014) que apresentam algumas das funções, muito além do aspecto temporal, exercidas pelos adverbiais no discurso. Mais uma vez, então, seria necessário buscar novas fontes e ir além do que fora proposto pelo livro didático.

O capítulo é finalizado com a seção denominada “Pesquisa”:

Cartaz: advérbios e locuções adverbiais nos textos jornalísticos

Orientações para o trabalho

1. Reúnam-se em grupos de acordo com a orientação do professor.

2. Escolham notícias de jornal.

3. Leiam os textos, comparando-os.

4. Marquem os advérbios e locuções adverbiais presentes nos textos.

Elaboração

1. Façam um cartaz com o resultado da pesquisa. Ele deve conter:

- os textos pesquisados e as fontes: nome do jornal, data, página, caderno, redator etc.
- marcação ou destaque bem visível, nos textos, dos advérbios e locuções adverbiais predominantes nas notícias escolhidas;
- as circunstâncias expressas por esses advérbios/locuções adverbiais: tempo, modo, lugar, etc.

2. Criem um título para o cartaz. Peçam a ajuda do professor, se necessário.

Veiculação

Escolham um colega do grupo para apresentar o resultado da pesquisa para a turma (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 219).

Nessa atividade, o livro didático avança bastante em relação ao que é proposto nos exercícios anteriores, pois temos uma proposta que engloba o trabalho com o gênero textual notícia e, mais especificamente, com os advérbios mais frequentes nele. Contudo, não há o enfoque nas funções dos advérbios nesse gênero, nem nas tipologias presentes na notícia. Ou seja, o aluno saberá os tipos mais frequentes de adverbiais,

mas não necessariamente entenderá o porquê disso. É preciso que haja um novo item nessa proposta, trabalhando aspectos textuais dos adverbiais nas notícias para que a proposição seja ainda melhor.

Nas demais atividades do livro, não há qualquer menção a gênero textual algum, nem as tipologias ou ao processo de construção de sentido denominado sequenciação. É possível concluirmos, assim, que há muitos desafios colocados ainda aos autores de livros didáticos e aos professores que ministram aulas no ensino médio, pois os materiais didáticos nem sempre estão formulados de forma tão adequada. É evidente que aspectos metalinguísticos e classificatórios não podem – nem devem – ser excluídos do ensino.

Contudo, sabemos que essa metodologia não tem funcionado bem e, por isso, as diretrizes oficiais para ensino médio e boa parte das teorias da linguística contemporânea insistem em trabalhar aspectos linguísticos relacionados a contextos reais de uso, a partir do texto, das variações linguísticas e de questões pragmáticas. O que observamos no livro, porém, foram exercícios que partem de exemplos aleatórios, descontextualizados, inventados e sem função que supere a classificação pura.

Os professores precisam, nesse cenário, buscar constantemente novos caminhos e fontes bibliográficas, muitas sugeridas nesse artigo na seção “Referências bibliográficas”. O livro didático não deve ser abandonado em sala. Na verdade, o caminho é o oposto! O professor deve partir de algumas das propostas dos manuais didáticos para, então,

elaborar novas atividades e exercícios. Alguns aspectos podem ser aproveitados e outros ignorados, pois o livro não precisa necessariamente ser seguido de forma integral. É relevante, assim, que os educadores busquem no próprio livro a base de suas aulas para que, após determinadas opções metodológicas e adaptações necessárias, execute as atividades sugeridas pelo currículo escolar.

Considerações finais

Ressaltamos, primeiramente, que o artigo apresentado não pretende esgotar a temática dos adverbiais em livros didáticos; pelo contrário, busca iniciar uma discussão a respeito da aplicação dos estudos sobre advérbios à luz, sobretudo da LT, ao ensino de língua portuguesa. A partir da grande lacuna existente no tema, tentamos, de alguma forma, estabelecer um primeiro panorama, bastante qualitativo, para auxiliar, inclusive, novas investigações na área.

A LT demonstrou ser uma corrente importante para trabalhar aspectos relacionados ao ensino dos advérbios, sobretudo por considerar o texto como principal unidade de ensino, assumindo-o como um complexo e constante processo fruto da interação e dos conhecimentos prévios. Outras teorias, apesar de não elencadas aqui, podem também auxiliar professores no que cerne aos advérbios, a saber: sociolinguística, funcionalismo e análise do discurso (sobretudo, a semiolinguística, de Charaudeau). Indicamos alguns caminhos que podem ser percorridos: o trabalho com a variação no posicionamento

dos adverbiais; suas funções pragmáticas e semânticas; seu papel de articulador argumentativo. Esperamos, assim, ter contribuído, de alguma forma, para novos passos a serem seguidos no ensino reflexivo e produtivo de língua portuguesa.

Referências bibliográficas:

A – Teoria linguística

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Traduzido por Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M. **Locuções adverbiais de tempo em cartas oficiais do século XIX: motivações para a ordenação**. Rio de Janeiro: *Revista Soletras*, v. 28, n. 2, 2014, p. 41-59.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, J.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Traduzido por Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras. p. 81-108.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MORAES PINTO, D.; ALONSO, K. S. Advérbios e o ensino de classes de palavras. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. (org.) **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 165-190.

SANTOS, L. W. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: SANTOS, L. W. (org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais de ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. p. 74-108.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, E. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TUPPER, L. **Referenciação em livros didáticos de ensino médio**, 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

B – Manual didático

SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. **Português: linguagens em conexão**. São Paulo: Leya, 2013.

Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua em diálogo

Makeli Aldrovandi²⁴

Introdução

Este trabalho analisa os fenômenos *coesão* e *coerência*, originalmente objeto de estudos da Linguística Textual (LT), sob a luz da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), de Oswald Ducrot *et al.* Busca-se explicar que as relações entre as entidades linguísticas presentes em um discurso são relações de sentido, portanto, os fenômenos *coesão* e *coerência* vão além de ser correspondências entre elementos formais: são relações semânticas.

A LT conceitua *texto* como uma entidade linguística que apresenta um todo significativo, isto é, ela também se ocupa do *sentido* do texto. No entanto, ela analisa, por meio do fenômeno *coesão*, principalmente, as relações entre os elementos da superfície do texto, e de que forma essas relações formais influenciam construção do sentido.

Por sua vez, ANL vê a língua como essencialmente argumentativa, isto significa que cada escolha do locutor por usar um ou outro elemento

²⁴ Doutoranda em Linguística, PUCRS.

de coesão não é ingênua, mas pretende fazer com que seu interlocutor compreenda o enunciado de uma determinada maneira e responda a ele observando os efeitos de sentido provocados. Argumentar é criar sentido, segundo a ANL. Os discursos evocados por um enunciado são *constituintes* do sentido desse enunciado.

Entendemos que para que haja melhor compreensão do sentido do texto/discurso, é necessária uma teoria que dê conta da língua em uso, como é o caso da Teoria da Argumentação na Língua, que busca na língua como sistema a explicação para os sentidos construídos no uso.

Objetivamos com este estudo verificar de que forma os fenômenos *coesão* e *coerência* podem ser explicados em termos da ANL, e se as relações entre os blocos semânticos constituintes do discurso analisado podem ser responsáveis por tais fenômenos. Não se busca, porém, reformular os conceitos de coesão e coerência, eles são tomados tais como foram concebidos pela LT e analisados sob outra perspectiva.

Com base na aplicação dos conceitos da ANL a enunciados, busca-se explicar o sentido produzido por eles, além de analisar as relações existentes entre este e os demais enunciados presentes no discurso.

Como metodologia deste trabalho, analisaremos um discurso do gênero *crônica*. Serão buscados na ANL - TBS os conceitos necessários para atingir os objetivos desta pesquisa. Para isso, os sentidos dos enunciados serão traduzidos por meio de encadeamentos e aspectos

argumentativos, quando levantaremos as argumentações internas e externas de entidades lexicais (enunciados e palavras), buscando na relação entre essas entidades linguísticas e as demais, seu sentido no discurso analisado.

Fundamentação Teórica

A Teoria da Argumentação na Língua trabalha em uma via dupla: do discurso para a língua e da língua de volta para o discurso, ou seja, a ANL tem o discurso como seu objeto e busca na língua a explicação para os sentidos construídos nos discursos.

A maior preocupação da Linguística Textual está na relação entre os elementos formais que compõem o texto, ou seja, sua análise fica no nível do texto. Por sua vez, a ANL aprofunda seus estudos e explica as relações formais como relações permitidas pela língua e como essas relações constroem sentidos diferentes. Ela procura do sistema da língua a explicação para os sentidos do discurso. Descrever sentido é o objeto da ANL, uma vez que ela é uma teoria semântica e enunciativa.

Teoria da Argumentação na Língua (ANL) – Principais conceitos

Argumentar, para a Teoria da Argumentação na Língua, é a essência da língua. Porém, para esta teoria, *argumentar* não significa convencer o interlocutor. Para Oswald Ducrot (2009, p. 21), argumentar é ligar um segmento A a um segmento B por meio de um conector, seja

ele DC (do francês *donc* - portanto) ou PT (do francês *pourtant* – no entanto). Isto significa que argumentar é expressar sentido usando encadeamentos argumentativos, é construir sentidos a partir da relação de *interdependência semântica* existente entre os segmentos de um enunciado.

Com Marion Carel, a partir de 1992, começou a se desenvolver a fase mais recente da ANL, chamada *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS). O conceito de *interdependência semântica* foi a maior contribuição dessa fase. Esse conceito explicita a maneira como se dá a construção do sentido de um enunciado: um segmento de enunciado depende do outro para completar seu sentido. Nenhum dos dois segmentos tem *sentido* quando não está em relação com o outro, apenas uma *significação*, isto é, uma orientação que indica o que poderá ou não ser ligado a este segmento. Os *encadeamentos argumentativos* são os discursos formados a partir da ligação entre os segmentos de enunciado. Eles podem ser formalizados em *x conector y*, sendo x o primeiro segmento, e y o segundo. Segundo a TBS, há dois tipos de encadeamentos: aqueles em *portanto*, que chamados *normativos*, e aqueles em *no entanto* chamados *transgressivos*. Ser *normativos* ou *transgressivos* tem relação somente com o conector usado e não com a realidade.

Os conectores são entidades abstratas que são formalmente representados por *DC*, do francês *donc*, e *PT*, do francês *pourtant*,

respectivamente normativos e transgressivos. Eles são concretizados pelos articuladores da língua, sejam eles os citados *portanto* e *no entanto*, ou outros, tais como: *mas*, *todavia*, *entretanto*, etc. (representados por PT) e *então*, *como consequência*, *assim*, etc. (representados por DC). Para exemplificar, tomemos como exemplo de encadeamento normativo: **Pedro é prudente, portanto não terá nenhum acidente.** Um encadeamento transgressivo poderia ser exemplificado por: **Pedro é prudente, no entanto sofreu alguns acidentes.**

Aspecto argumentativo é o conjunto de encadeamentos. Trata-se de uma representação mais generalizada de um conjunto de encadeamentos. Os encadeamentos revelam sujeitos da ação, tempos e outras especificidades. Um aspecto, por sua vez, pode explicitar o sentido de diversos encadeamentos, sem apresentar tais detalhes. Por exemplo, o aspecto **chuva DC neg felicidade** pode ser desenvolvido no encadeamento:

Toda vez que chove, Joana sente-se infeliz.

Os aspectos argumentativos são formalizados de forma genérica em A CON B, em que A é um segmento, CON é o conector e B é o segundo segmento, a ser interligado a A por meio do CON. Através da mudança de *conector* DC em PT, ou vice-versa, e por meio da adição da negação, pode-se ter até oito aspectos divididos em dois *blocos semânticos* de

quatro aspectos cada. Um *bloco semântico* é, portanto, o sentido que está presente em todos os encadeamentos resultantes dos quatro diferentes aspectos derivados da união entre os conectores e da presença ou não da negação. Os encadeamentos de um mesmo bloco semântico têm a mesma relação de interdependência semântica.

Para formalizar as análises semânticas, cada bloco pode ser representado em um *quadrado argumentativo*. Um dos quadrados conteria os aspectos:

A DC B / A PT neg B / neg A PT B / neg A DC neg B

O quadrado abaixo formaliza o bloco semântico acima citado:

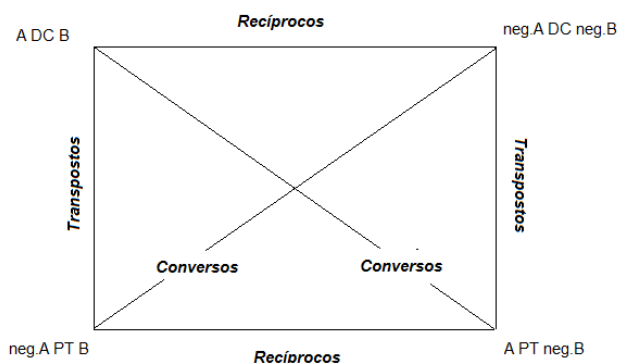


Figura 1: Quadrado argumentativo 1

Fonte: ALDROVANDI (2014)

Em um quadrado argumentativo, os aspectos mantêm relações chamadas de *recíprocas*, *conversas* e *transpostas*. Em uma relação *recíproca*, o termo positivo de um lado, é negado no outro, e o mesmo

conector é utilizado. No quadrado 1, temos os seguintes aspectos recíprocos: **A DC B -> neg A DC neg B** e **neg A PT B -> A PT neg B**

Em uma relação *conversa*, o primeiro termo permanece, o conector é trocado e o segundo segmento é negado. Dessa forma, os aspectos conversos do quadrado um são:

A DC B -> A PT neg B e **neg A PT B -> neg A DC neg B**

Por fim, a relação *transposta* é aquela que tem o primeiro termo negado, o conector trocado e o segundo termo permanece. Os aspectos transpostos do primeiro quadrado são: **A DC B -> neg A PT B** e **neg A DC neg B -> A PT neg B**

As relações entre os encadeamentos representados pelos quadrados argumentativos são relações discursivas: embora eles mantenham a mesma interdependência semântica, cada um advém de um aspecto diferente, que apresenta um *ponto de vista* diferente. Os aspectos descrevem o sentido de entidades semânticas, sejam elas palavras ou enunciados. Nessa descrição das entidades semânticas, Ducrot e Carel perceberam que se podem atribuir às entidades linguísticas duas formas de argumentação: uma *argumentação externa* (AE) e uma *argumentação interna* (AI).

Por *argumentação externa* entende-se os encadeamentos que podem ser feitos a partir de uma entidade, ou aqueles que chegam até ela. Isto é, a entidade linguística é parte do encadeamento. A AE pode

ser à *direita* e à *esquerda*. A *argumentação externa à direita* consiste nos encadeamentos que dão continuidade à palavra. A *argumentação externa à esquerda* consiste nos encadeamentos que chegam até a entidade, isto é, em que a entidade linguística faz parte do segundo segmento. São exemplos de AE à direita e a esquerda, respectivamente: **Pedro é prudente, portanto não sofrerá acidentes. E Ele tem medo, no entanto não é prudente.**

A AI de uma entidade é uma paráfrase do seu sentido. Um exemplo de AI de prudente seria: **Perigo DC precaução**

Por ser uma teoria descritiva, a Linguística Textual busca descrever os fenômenos *coesão* e *coerência*. Neste trabalho, tomaremos os fenômenos *coesão* e *coerência* e proporemos um novo olhar sobre eles: um olhar explicativo, que buscará no sistema da língua, a partir da aplicação dos conceitos da ANL/ TBS, uma explanação sobre as relações semânticas entre as entidades linguísticas presentes nos discursos.

Metodologia

Para atingir o objetivo deste trabalho, explicar os fenômenos *coesão* aplicaremos os conceitos da ANL em um discurso. Procuraremos, assim, responder às seguintes questões:

- ♣ Como a *coesão* e a *coerência* textual podem ser estudadas em termos da Teoria da Argumentação na Língua?

- ♣ De que forma as relações entre os blocos semânticos presentes em um discurso podem ser responsáveis pelos fenômenos de coesão e coerência?

O *corpus* a ser analisado é composto de um discurso escrito em língua portuguesa. A crônica selecionada para este estudo é *Não dê sua opinião*, de David Coimbra. A crônica analisada está na íntegra, antes da análise.

O roteiro abaixo mostra o processo de análise do discurso. Serão aplicados os conceitos de *encandeamentos* e *aspectos argumentativos*, *interdependência semântica*, *bloco semântico*, *argumentação interna* e *argumentação externa*, concebidos pela Teoria dos Blocos Semânticos.

- ♣ Levantar as argumentações internas ao léxico;
- ♣ Levantar as argumentações externas ao léxico;
- ♣ Levantar as argumentações internas aos enunciados;
- ♣ Identificar como os articuladores presentes no discurso marcam as relações entre os enunciados e, conseqüentemente, interferem na construção do sentido;
- ♣ Identificar de que forma os articuladores presentes *entre* os enunciados auxiliam na progressão no discurso promovida pelos enunciados;
- ♣ Identificar de que forma os blocos semânticos são articulados para promover a progressão no discurso.

A análise não segue, necessariamente, a mesma sequência dos itens acima. As argumentações internas e externas, ao léxico e aos enunciados, só foram levantadas quando se fizeram relevantes para a compreensão do sentido do discurso.

Discurso: Não dê sua opinião – David Coimbra

Dar opinião faz mal. Não falo sobre TER opinião, e sim de emití-la. Alguém aí vai dizer: olha quem está falando, justo ele, que a todo o momento dá opinião. Não é verdade.

Escrevo muito acerca de muitas coisas, mas nem dou tanta opinião assim. E, se dou, importa-me menos a minha opinião e mais a forma como a expresso. Prefiro que alguém diga:

- Não concordo uma única lhufa contigo, mas o texto eu a-me!

Do que:

- Concordo todas as lhufas contigo, mas o texto achei troncho.

Além disso, estou me esforçando bravamente para dar menos opiniões. É difícil. A todo momento solicitam minha opinião sobre algo. Sei que com você também é assim. Você é obrigado a votar, você é interrogado em pesquisas, você participa de interativas. Você lê um texto em um blog e ali em cima está escrito: —Comentários . Quer dizer: estão instando-o a comentar o que leu. E, se você não comenta, você lê o que os outros comentaram. Aí fica com vontade de comentar também. De dar opinião. E isso faz mal.

Por quê?

Porque, ao expressar sua opinião, você a torna pública. As outras pessoas tomam conhecimento dela. Logo, você assume um compromisso com a sua opinião.

Você tomou partido.

Assim, os outros, que têm outras opiniões, diferentes da sua, não são contra a sua opinião: são contra você. E você é contra eles.

É isso que faz mal: atrelar-se à sua própria opinião como se fosse um dogma. Como se a sua opinião fizesse parte de você. Como se não fosse algo que você pudesse mudar quando bem entendesse. Você é uma vítima da coerência. Um subalterno da sua própria opinião. Alguém não concorda com ela e você fica fulo. Não debate a outra opinião, ataca a outra pessoa:

—Só uma besta ruminante como você para dizer isso!

Ao que o dono da outra opinião também se enfurece. Com certa razão – ele foi chamado de burro. Ele reage. Chama-o de pústula, sacripanta, galfarro e beleguim.

Pronto. A amargura da discórdia envenenará seu sangue, se espalhará pelo seu corpo, contaminará sua alma.

Sua opinião lhe fez mal.

Você se expressa, se expressa, sente necessidade de se expressar, de desfraldar sua opinião para que o mundo a veja. Você quer ser crítico, você critica. Então, desenvolve o hábito de, como crítico, ver o mundo e as outras pessoas pelo lado ruim. Porque um crítico, na sua concepção, é alguém que procura os defeitos nas coisas e os expões.

Como dar a sua opinião e aceitar a dos outros serenamente, quem sabe até ponderar a respeito? Como não ficar dependente da própria opinião? Como não se tornar uma pessoa azeda, que em tudo coloca uma vírgula e depois da vírgula um mas?

Não faço ideia. Você faz?

Dê aí sua opinião.

Análise

Período 1: *Dar opinião faz mal. Não falo sobre TER opinião, e sim de emití-la. Alguém aí vai dizer: olha quem está falando, justo ele, que a todo o momento dá opinião. Não é verdade*

Nesse primeiro parágrafo, o locutor inicia o texto com uma asserção: dar opinião faz mal. Podemos explicitar o sentido desse enunciado por meio do aspecto: **dar opinião DC obter resultado ruim**. É relevante explicitar o sentido desse enunciado porque o sentido desse aspecto argumentativo permeará todo o texto. Pode-se dizer que o bloco semântico que perpassará todo o texto é: **Dar opinião traz resultados ruins**. No enunciado seguinte, contudo, o autor especifica que o que produz resultados negativos é a expressão da opinião, e não o fato de ter uma opinião. Poderíamos explicitar o sentido do segundo enunciado em: **ter opinião DC obter resultado bom**. O articulador *e* presente na primeira linha marca essa relação de diferença entre *dar opinião* e *ter opinião*. Vê-se, dessa forma, que, diferentemente da definição que a Gramática Tradicional dá ao articulador *e*, como sendo adicional, neste caso ele poderia ser substituído por *mas*, ou outro articulador tradicionalmente classificado como *adversativo*. Contrapondo os aspectos acima citados, nota-se claramente esse sentido: **dar opinião DC obter resultado ruim x ter opinião DC obter resultado bom**

Esses aspectos são as AI dos enunciados citados. Como podemos observar, são duas AI normativas. Contudo, a AI do terceiro enunciado seria uma AI transgressiva, como se o autor se contradissesse. Poderíamos representá-la por meio do aspecto: **dizer para não dar opinião PT dar opinião**. No entanto, o locutor não assume esse ponto de vista. Isso fica claro no enunciado: “*Não é verdade*”. Esse enunciado deixa implícito o aspecto que o locutor assume, que é o aspecto converso ao anterior: **dizer para não dar opinião DC neg dar opinião**. O locutor esclarece ainda mais seu ponto de vista nos próximos parágrafos. Passemos a eles.

Período 2: *Escrevo muito acerca de muitas coisas, mas nem dou tanta opinião assim. E, se dou, importa-me menos a minha opinião e mais a forma como a expresso. Prefiro que alguém diga: - Não concordo uma única lhufa contigo, mas o texto eu a-mei! Do que: - Concordo todas as lhufas contigo, mas o texto achei troncho.*

No primeiro enunciado o locutor admite escrever sobre diversos temas, mas afirma que não expressa tanto sua opinião. Poderíamos explicitar o sentido desse enunciado pela sua AI: **escrever PT neg opinar**. Esse aspecto está explícito no discurso. Por ser um aspecto transgressivo, ele faz alusão ao aspecto normativo, que é seu converso e está implícito no discurso. Esse aspecto é: **escrever DC opinar**. É importante que se entenda a AI do enunciado, porque é por meio dela que o locutor vai dar

continuidade a seu texto, falando de escrita. Podemos, então, tomar o aspecto anterior como AE de *escrever*. Isso porque o locutor diz que se preocupa mais em agradar os leitores com sua escrita do que com a opinião por ela expressa. Neste ponto, lançamos mão da AI da palavra *preferir* para explicar o posicionamento do locutor frente aos supostos comentários dos leitores: **AI de *preferir*: selecionar DC rechaçar**

Dessa forma, o autor seleciona como caro para si o enunciado “*Não concordo uma única lhufa contigo, mas o texto eu a-mei!*” e rechaça o enunciado “*Concordo todas as lhufas contigo, mas o texto achei troncho*”.

No entanto, no enunciado seguinte, o locutor retoma o aspecto rechaçado do primeiro parágrafo que dizia: **dizer para não dar opinião PT dar opinião**. Percebemos essa retomada pela reiteração da expressão *dar opinião*, acompanhada de *menos*, no enunciado “*Além disso, estou me esforçando bravamente para dar menos opiniões*”. No primeiro momento do discurso, o autor rejeitou esse aspecto completamente, por meio do aspecto **dizer para não dar opinião DC neg dar opinião**, agora o aspecto é outro. Implicitamente, o autor admite dar opiniões, mas afirma estar se esforçando para não fazer isso com tanta frequência. Dessa forma, o novo aspecto assumido pelo locutor é **dizer para não dar opinião PT dar opinião**, converso ao aspecto anterior e seguido pelo aspecto **dar opinião PT pouca**. O conector *além disso* marca a

continuidade do discurso: ele retoma o preocupar-se mais com a escrita do que com a opinião e apresenta a ideia nova que é a modificação da posição do locutor frente ao aspecto **dizer para não dar opinião PT dar opinião**, já mencionado.

Partindo do aspecto acima citado **dar opinião PT pouca**, constatamos que o autor, embora não deseje, ainda dá sua opinião, ainda que não o faça muitas vezes. Ao longo do discurso, vê-se que, para ele, assim como para as pessoas de uma forma geral, é difícil não opinar. A partir da palavra *esforçando*, presente no enunciado “*Além disso, estou me esforçando bravamente para dar menos opiniões*” o locutor explica essa dificuldade. A AI de *esforçando* seria: **dificuldade PT tentativa**. A importância de se explicitar o sentido da entidade lexical *esforçando* define-se na sequência do enunciado. O locutor lista as muitas e diversas formas pelas quais ele, e as demais pessoas, são provocadas a dar sua opinião. Com a mesma importância para a compreensão dessa continuidade do parágrafo, temos a palavra *instando*, no enunciado “*Você lê um texto em um blog e ali em cima está escrito: —Comentários. Quer dizer: estão instando-o a comentar o que leu*”. É relevante que se levante sua AI, pois é a partir da relação com a AI de *instando* que compreendemos o sentido de *esforçando* nesse discurso. Não se trata de um esforço físico, por exemplo, para desemperrar uma janela, mas um esforço com o intuito de não opinar. Para fins de comparação,

levantamos a AI do *esforço físico* acima mencionado: **tentar abrir a janela DC empurrar com força**

Assim sendo, *instando* também tem um sentido específico nesse discurso. Não se trata de uma insistência qualquer, mas com o objetivo de fazer com que as pessoas opinem. Sua AI seria **insistir DC forçar a opinar**. Relacionando as duas AI, percebe-se o motivo do esforço citado pelo locutor. A noção de esforço é, também, enfatizada pela listagem das —oportunidades— com que as pessoas se deparam de dar sua opinião. A listagem está presente nos enunciados: *“Você é obrigado a votar, você é interrogado em pesquisas, você participa de interativas. Você lê um texto em um blog e ali em cima está escrito: Comentários. Quer dizer: estão instando-o a comentar o que leu. E, se você não comenta, você lê o que os outros comentaram. Aí fica com vontade de comentar também. De dar opinião. E isso faz mal”*. Podemos explicitar os sentidos dos enunciados por meios dos seguintes aspectos, que são suas AI: **votar DC opinar / responder a pesquisas DC opinar / participar de interativas DC opinar / ler comentários DC opinar**

Todos esses aspectos correspondem, também, à AE à esquerda de *opinar*, no entanto, em cada aspecto, há uma nuance diferente de *opinar*: opinar por meio de voto, ou por meio de respostas a pesquisas, etc. Isso acontece, pois *opinar* está relacionando-se a diferentes entidades linguísticas e, em cada relação, há um sentido diferente.

Poderíamos sintetizar os diferentes sentidos no aspecto: **posicionar-se DC opinar**.

No enunciado seguinte, o autor retoma o aspecto **dar opinião DC obter resultado ruim** desenvolvido no primeiro parágrafo. Ele o faz por meio do enunciado: “*E isso faz mal*”. A palavra *isso* retoma, por meio de uma relação semântica, o enunciado anterior “*De dar opinião*”. Sabemos que *isso* retoma *dar opinião*, porque podemos perceber que, ao longo do discurso, o locutor reitera a ideia de que dar opinião faz mal. O *isso* presente nesse enunciado corresponde ao que a Linguística Textual chama de *encapsulamento*. Ele remete diretamente ao aspecto **posicionar-se DC opinar**, que sintetizou o parágrafo. Dessa forma, podemos considerar que esse aspecto argumentativo corresponde à AI de *isso* nesse discurso.

A partir do enunciado seguinte, o locutor, finalmente, deixa claro o porquê de o fato de opinar ser ruim. Passemos aos próximos parágrafos.

Período 3: *Por quê? /Porque, ao expressar sua opinião, você a torna pública. As outras pessoas tomam conhecimento dela. Logo, você assume um compromisso com a sua opinião. Você tomou partido.*

O locutor começa a apresentar suas razões para a negatividade de dar opinião fazendo constantes retomadas e avanços do que a Linguística Textual chama de *tema* e *rema*. O rema de um enunciado

passa a ser o tema do outro. Não há uma repetição exata das entidades lexicais dos enunciados, mas seu sentido é o mesmo. Explicitamos isso por meio dos seguintes aspectos: **dar opinião DC torná-la pública / opinião pública DC conhecimento das pessoas / conhecimento da opinião pelas pessoas DC compromisso com a opinião / compromisso com a opinião DC tomada de partido**

Podemos resumir o parágrafo construindo sua AI, que seria: **dar opinião DC tomar partido.**

O articulador *logo* no enunciado, marca a interdependência semântica existente entre *o conhecimento das pessoas quanto a sua opinião* e *sua tomada de partido frente a sua opinião*. Dizemos que há interdependência semântica entre os dois segmentos, pois o segmento *o conhecimento das pessoas quanto a sua opinião* poderia dar origem a outros discursos, por exemplo, o representado no seguinte encadeamento: **As pessoas passaram a conhecer a opinião dele quanto ao assunto e, por isso, começaram a temê-lo.**

No encadeamento acima, trata-se de um conhecimento de opinião que causa medo, enquanto o que está no discurso é o conhecimento de opinião que faz com o que a pessoa que tenha tal opinião a assuma como verdadeira.

Para compreender a relação entre *tomar partido* e o enunciado seguinte, é importante explicitar a AI da expressão *tomar partido*, nesse

discurso: **apoiar uma opinião DC rechaçar outra opinião**. O enunciado que segue é: *“Assim, os outros, que têm outras opiniões, diferentes da sua, não são contra a sua opinião: são contra você. E você é contra eles”*. Sua AI poderia ser representada por **ter opinião diferente DC ser contra a pessoa**. É importante que se saiba sua AI para compreender o papel do articulador *assim*. Ele cria interdependência semântica entre o enunciado precedente e o atual. Aqui, *tomar partido* é posicionar-se não apenas a favor de uma opinião, mas de uma pessoa, ainda que seja a própria pessoa que deu a opinião. Dessa forma, o *tomar partido* de uma opinião é o que faz com que as pessoas fiquem contra as pessoas de opinião diferente. Reiteramos a ideia de interdependência semântica: em outro discurso, o *tomar partido* poderia ter outro sentido, dependendo do segmento ao qual ele se conectaria. Por exemplo, poderíamos apontar o sentido pelo qual *tomar partido* fosse causa de respeito, como no encadeamento: **Enquanto todos se calavam, ele tomou partido da mulher ofendida e, desde aquele momento, todos o respeitaram por sua coragem**.

Nos enunciados seguintes, o locutor dá continuidade ao seu discurso, desenvolvendo o aspecto: **ter opinião diferente DC ser contra a pessoa**.

Período 4: *É isso que faz mal: atrelar-se à sua própria opinião como se fosse um dogma. Como se a sua opinião fizesse parte de você*.

Como se não fosse algo que você pudesse mudar quando bem entendesse. Você é uma vítima da coerência. Um subalterno da sua própria opinião. Alguém não concorda com ela e você fica fulo. Não debate a outra opinião, ataca a outra pessoa:

Entidade lexical de grande valor para a compreensão do parágrafo é *dogma*. A partir da relação entre ela e as demais entidades lexicais do parágrafo, o locutor explica o apego das pessoas às suas opiniões e os consequentes desentendimentos decorrentes de opiniões diversas. Podemos explicitar seu sentido por meio de sua AI: **verdadeiro DC imutável**. Isto é, as pessoas assumem suas opiniões como dogmas, ou seja, como impossíveis de serem mudadas, e isso causa desentendimentos. A palavra *atrelar-se* também tem função importante. Por meio de sua AI, o autor reforça a ideia de *dogma*.

AI de *atrelar-se*: unir-se a algo DC fazer parte dele

Dessa forma, explica-se por que as pessoas transformam em questões pessoais o que deveria ser uma mera diferença de opinião. Elas estão unidas à sua verdade imutável de tal forma que essa verdade faz parte de quem elas são.

Da mesma forma que os parágrafos anteriores, aqui o autor faz o discurso progredir por meio de retomadas do tema *dar opinião*. Essas retomadas podem ser representadas nos aspectos: **atrelar-se à opinião DC fazer mal / atrelar-se à opinião DC tornar a opinião parte de si /**

tornar a opinião parte de si DC não poder mudá-la / não poder mudar de opinião DC ser vítima da coerência / ser vítima da coerência DC ser subalterno da opinião

Nesse ponto, *subalterno* torna-se relevante. Podemos descrever sua AI em **subordinado DC dependente**. Isso nos permite compreender ainda mais o transformar uma ofensa pessoal em uma discordância de opinião: se a pessoa é subordinada à sua opinião, passa a ser dependente dela. Se algo, ou alguém, ataca essa opinião, indiretamente, ataca a pessoa que a tem. Assim, os enunciados *“Alguém não concorda com ela e você fica fulo. Não debate a outra opinião, ataca a outra pessoa”* assumem seu sentido completo, neste discurso. Podemos expressar seus sentidos por meio das AI: **ser subalterno da opinião DC ofender-se com divergência de opinião e ofender-se com divergência de opinião DC atacar aquele que diverge**

Por meio desse último aspecto, podemos perceber que o articulador *e* presente no enunciado não tem como função simplesmente adicionar duas ações, como tradicionalmente costuma-se classificá-lo. Nesse enunciado, ele marca uma relação tradicionalmente chamada de causa e consequência. Ele poderia, facilmente, ser substituído por *assim*, *por isso*, etc.

O locutor prossegue com seu discurso dando exemplos de maneiras pelas quais as pessoas se atacam, quando há divergência de opiniões:

Período 5: *“Só uma besta ruminante como você para dizer isso!” Ao que o dono da outra opinião também se enfurece. Com certa razão – ele foi chamado de burro. Ele reage. Chama-o de pústula, sacripanta, galfarro e beleguim.*

O articulador *ao que* é tradicionalmente visto como um articulador temporal, contudo, aqui, ele relaciona, como o *e* anteriormente citado, dois segmentos da mesma forma que um *portanto* relacionaria. Pode-se explicitar essa relação na AI dos enunciados: **ouvir ofensa DC enfurecer-se**. Entre os enunciados seguintes, não há a realização formal de nenhum articulador, mas as relações entre os enunciados são claras. Podemos representá-las por meio dos aspectos: **enfurecer-se DC reagir / reagir DC ofender**

Nos enunciados seguintes *“Pronto. A amargura da discórdia envenenará seu sangue, se espalhará pelo seu corpo, contaminará sua alma. Sua opinião lhe fez mal”* acontece o mesmo fenômeno. Não há presença de articuladores entre os enunciados, mas as relações entre os segmentos podem ser claramente explicitadas em: **envenenar o sangue DC espalhar-se pelo corpo / espalhar-se pelo corpo DC contaminar a alma / contaminar a alma DC fazer mal**

Nos enunciados seguintes, o locutor retoma a sentido anteriormente citado que diz que as pessoas dão sua opinião a todo o tempo.

Período 6: *Você se expressa, se expressa, sente necessidade de se expressar, de desfraldar sua opinião para que o mundo a veja. Você quer ser crítico, você critica. Então, desenvolve o hábito de, como crítico, ver o mundo e as outras pessoas pelo lado ruim. Porque um crítico, na sua concepção, é alguém que procura os defeitos nas coisas e os expõe.*

Nesse parágrafo, além de retomar a insistência das pessoas em expressar suas opiniões, o locutor avança no discurso e aborda a opinião crítica negativa. A palavra *crítico* é importante, porque o parágrafo todo se desenvolve a partir dela. Explicitamos o sentido que ela assume neste discurso por meio de sua AI: **analítico DC apontador de defeitos**. *Crítico*, neste parágrafo, tem um sentido negativo. Trata-se apenas de ver o que há de errado nas pessoas e coisas. Em outro discurso, *crítico* poderia ter um efeito positivo, como no desenvolvido no encadeamento: **Ela não se deixa iludir por campanhas publicitárias, pois é muito crítica quanto ao que assiste.**

Os articuladores *então* e *porque* marcam essa interdependência entre ser crítico e ver o lado negativo do mundo e das pessoas. Ambos os enunciados representam o aspecto: **ser crítico DC ver o que há de negativo**.

Percebemos ao longo do discurso, uma espécie de afunilamento, ou especificação do sentido do título: *Não dê sua opinião*. Isso fica bastante claro com os últimos enunciados.

Período 7: Como dar a sua opinião e aceitar a dos outros serenamente, quem sabe até ponderar a respeito? Como não ficar dependente da própria opinião? Como não se tornar uma pessoa azeda, que em tudo coloca uma vírgula e depois da vírgula um mas?

Não faço ideia. Você faz? Dê aí sua opinião.

Neles, o autor questiona tudo o que expôs anteriormente: o ofender-se pessoalmente por uma divergência de opinião, o ser subalterno à opinião, o tornar-se amargo, negativo, sob a desculpa de ser crítico, etc. Neste ponto, há uma certa quebra da expectativa do leitor: o texto inteiro discorre sobre o porquê de não se dar opinião, o título do texto é *Não dê sua opinião*, mas o próprio locutor pede ao leitor que dê sua opinião sobre como solucionar os problemas causados por dar opinião demais. Um aspecto transgressivo resumiria a relação entre título e texto: **nunca dê sua opinião PT dê sua opinião agora**.

Não há, contudo, uma incoerência entre título e texto. O que acontece, de fato, é que o locutor exemplifica o que ele mesmo apontou no início de seu discurso: a todo instante as pessoas são instigadas a opinar, e a todo instante elas sucumbem e opinam, mesmo quando não deveriam.

Pudemos perceber como se deu a progressão temática: o locutor inicia com o aspecto **dar opinião DC obter resultado ruim**; defende-se das possíveis acusações de que ele pede para que os outros não deem opinião, enquanto ele mesmo constantemente dá a sua, por meio do aspecto **dizer para não dar opinião PT dar opinião**, seguido por **dar opinião PT pouca**; explica por que é tão negativo dar opinião, mostrado em **dar opinião DC tomar partido**; e como esse *tomar partido* é compreendido pelas pessoas de uma forma geral: **ter opinião diferente DC ser contra a pessoa**. O aspecto **ofender-se com divergência de opinião DC atacar aquele que diverge** explicita o que acontece entre as pessoas que divergem quanto às suas opiniões: elas passam a ofender umas às outras. Essa ofensa gera o que o locutor chama de *veneno* que contamina a alma e, portanto, faz mal, representado no aspecto: **contaminar a alma DC fazer mal**. Esse *fazer mal* refere-se às discórdias que nascem entre as pessoas e, também, ao fato de que as pessoas se tornam críticas demais. Ser crítico demais, no discurso analisado corresponde a ver apenas o que há de negativo, nas pessoas e coisas a nossa volta. O aspecto **ser crítico DC ver o que há de negativo** resume esse sentido. Ao final, o aspecto **nunca dê sua opinião PT dê sua opinião agora**, aparentemente assumido pelo locutor, é, na verdade, um exemplo de como as pessoas são constantemente requisitadas a opinar, como mencionado anteriormente.

O esquema abaixo pretende mostrar de que forma o locutor justifica o enunciado “Dar opinião faz mal”.

Quadro Diferentes sentidos de “ <i>Dar opinião faz mal</i> ” Aspecto
dar opinião DC obter resultado ruim
dar opinião DC tomar partido
apoiar uma opinião DC rechaçar outra opinião
ter opinião diferente DC ser contra a pessoa
atrelar-se à opinião DC tornar a opinião parte de si
ser subalterno da opinião DC ofender-se com divergência de opinião
ofender-se com divergência de opinião DC atacar aquele que diverge
contaminar a alma DC fazer mal
ser crítico DC ver o que há de negativo

Conclusão

Observamos no discurso analisado os fenômenos coesão e coerência. Pode-se construir um sentido global do discurso, o que o faz ser coerente, e os elementos de sua superfície estão interligados, seja por meio de elementos lexicais, ou por articuladores. O tema central desse discurso é a diferença entre *ter* e *dar opinião*. O locutor desenvolve seu discurso a partir dos aspectos **dar opinião DC obter resultado ruim** e **ter opinião DC obter resultado bom**.

Ao longo do discurso, o locutor justifica sua posição, segundo a qual “Dar opinião faz mal”. Seu discurso progride, primeiramente, por meio de uma suposta acusação que lhe poderiam fazer: a de que ele diz aos outros que não opinem, no entanto, ele próprio opina. Ele admite opinar, mas diz que tenta opinar cada vez menos. Neste ponto do discurso, ele explora o quão difícil é não opinar. Percebe-se essa dificuldade por meio do aspecto **dificuldade PT tentativa**, que é a AI de *esforço* no discurso analisado. É o bloco semântico *não dar opinião é difícil* que o locutor desenvolve nesse ponto. Ele elenca os motivos pelos quais é tão difícil não opinar: e o faz por meio da relação entre *esforço* e *instando*. O locutor, bem como os seus interlocutores, deve fazer um esforço para não opinar, pois as oportunidades de opinar são muito variadas e, mais do que isso, há certos momentos em que as pessoas são, de certa forma, forçadas a opinar: em eleições, em pesquisas, etc. Com o enunciado “*E isso faz mal*”, o locutor retoma tudo o que foi dito até o momento no discurso por meio do pronome *isso*. A Linguística Textual chama esse fenômeno de *Encapsulamento Anafórico*. Ele é *anafórico* porque remete a uma porção anterior do discurso. Pela ANL, podemos dizer que, no discurso analisado, o sentido de *isso* pode ser explicitado pelo aspecto **posicionar-se DC opinar**. *Isso* não é um pronome vazio, como seria em uma lista de pronomes na gramática. No discurso, ele

adquire esse sentido de “dar opinião faz mal” por se relacionar com as demais entidades linguísticas presentes.

O *fazer mal*, nesse discurso, está relacionado ao aspecto: **apoiar uma opinião DC rechaçar outra opinião**, que é a AI de *tomar partido*. O locutor diz que, ao tomar partido, as pessoas podem vir a ser dependentes de sua opinião, e, dessa forma, transformar a divergência entre opiniões em um problema pessoal com o indivíduo de opinião diferente. Esse é um dos malefícios consequentes de *dar opinião*. Outro é o de se tornar excessivamente crítico e ver o mundo apenas por um ângulo negativo.

O discurso *Não dê sua opinião* faz constantemente um jogo de retomadas de tema e rema: o rema de um enunciado passa a ser o tema de outro. Como vimos na análise, os aspectos abaixo mostram isso: **atrelar-se à opinião DC fazer mal / atrelar-se à opinião DC tornar a opinião parte de si / tornar a opinião parte de si DC neg poder mudá-la / neg poder mudar de opinião DC ser vítima da coerência / ser vítima da coerência DC ser subalterno da opinião**

As questões norteadoras deste artigo puderam ser respondidas: pode-se estudar coesão e coerência textuais em termos da ANL por meio da análise das argumentações internas e externas a entidades lexicais e a enunciados, bem como através das relações existentes entre os aspectos argumentativos presentes em um discurso.

Os resultados obtidos com a aplicação dos conceitos da ANL em comparação com a LT na análise da crônica podem, muito provavelmente, ser encontrados em outros gêneros discursivos. Ressaltamos que a escolha pelo gênero crônica foi apenas um recorte.

Referências Bibliográficas:

ALDROVANDI, Makeli. **Coesão e coerência textuais sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na língua**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos**: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. **Narrativa e persuasão em Claude Guex de Victor Hugo**. In: Revista da Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v.8 – n.2 , jul./dez. 2012.

COIMBRA, David. *Não dê sua opinião*. In : **Zero Hora**, Porto Alegre, 16 jul. 2010, p.2.

DUCROT, Oswald et al. **Analyse de textes et linguistique de l'énonciation**. In : Les mots du discours. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Enunciação**. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

_____. **Argumentação Retórica e Argumentação Linguística**. In: Letras de Hoje,

_____. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Polifonía Y Argumentación. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1988.

KOCH, Ingendore Grunfeld Villaça. **A coesão textual** – 22.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

Um Novo olhar sobre o Acordo Ortográfico: dicotomia entre Fala e Escrita na perspectiva linguística de Marcos Bagno

Eliane Miranda Machado²⁵

Introdução

A presente pesquisa visa fazer uma análise panorâmica no texto de Marcos Bagno (2011) que segue fazendo apontamentos acerca do novo acordo ortográfico no intuito de levantar os questionamentos do autor acerca da proposta ortográfica desse projeto. Nesta perspectiva, a pesquisa segue fazendo os desdobramentos da obra do autor buscando analisar a construção do acordo ortográfico, assim como a sua finalidade, buscando averiguar as objetivações dessa nova proposta, além de ressaltar a relação existente entre língua e fala, bem como as proposições apontadas pelo autor.

Para tal, o objetivo principal da pesquisa é fazer uma análise do texto “O Novo Acordo Ortográfico e a desnecessária polêmica” extraído da obra “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” de Marcos Bagno apresentando um novo olhar sob o aspecto falado e escrito da língua materna. Assim, buscou-se responder ao questionamento que direcionou o andamento da pesquisa. As pressuposições entre fala e

²⁵ Mestranda em Letras, UFT.

escrita são contempladas no novo acordo ortográfico de modo a garantir as dicotomias preexistentes na língua no tocante a fala e escrita?

Dessa maneira, a presente pesquisa busca fazer um levantamento com os pontos que são marcados pelo novo acordo ortográfico para analisá-los do ponto de vista de usos da língua, buscando conhecer a relevância de tais mudanças, assim como as lacunas deixadas pelo acordo. Neste contexto, a pesquisa foi desenvolvida de forma bibliográfica de caráter descritivo, uma vez que se pauta em teorias já elaboradas e consistentes de autores que discutem a temática relacionada a nova ortografia do português, diante de tal finalidade assume também características qualitativas, visando aprimorar averiguar as dicotomias existentes entre fala e escrita para, a partir disso, levantar discussões acerca do ensino da língua materna, especificamente no que tange a ortografia. Nesta perspectiva, o projeto denominado “Reforma Ortográfica” ou “Novo Acordo Ortográfico”, segundo o autor não pode assim ser denominado em virtude do percentual de mudanças ocorridas na língua de modo geral, considerando que implica apenas em 0,5% de alterações na língua portuguesa, falada no Brasil. Ainda assim, outros aspectos foram levantados que, segundo o autor, são mitos que foram criados para consagrar a língua portuguesa.

Para a realização da pesquisa, foi realizado um percurso que concebeu desde o levantamento histórico que gerou uma série de mudanças na língua portuguesa, buscando através de um panorama,

conhecer ao longo da história as alterações ocorridas na língua, assim como a repercussão gerada por tais mudanças. Lançando mão ainda dos aspectos que foram alterados, assim como a finalidade da mesma. E, diante dos apontamentos foi possível constatar que das mudanças até então ocorridas, a última representa em menor intensidade as alterações já feitas.

Logo, a simplificação pretendida pelo novo acordo ortográfico, consegue apenas diminuir as diferenças de escrita entre os países europeus que também tem a língua portuguesa como língua oficial, facilitando assim o intercâmbio cultural de textos escritos, contudo os grandes problemas já evidenciados entre fala e escrita da língua portuguesa perpetuam passando de reforma em reforma, sem que sejam provocadas mudanças para melhor aprimoramento da língua materna.

O Novo Acordo Ortográfico: projeto de unificação da língua portuguesa

O novo acordo ortográfico é um projeto que busca unificar e simplificar a língua portuguesa, nos países que têm essa língua como oficial. Portanto, o objetivo principal desse projeto é fazer com que a escrita da língua portuguesa seja a mesma nos diferentes países.

Assim, afirma Mauricio Silva:

O Novo Acordo Ortográfico busca um consenso, quando for possível, e duas redações oficiais, quando isso não for possível. Ele não mexe, nem poderia fazê-lo, na nossa forma de falar, mas busca facilitar, padronizar a escrita. Assim, na opinião dos defensores do acordo, livros publicados em Portugal não precisariam mais sofrer revisão para serem publicados aqui, por conta das diferenças na ortografia lá e cá. Dessa forma, tanto o mercado português como o de países como Angola e Moçambique ficariam mais acessíveis aos livros e às revistas produzidos no Brasil. Se depender do novo Acordo Ortográfico, o português terá as mesmas regras em todos os países em que é adotado como língua oficial. (SILVA, 2008, p. 10).

Logo, Bagno (2011) tece um capítulo de sua obra “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” com apontamentos acerca da Reforma ortográfica que, segundo ele não deve ser assim denominada em virtude da dimensão assumida pelo novo acordo dentro da língua. E ainda segue apresentando uma série de “mitos” assim definido por ele, acerca dos levantamentos que objetivam a construção desse projeto.

Nesse aspecto, o autor apresenta em linhas gerais o primeiro equívoco em relação ao projeto do novo acordo ortográfico que gira em torno da “unificação da língua portuguesa”. Para o autor:

A adoção do Acordo Ortográfico suscitou, ao menos no Brasil, uma série de mal-entendidos devidos, como sempre, à falta de informação a respeito dos fenômenos linguísticos, principalmente da parte dos meios de comunicação. O primeiro grande equívoco se expressou na forma de uma suposta “unificação da língua portuguesa”. (BAGNO, p.382, 2011)

Na perspectiva do autor, o projeto do novo acordo ortográfico gerou alguns mal-entendidos acerca do funcionamento e uso da língua, isso em virtude da falta de conhecimento acerca dos fenômenos linguísticos. Então, o autor reforça a questão relacionada a unificação da língua, como sendo o maior dos equívocos apresentados por esse projeto. Considerando que a língua é heterogênea e que, implicitamente carrega valores linguísticos e culturais peculiares de cada falante, de sua cultura, de sua formação intelectual, de sua idade, bem como, das características regionais. Por tais fatores, está explícito que não há condições de unificação da língua com vistas a esses fenômenos.

Ainda cabe dizer que para o autor as mudanças ocorridas no último projeto de reforma da língua portuguesa, remete-se especificamente a ortografia que, para Bagno (2011) não é um elemento que se relaciona com a língua, não é parte integrante da língua a ortografia. Como reforça o autor:

Existe no senso comum a equiparação entre língua e ortografia, quando, de fato, a ortografia não faz parte da língua. Só essa concepção distorcida é capaz de explicar o equívoco tantas vezes repetido acerca da “unificação da língua portuguesa”. O que se buscou unificar com o Acordo foi pura e simplesmente a ortografia, o modo de escrever a língua e não de pronunciá-la, muito menos de empregar-la (BAGNO, p. 382, 2011).

Em conformidade com a ideia do autor, o novo acordo ortográfico interfere única e exclusivamente na ortografia que, segundo o autor, não faz parte da língua, não influenciando na pronúncia, tampouco em sua função sintática. O que se comprova através da exclusão do trema nas palavras, uma vez que, embora se proponha a retirada desse sinal das palavras, ocorreu o medo de que os falantes confundissem a pronúncia. Logo, houve a preocupação em reforçar a necessidade de manutenção da pronúncia como se estivesse demarcado com o trema.

Ainda corroborando com a ideia do autor, Faraco (2009) reforça que:

Como bem lembra Carlos Alberto Faraco, O Acordo de 1990 não propôs uma “reforma” da ortografia. Ou seja, em nenhum momento se mexeu nas linhas mestras do sistema ortográfico. O que o Acordo estabeleceu foram pequenas mudanças (todas marginais, nenhuma nuclear) para garantir o fim da duplicidade ortográfica. (FARACO, 2009)

Assim, o autor segue apresentando que as mudanças ocorridas em 1990 que visava unificar a ortografia entre Brasil e Portugal, não mexendo em outros aspectos da língua e ainda ratifica que somente a partir de 2008 o presidente do Brasil assina a entrada efetiva do Acordo ortográfico, com as normas oriundas da primeira data.

Desse modo, Bagno (2011) segue descrevendo que não houve mudança fonética e morfossintática da língua em detrimento de sua

heterogeneidade nata. Assim, as mudanças que podem ocorrer dentro do sistema linguística cabe apenas no aspecto ortográfico:

Ninguém jamais pensou numa “unificação fonética” nem numa “unificação morfossintática” da língua, porque essa tarefa é simplesmente impossível: a heterogeneidade é da natureza de qualquer língua humana, de modo que a variação é inevitável. A única possibilidade de unificação se dá, portanto, no modo de escrever, justamente porque a ortografia... não faz parte da língua (BAGNO, p.382, 2011)

E é a mudança que ocorre no projeto do novo acordo ortográfico, por meio de exclusão de sinais de pontuação, e hífen que embora provoque mudanças na escrita, na pronúncia não há sobrecarga de alteração.

Diante das mudanças propostas pelo novo acordo ortográfico, o autor segue expondo que não há justificativa para o uso do termo “reforma” perante as mudanças ocorridas na língua. Desse modo, o autor vem explanando que é mais um equívoco a nomenclatura dada às alterações propostas no novo acordo, considerando que as mudanças propostas pelo acordo têm um percentual muito baixo para assim ser denominado, conforme explica:

Não é possível chamar de reforma um conjunto de modificações que afetam tão somente 0,5% das palavras escritas do PB e 1% das palavras do português europeu. As verdadeiras reformas foram as de 1911 e 1945, que modificaram profundamente a aparência escrita da língua (BAGNO, p. 382, 2011).

Em conformidade com o autor, o percentual de mudanças ocorridas no interior da língua é muito pequeno para representar uma reforma da língua, ainda mais, considerando que tais mudanças ocorreram tão somente no âmbito da ortografia. Por assim, dizer o autor enfatiza como reforma da língua, apenas as ocorridas em 1911 e 1945, as quais geraram grandes alterações na forma escrita da língua portuguesa.

No que se refere ao emprego do hífen Bagno (2011) questiona quanto ao uso desse sinal gráfico em determinada escrita. Como reforça no trecho

O autor se refere especificamente à irracional proibição, no Acordo Ortográfico, da contração da preposição de com os determinantes (como em o fato do Brasil ser um país continental). Mas a mesma avaliação pode ser feita ao tratamento dado ao hífen nas novas regras de ortografia (BAGNO, p. 383, 2011).

Nesse apontamento, o autor estabelece um paralelo entre duas situações de ocorrências de mudanças na língua, a primeira em relação a preposição de e a última em relação ao uso do hífen. Para o autor o uso desse sinal deveria ocorrer ao gosto do falante, desde que o uso ou não do sinal não interfira na função sintática do vocábulo. O autor ainda afirma que, tal situação já ocorre na língua inglesa, inclusive nos dicionários onde o consulente, ao procurar determinado vocábulo

encontra as duas formas de escrita sem, contudo, apresentar diferença de sentidos.

Excetuando-se os empregos obrigatórios por razões morfosintáticas (disseram-me, compre-o, dir-se-ia etc.), o hífen poderia ficar ao gosto do freguês. Quando abrimos um dicionário de inglês, encontramos as grafias online e on-line, up to date e up-to-date, non-return e nonreturn entre outras: tanto faz escrever com hífen ou sem hífen, juntando as palavras numa só ou deixando separadas... não podia ser assim também em português? (BAGNO, p. 383, 2011)

Diante dos apontamentos levantados, constata-se que para o autor, desde que não haja interferência em relação a sua funcionalidade no contexto frasal, o uso ou não do hífen deveria ser a critério do escritor, uma vez que sanaria toda e qualquer dúvida acerca da escrita, tendo em vista que as mudanças ocorridas na língua portuguesa visava minimizar as dificuldades acerca de sua ortografia. Nesse sentido, para o autor, a eliminação ou uso opcional desse elemento seria uma forma de assegurar mais convicção acerca da escrita da mesma, uma vez que não caracterizaria em erro ou “desvio” o não uso, em caso que, na contemporaneidade é obrigatório.

Nesta Folha e em outros veículos, já expressei claramente minha oposição a esse estéril e inoportuno Acordo, cujo custo supera o suposto benefício. Respeito profundamente a posição [...] de homens da estatura e dignidade do lexicógrafo Mauro Villar, [...] e do professor Evanildo Bechara, mas, do

baixo da minha insignificância, ousou perguntar: não teria sido melhor esperar que tudo estivesse realmente pronto para "cortar a fita do Acordo?" (CIPRO NETO, 2009).

O atroz dilema do hífen (co-abitar ou coabitar?), o degredo do acento agudo de palavras como jiboia e averigue e a horrível morte de certos circunflexos estão levando gramáticos às fuças [...]. Sem o chapeuzinho, por exemplo, como conjugar verbos como coar e moer? Eu coo, eu moo? [...] Enquanto isso, os dois inocentes pontinhos sobre linguiça, quinquênio, pinguim etc. foram varridos pelos linguistas sem a menor contemplação... (CASTRO, 2009).

Em conformidade com o exposto, o autor segue referendando uma série de explicitações que tem causado confusões acerca da reforma realizada com o novo acordo ortográfico. Diante dessas confusões que, os autores consideram prematura, as mudanças promovidas, uma vez que em vez de simplificar tem gerado problemas em relação ao próprio uso das palavras no contexto. Desse modo ele ratifica a questão do uso do hífen e das acentuações, uma vez que em algumas situações são usadas e outras não.

Assim, Bagno (2011) segue apontando exemplos que tem gerado confusão em relação a posicionamentos assumidos pela reforma ortográfica. A saber:

As línguas românicas (italiano, francês, espanhol, português) sofrem há séculos com a tradição purista e academicista, que impõe sobre a língua uma paranoia de correção, um monte de regras

anacrônicas que impede os cidadãos de se apropriar da língua direito. No caso de nações surgidas do processo colonial, como o Brasil, esse mal se transforma em doença crônica, já que o ideal de correção está sempre do outro lado do mundo. Já nos países de língua inglesa, impera uma repulsa às academias de língua, que nunca brotaram na Inglaterra nem nos Estados Unidos. O resultado é que por lá, mesmo havendo (como em todos os cantos) reacionários da língua, a aceitação das formas inovadoras é muito mais rápida e tranquila: a partir do momento em que essas formas começam a aparecer com frequência na fala e na escrita das pessoas mais letradas, elas automaticamente entram para o rol do que é certo e aceitável (BAGNO, p. 383, 2011).

Diante do pressuposto, o autor faz um paralelo, com o intuito de comparar as relações dos países para com a sua língua oficial, nesse caso, a Inglaterra e o Brasil. Na primeira situação, os reacionários da língua não admitem que o academicismo tome conta da língua e facilita a inserção de novos vocábulos na língua, a partir do uso contínuo do mesmo. E, ao contrário, no Brasil, o academicismo prevalece no tocante a língua, buscando aprimorar a característica purista da língua, com a justificativa de manutenção da identidade linguística do país e, com isso aparecem no cenário, as normas e regras que, segundo o autor, impede a apropriação adequada da língua materna.

Dando continuidade aos apontamentos deixados por Bagno (2011) acerca das distorções vistas no novo acordo ortográfico, está a questão da verdadeira simplificação ortográfica que só ocorreria de fato

e de direito a partir da aproximação entre fonética (fala) e escrita, como justifica no trecho:

Uma verdadeira reforma com vistas a uma real simplificação da ortografia teria de escolher, por exemplo, uma única letra para grafar o som [S], que hoje escrevemos com Ç, CE, CI, S, SC, SÇ, SS, X, SC, XS; para grafar o som [Z], que se escreve Z ou –Z; para grafar o som [ʃ], que escrevemos com CH e X, e assim por diante. Isso exigiria decisões radicais e, sem dúvida alguma, um debate interminável em torno de que símbolo gráfico escolher para representar cada som (BAGNO, 2011, p.384).

Tal simplificação imbrica uma série de elementos, uma vez que, perpassando pela tese de defesa de Marcos Bagno sobre as variações linguísticas há uma demanda sobre o uso sonoro de cada região. Uma vez que cada localidade do país assume características peculiares em relação a fala, tendo representação sonora diferenciadas em detrimento do sotaque.

Como complementa Bagno (2011):

Cariocas e lisboetas, por exemplo, poderiam exigir que se escrevesse ixcola, ixtrela, fexta, cuxto, porque é assim que se pronuncia o [s] em sílaba travada no seu dialeto... grande parte dos brasileiros poderia reivindicar uma escrita que contemplasse a palatalização de [d] e [t] diante de [i]: djiantchi, dentchi, verdji? Os cariocas poderiam escrever djixtchinu? E como dar conta, graficamente, das múltiplas realizações possíveis do que escrevemos com a letra R ou com o dígrafo RR? E o que fazer com os falantes dos dialetos do norte de Portugal que

ainda conservam as quatro sibilantes (BAGNO, 2011, p.384).

Conforme explicações realizadas pelo autor seria difícil realizar a aproximação entre a fala e a escrita, em detrimento da multiplicidade de variações existentes na língua portuguesa, o que de certa forma, favoreceria uma ou outra região e, de todo modo, desagradaria as demais variações. Ainda assim, Perini (2009) segue fazendo corroborações que vai ao encontro dessa discussão:

Questionado por Artarxerxes Modesto da Letra Magna, Perini respondeu que o ideal seria: Unificar a grafia de certos fonemas, e passar a escrever jente, sidade, caza e xuva. Aí sim, estaríamos facilitando a ortografia. Mas, embora essa seja uma solução linguisticamente defensável, não passaria pela barreira de inércia que bloqueia as reformas na área de Língua Portuguesa – barreira representada pela tradição gramatical, pelo pouco preparo dos professores e pela resistência da população em geral, que imagina que mudar a ortografia é desfigurar a língua. (Perini, 2009)

Diante do pressuposto, o autor segue demonstrando necessidades claras de simplificação devido a semelhança sonora representada por grafemas diferenciados. São esses os equívocos que mais provocam “desvios” da ortografia real, uma vez que o falante faz através da escrita a representação da fala. E, devido ao distanciamento existente na língua portuguesa entre fala e escrita, incorrem em erros as tentativas de tal fato.

Diante das especificidades da língua, o autor dá continuidade ao seu texto, expondo os mitos arraigados em torno da construção do novo acordo ortográfico e, entre eles, está o da aproximação ou “representação” como ele prefere usar da fala por meio da escrita. Conforme explana: “O mito de que a “escrita representa a fala” e, por conseguinte, “é preciso falar como se escreve” ainda constitui um dos principais entraves para uma pedagogia de língua no Brasil” (p. 384).

E, além disso, a série de confusões que o autor apresenta acerca das novas regras do acordo ortográfico estão direcionadas ao uso dos diacríticos, considerando que geram grandes problemas no tocante ao seu uso em detrimento da não interferência destes na pronúncia como segue expondo Bagno (2011):

O til tem uma função ambígua, que raramente é explicitada pelas gramáticas normativas e pelos livros didáticos. Ora ele indica apenas uma nasalização – órfã, ímã, bênção – ora, indica nasalização mais sílaba tônica – maçã, afã, hortelã -, mas somente quando a palavra é oxítone e terminada em [ã] (e nunca em [e], [i], [o] e [u], pois em proparoxítonas se usa o acento circunflexo – âncora, cântico, se a vogal tônica for A ou O, pois se for I e U se usa o acento agudo (íntimo, último) e em paroxítonas, nenhum diacrítico: campo, ponte, bastando como indicador da nasalidade o M ou N. Mas se a paroxítona termina em consoante, volta o circunflexo (câncer). (BAGNO, 2011, p. 385)

Para o autor, é a quantidade de ressalvas em cada tipo de uso dos sinais que provocam a série de distorções no ato da escrita, tendo em vista que na pronúncia a única diferenciação destaca-se em torno da

sílaba tônica, sendo esta, representada foneticamente com mais força e nos demais casos, a nasalização tem a mesma representação sonora, independentemente do sinal usado. O que se pode observar é que o que seria representado pelo sinal [~], acaba sendo substituído pelos mais diversos sinais, a depender da posição da sílaba tônica na palavra. Assim, o til passa a ser representado pelo agudo, circunflexo e até mesmo pela nasalização de consoantes como o [M] e o [N], em alguns casos.

O autor acrescenta ainda que tais usos fazem com que o falante/escritor não consiga diferenciar no ato da escrita o que usar, o que se adquire a partir da cultura letrada do mesmo que, por meio do hábito cotidiano de manuseio de textos escritos consegue fazer o discernimento acerca do uso, ao contrário, pessoas menos letradas, incorrem nos desvios na tentativa de aproximação da escrita à fala.

No que tange ao acento agudo e circunflexo o autor apresenta a duplicidade de funções acerca de seu uso:

Os acentos agudo e circunflexo acumulam duas funções: indicar vogal temática aberta e fechada, respectivamente, e também a sílaba tônica, como em pêssego, légua, café, fôlego, óculos. No entanto, se o circunflexo é usado para indicar vogal fechada, por que não é usado sobre o I e o U, que são sempre fechadas, em lugar do acento agudo para indicar sílaba tônica: único, tûmulo? (p.385)

Nesse caso, o autor deixa indagação acerca da troca do sinal circunflexo pelo agudo nos casos de I e U, considerando que os dois apresentam sons fechados e, ainda assim, não são contemplados com o

sinal circunflexo, mas já deixa ressalva para o uso do sinal agudo, gerando a ampliação de dúvidas em relação as regras que regem o uso do circunflexo.

E, mais adiante, o autor deixa sua explanação acerca do acento grave, aqui denominado crase que embora não apresente diferenciação sonora em seu uso, existem regras para o uso da mesma:

Quanto ao acento grave, ele não deveria mais ser chamado de “acento”, uma vez que tem mera função gramatical e não indica sílaba tônica. O ensino de seu emprego é um dos principais problemas enfrentados pelos professores (eles mesmos, com muita frequência, não sabem ao certo quando usar esse sinal). Isso se deve a dois fatos: primeiro, não existe diferença fonética audível entre o A simples e o À “craseado” na pronúncia brasileira; em seguida, o uso da preposição a está há bom tempo em franco declínio na VGB, inclusive entre os falantes mais letrados. (BAGNO, 2011, p. 385).

Diante do pressuposto, a primeira crítica deixada pelo autor refere-se a nomenclatura dada a esse sinal, uma vez que não deveria ser chamado acento, tendo em vista que não demarca sílaba tônica em nenhuma situação de seu uso. E, é justamente, a ausência audível do uso desse sinal que gera problemas no tocante a sua colocação na escrita. E ainda complementando, o autor ainda acredita que tal sinal está caindo em desuso, até pela comunidade mais letrada, o que influencia diretamente no ensino da mesma na educação básica, haja vista que existe uma gama de dúvidas ainda por parte de professores.

Diante das exposições do autor, há uma série de elementos na língua portuguesa que dificultam a apropriação da mesma, considerando que existem muitas normas acerca do uso de determinando elemento que, por sua vez, pode ser substituído por outro, a depender da posição da sílaba tônica.

Além da série de problemas apresentados acerca dos sinais diacríticos, o autor ressalta que em virtude da tentativa de oficializar uma única representação escrita para a língua portuguesa tenta representar um aspecto de neutralidade na língua, o que novamente, representa uma série de problemas, haja vista que existem critérios para a seleção e escolha ortográfica.

A ortografia oficial, ao servir de sistema único para representar todas as variedades da língua, exibe uma falsa aparência de “neutralidade” que está longe de ser o que realmente determina sua elaboração e instituição. Mesmo as ortografias mais próximas do “ideal” estão sujeitas aos diversos critérios que se confundem no momento de determinar as formas oficiais de escrever.

Diante dos apontamentos verificou-se que a oficialização da língua portuguesa, para Bagno (2011), não representa neutralidade linguística, uma vez que foi escolhida determinada forma de escrita (ortografia) que, estão arraigadas de valores implícitos, sociais, políticos e econômicos que acabam beneficiando determinado grupo social.

A “neutralidade” da ortografia, portanto, é mais um mito (assim como a ilusão de que é possível “falar sem sotaque”, pois o que seu exame revela é, muitas vezes, uma clara arbitrariedade nas decisões tomadas para oficializá-la, como se viu no caso dos acentos agudo e circunflexo. Nada justifica, por exemplo, que se escreva extravagante, extrovertido, extraordinário com X, mas estranho e estrangeiro com S, se na etimologia dessas palavras todas está o elemento extra- do latim. (BAGNO, 2011, p. 387).

Nesse caso, o autor segue fazendo arguições acerca da ausência de neutralidade na ortografia da língua portuguesa e, até mesmo, pontuando elementos que justificam a falta de neutralidade acerca da escrita de determinados vocábulos.

Diante de todos os levantamentos abordados por Bagno (2011), que justifica a disparidade entre fala e escrita, principalmente no sentido de reformular o processo de alfabetização dos educandos, buscando inserir desde a base da educação uma nova concepção acerca a aprendizagem da língua materna.

Conforme explana:

Por isso, no processo de alfabetização, o agente alfabetizador precisa ter plena consciência de que nem tudo o que se escreve se pronuncia, nem tudo o que se pronuncia se escreve, e que a ortografia é um conjunto de símbolos, em boa medida arbitrariamente escolhidos, empregados para escrever, os quais, como todo símbolo, exigem um conhecimento prévio para a sua interpretação, uma iniciação, uma vez que seu significado não pode ser deduzido apenas de sua figura. (BAGNO, 2011, p.387).

Nessa explicitação o autor chama a atenção para o processo de alfabetização das crianças, incluindo a necessidade de reflexão da práxis docente em sala de aula, tendo em vista que não dá para fazer equiparação entre fala e escrita, o que necessariamente demanda a necessidade de internalização desse fator e buscar formas para a conscientização dos educandos.

Logo, acrescenta que:

O aprendizado da língua falada precede o da língua escrita – se a pessoa um dia chegar a aprender a ler e a escrever. É o conhecimento prévio que os falantes têm de sua língua que vai permitir que eles, no processo de aquisição da leitura e da escrita, identifiquem a palavra viva e sonora que está disfarçada sob a máscara da letra morta e muda (BAGNO, 2011, p.388).

Considerando que os conhecimentos prévios de cada falante garantem uma gama de conhecimentos que são expostos no momento da aquisição da leitura e da escrita. Por esse motivo, cada falante traz características próprias de sua fala no ato da escrita.

Assim, diante das vicissitudes da língua portuguesa, o autor encontra justificativas que explicam os desvios mais comuns da escrita que são tachados como erros ortográficos. Como reporta:

Ao contrário do que muita gente pensa, a ortografia do português não é estritamente racional e lógica. Ela exibe uma série de incoerências e incongruências que inevitavelmente conduzem os aprendizes a fazerem

deduções que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, não encontram respaldo nas convenções (tantas vezes arbitrárias) da ortografia oficial (BAGNO, 2011, p.390).

Em conformidade com o contexto, o autor vai de forma profícua pontuando os “desvios” mais comuns, em detrimento das incoerências existentes dentro do próprio sistema linguístico e que, por isso, geram confusões no ato da aprendizagem, elementos que o falante intuitivamente ou por dedução em detrimento do som, usa representações gráficas não aceitas pela norma convencional.

Com isso, o autor faz uma representação panorâmica dos possíveis desvios ocorridos na escrita, caracterizando-os em dois segmentos, a saber: o primeiro relaciona-se ao distanciamento entre fala e escrita; nesse caso o falante/escritor tenta aproximar a fala à escrita e, como nem sempre existe equivalência entre som e grafia, ocorrem aí uma série de problemas. Conforme Bagno (2011):

É natural que o aprendiz faça hipóteses e analogias a respeito das relações entre fala e escrita que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, têm de ser descartadas por não se adequarem às ilogicidades do sistema ortográfico convencional. Não há nada mais lógico do que imaginar que é correto escrever sinema, sebola. (BAGNO, 2011, p.392).

Esses são casos em que são apresentadas as ilogicidades da língua escrita, levando em consideração que a fala não corresponde à escrita,

fato que faz com que a intuição não contribua na escrita, do ponto de vista convencional.

Outro fator demarcado pelo autor no tocante aos desvios refere-se aos elementos linguísticos natos de cada falante que são formados a partir da convivência social, com a família, com a igreja e outros meios informais nos quais grassam a comunicação. Como explana Bagno (2011):

A segunda categoria de desvios ortográficos se relaciona com a incidência, na produção escrita, de características fonomorfossintáticas próprias da variedade linguística que os aprendizes adquiriram no convívio com sua família e na interação com sua comunidade. Como a sociolinguística tem comprovado há bastante tempo, toda e qualquer variedade linguística tem uma gramática, seus falantes seguem regras perfeitamente demonstráveis e coerentes. (BAGNO, 392, p. 392).

Nesse apontamento, fica claro que a segunda categoria se destina estritamente as aquisições linguísticas que o falante garante no decorrer de sua vida social, conhecimentos esses que acabam interferindo na aprendizagem da leitura e escrita, considerando que se imbricam no momento da efetivação da língua tanto no ato da fala quanto da escrita.

Diante de todos os apontamentos apresentados pelo autor, aqui demarcados como “mitos” que giram em torno do novo acordo ortográfico, no intuito de desmistificar alguns elementos que “consagram” a “reforma” da língua portuguesa. Desse modo, no

decorrer de todo o texto de Bagno (2011) são elencadas situações que foram alteradas na língua e que, porventura, não justificam tal funcionalidade.

Logo, o autor encerra suas discussões acerca do acordo ortográfico com o último apontamento sobre os desvios ortográficos que ocorrem comumente na língua, expondo ainda que tais desvios já são característicos e previsíveis, possíveis de enquadrá-los nas duas categorias de desvios apresentadas pelo mesmo.

O que já sabemos há muito tempo sobre a língua e o ensino da ortografia nos permite dizer sem susto que os erros de ortografia são altamente previsíveis. E não poderia ser de outra maneira, uma vez que nosso cérebro é tão organizado e nosso processamento da linguagem é tão eficiente que até mesmo os “erros” são regulares, estruturados, bem organizados. (BAGNO, 2011, p. 392).

Nesse aspecto, o autor segue demonstrando a previsão dos possíveis desvios ortográficos, que estão já caracterizados por categorização, conforme descrito anteriormente. O que segundo o autor, já dá uma previsibilidade para o professor atuar em sala de aula, levando em contas os erros previsíveis.

No processo de alfabetização – e aqui pensamos na escola pública e em seu alunado típico, as chamadas “classes populares” -, é imprescindível que a professora conheça os erros mais recorrentes na produção escrita, erros que, vale a pena repetir, são altamente previsíveis. (BAGNO, 2011, p.392).

Assim, para encerrar as discussões de Bagno (2011), ele passa ao professor a responsabilidade de trabalhar de modo a conscientizar os educandos no que se refere ao ensino da língua materna, bem como sua estruturação, de modo que esses repensem o modo de ensinar habilidades de leitura e escrita pensando na heterogeneidade da língua, bem como conscientizar acerca das variações decorrentes da língua, assim como da não correspondência entre fala e escrita.

Diante dos apontamentos feitos, corroborando com as ideias do autor, o novo acordo ortográfico não pode ser considerado uma reforma, em detrimento do percentual de mudanças ocorridas na língua, assim como as que ocorreram no campo semântico e sintático, uma vez que não ocorreram, destinando-se especificamente à ortografia.

Considerações Finais

Com base nos estudos realizados, foi possível perceber alguns apontamentos que são levantados em discussão por Marcos Bagno (2011), no sentido de discutir alguns pontos da reforma ortográfica que, para ele, são considerados mitos gerados em torno da língua portuguesa no sentido de consagrar determinadas normas.

Neste contexto, pensar na reforma ortográfica ocorrida em diversos momentos da história da língua portuguesa é pensar em mudanças significativas para o funcionamento da mesma em determinado recorte de tempo. No entanto, para o autor, a última

reforma, não traz grandes mudanças ao ponto de priorizar o funcionamento da língua, levando em consideração que todas as mudanças ocorridas, modificaram apenas o aspecto ortográfico que para Bagno (2011) não pode ser visto como elemento integrante da língua.

Por tal motivo, não dá, segundo a concepção do autor, conceber as mudanças oriundas do último acordo ortográfico, uma reforma, uma vez que implica alterações apenas no aspecto ortográfico sem, contudo, deixar modificações nos aspectos semânticos e sintáticos dos vocábulos.

Assim, ainda é necessário pensar nos objetivos que provocaram as mudanças ocorridas por meio desse acordo, uma vez que as dúvidas, as incoerências já existentes no sistema linguístico ainda permanecem, do ponto de vista usual da língua. Os quais se caracterizam em “desvios”, usualmente provocados pelos falantes menos letrados ou não letrados uma vez que não conseguem sanar essas dúvidas, haja vista que há uma lacuna entre a língua falada.

Desse modo, o autor segue apresentando até mesmo alguns questionamentos acerca da real necessidade de determinados usos na língua portuguesa, uma vez que não tem representatividade clara no ato do uso. Assim, a proposta do autor é não que ocorra a simplificação a ponto de assemelhar a fala da escrita, mas trazer à tona esses elementos que acabam justificando os desvios cometidos pelos falantes, educandos e até mesmo os mais letrados, tendo em vista a gama de situações que devem ser analisadas em cada uso.

Diante disso, concluímos que a reforma ortográfica, do ponto de vista usual da língua, pouco influencia no intuito de dirimir as dúvidas que já vinham ocorrendo em relação ao uso da língua materna, logo provoca alterações na ortografia sem, contudo, simplificar a representação sonora por determinados grafemas, o que mantém a série de dúvidas que já vinham ocorrendo desde o princípio da língua portuguesa e que o autor pontua como desvios previsíveis, considerando que decorrem dos mesmos fatores que são justificáveis.

Referências Bibliográficas:

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FARACO, C. A. **A imprensa e o Acordo Ortográfico**. In: CBN Curitiba, 15/01/2009. Disponível em: http://www.cbncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_noticia=20960&id_menu=148

_____. **Nova ortografia**. In: CBN Curitiba, 25/05/2008. Disponível em: http://www.cbncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_noticia=16404&id_menu=148&conjunto=&id_usuario=¬icias.

PERINI, M. A. **O novo acordo ortográfico**. In: Letra Magna: Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura, ano 5, n 10, 1º semestre de 2009. Disponível em <http://www.letramagna.com/marioperini>.

SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da língua portuguesa: o que muda, o que não muda**. São Paulo: Contexto, 2008.

Introdução

Para muitos brasileiros, o dialeto carioca é muito particular e geralmente se traduz na seguinte frase: “carioca fala chiando”. O falar “chiado” significa que, no dialeto carioca, há uma manifestação expressiva das chamadas fricativas pós alveolares, também chamadas de palatais por alguns estudiosos, em posição pós vocálica, isto é, em posição de coda silábica. Porém, a grande questão que colocamos em xeque é saber se, além dos cariocas, moradores de outros municípios fluminenses também “chiam” em sua fala.

Diante disso, podemos pensar que possivelmente “o falar chiado” seja característico apenas da cidade do Rio de Janeiro, não se estendendo para outros municípios fluminenses. Para vermos se isso se confirma ou não, realizaremos uma pesquisa com base na fala de um falante com baixo grau de escolaridade do município de Nova Iguaçu, uma cidade da baixada fluminense bem próxima ao Rio de Janeiro, para verificarmos quais são as formas de pronunciar o –s pós vocálico.

²⁶ Mestrando em Letras, UFRJ.

De acordo com estudos linguísticos já realizados, as variantes do –s implosivo são estas: variantes alveolares, em que [s] é a surda e [z] é a sonora; as palatais, em que [ʃ] é a surda e [ʒ] é sonora; as fricativas glotais, em que [h] é a surda e [ɦ] é a sonora, as famosas aspirações, e o zero fonético [0]. Há, portanto, sete realizações do -s pós-vocálico, exemplificados a seguir:

- a) Realização de alveolar surda: “viver aqui é bom, ma[s] sei lá!”
- b) Realização de alveolar sonora: “Casa[z] azuis”
- c) Realização de pós alveolar surda: “A gente go[ʃ]ta de estudar”
- d) Realização de pós alveolar sonora: “Ele é vê[ʒ]go?”
- e) Realização da fricativa glotal sonora, diante de consoante sonora: “Gosto de futebol me[ɦ]mo”.
- f) Realização da fricativa glotal surda, diante de consoante com traço [-sonoro]: “O pe[h]çoço foi um personagem famoso de uma novela brasileira”.
- g) Realização do zero fonético: “Não tem nada lá me[0]mo”

Objetivos e Hipóteses

Acreditando que seja extremamente importante conhecer e estudar os fenômenos variáveis em diferentes amostras, objetivamos

colaborar para a descrição do –s implosivo, procurando enriquecer ainda mais os diversos estudos sobre o tema. Objetivamos também verificar qual é a variante mais recorrente na fala de um indivíduo do sexo masculino, com baixo grau de escolarização (com apenas ensino fundamental), morador do município de Nova Iguaçu. Também pretendemos verificar quais são os fatores estruturais que mais influenciam na realização de determinada variante. Isso significa que procuramos observar quais são os fatores internos que fazem uma variante ser quantitativamente superior às outras.

A principal hipótese do trabalho é saber se tal falante se comporta como um típico falante carioca, priorizando as variantes palatais. Acreditamos que o falante selecionado produza bastantes variantes palatais, já que a cidade onde ele mora, Nova Iguaçu, é bem próxima da cidade do Rio de Janeiro. Se confirmada essa hipótese, poderemos discutir a ideia de que a cidade do Rio de Janeiro é um polo cultural e econômico que influencia poderosamente as cidades vizinhas. Também acreditamos que o falante produza um alto índice de fricativas glotais, considerada por muitos como uma variante comum de indivíduos com baixa escolarização, a exemplo de pe[h]çoço.

Fundamentação Teórica

Este estudo é fundamentado nos pressupostos teóricos da sociolinguística, ou seja, no modelo de estudo da variação e mudança proposto por Weinreich, Labov & Herzog (1968). Nossa análise parte, inicialmente, do pressuposto básico da Sociolinguística Variacionista de que a variação é inerente a todo sistema linguístico e condição essencial à mudança que, por sua vez, é gradual, atingindo diferentes contextos a partir dos mais favoráveis. A mudança também é contínua, se inserindo lentamente no sistema, acelerando a seguir e, próxima de seu final, prosseguindo mais lentamente.

A variação e a mudança podem ser desencadeadas tanto por fatores linguísticos quanto por fatores sociais. Isso significa dizer que fatores de ordem não linguística como escolarização, faixa etária, estrato social, guerras, invasões (a exemplo da transformação do latim imperial na península ibérica) também atuam na mudança de uma língua. Mesmo que não haja fatores externos, fatores internos ao próprio sistema podem levar à mudança.

A aplicação do modelo variacionista propõe cinco questões que devem ser respondidas em uma investigação que estuda variação e mudança em conjunto: as restrições, a implementação, a transição, o encaixamento e a avaliação. Todas essas questões passam por problemas estruturais e sociais, exceto a última, que diz respeito à avaliação que os falantes fazem de determinada variante. Se ela é

percebida e discriminada, certamente encontrará percurso mais difícil na sua implementação. Se não é percebida ou se é prestigiada, será naturalmente implementada com maior facilidade.

A busca de respostas para as quatro primeiras questões exige a utilização de uma teoria linguística. Uma teoria linguística significa uma descrição gramatical, seja ela tradicional, seja ela desenvolvida no âmbito da teoria linguística atual. Como trataremos apenas da variação na fala de um indivíduo, procuraremos apenas responder as questões relativas às restrições. Isso significa que iremos focar no conjunto de fatores internos que podem favorecer ou não determinada variante.

Dentro desse quadro teórico, a variação de pronúncia do -s pós-vocálico é motivada tanto por fatores internos (estruturais) quanto externos (sociais). Nesse tipo de estudo, procuramos descrever as regularidades internas que determinam uma ou outra manifestação das variantes.

Metodologia

Esta análise será desenvolvida conforme os procedimentos metodológicos da sociolinguística variacionista (cf. Mollica e Braga 2003, entre outros) para a descrição, em princípio, das sete estratégias de realização do –s pós vocálico associadas aos contextos estruturais em que são favorecidas/inibidas. Nossa variável sociolinguística são as sete formas de realização do –s implosivo.

Entre as variáveis linguísticas selecionadas para a codificação dos dados, levantaremos (a) a variável dependente, isto é, as formas de realização do –S pós vocálico; (b) a sonoridade do segmento posterior em função da posição da variante; (c) a classe gramatical da palavra em que a variante está; (d) a tonicidade da sílaba em que a variante está; (e) o modo de articulação do segmento posterior à variante e (f) o ponto de articulação do segmento posterior à variante.

O corpus é originário do Projeto Concordância (UFRJ) e diz respeito a uma entrevista em que são realizadas perguntas sobre temas cotidianos em um clima informal para não deixar os entrevistados recuados e sem monitoração exagerada sobre sua fala. O falante entrevistado ocupa a função de entregador de farmácia em Nova Iguaçu, tem 18 anos e possui baixo nível de escolarização, possui apenas o ensino fundamental. A entrevista tem duração de dezenove minutos e cinquenta e seis segundos.

Após fazermos a coleta de 172 dados referente ao fenômeno, realizamos a transcrição fonética dos contextos em que as variantes estão. Depois, realizamos a codificação dos dados para que fossem submetidos ao programa VARBRUL. Com o processamento dos dados pelo pacote de programas Varbrul, tivemos acesso aos resultados quantitativos, determinando quais são os grupos de fatores mais significativos no processo de variação.

Análise

A seguir, mostramos nossa análise a respeito das realizações das variantes, procurando descobrir os contextos que mais favorecem uma ou outra variante.

Variável dependente

Foram coletados 172 dados dos quais cinco são [s], 36 são [z], 92 são [ʃ], 14 [ʒ], 22 são fricativas glotais [h/h] e houve apenas três ocorrências de zero fonético, conforme verificamos na tabela 1 abaixo:

TABELA 1 – Ocorrência das variantes (%)

Alveolar surda [s]	Alveolar sonora [z]	Palatal surda [ʃ]	Palatal sonora [ʒ]	Aspiradas [h/ h]	Zero [0]	
Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Ocorrência	Total (%)
(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
5(3%)	36(20%)	92(53%)	14(9%)	22(13%)	3(2%)	172(100%)

Pela tabela, vemos que a maioria das variantes são as palatais, com destaque para a surda que ocorre em 92 dos dados. Em seguida, temos os casos de [z], todos retirados de contextos categóricos, quando o –s está diante de vogal. Por fim, chamam bastante atenção os 22 casos

da aspiração, muito recorrente em palavras e expressões como “mesmo” e “às vezes”.

Os casos de zero fonético são pouquíssimos, também atestados em palavras como “mesmo”. Com essa distribuição das variantes, confirmamos nossa hipótese de que o entrevistado, embora não seja carioca e tenha baixa escolarização, produz em maior quantidade as variantes palatais, comportando-se com um típico falante carioca.

Sonoridade do segmento posterior em função da posição do –s implosivo

Consideramos que a sonoridade do segmento seguinte em função da localidade do –s implosivo seja um fator extremamente importante.

Seis fatores compõem o grupo de fator “sonoridade do segmento posterior em função da posição do –s implosivo” e podem ser exemplificados a seguir:

- ♦ **Consoante surda em sândi externo**

(1) Cara, eu entendo o que eles fala mas... pô ma[s] sei lá.

- ♦ **Consoante sonora em sândi externo**

(2) Não há mal em quando fala[3] disso.

- ♦ **Consoante surda em contexto medial**

(3) Pô, geralmente aqui não tem muita e[ʃ] cola de futebol

♦ **Consoante sonora em contexto medial**

(4) De[ʒ]de junho espero o carnaval!

♦ **Vogal em sândi externo**

(5) Mai[z] ali é sempre assim!

TABELA 2 – Sonoridade do segmento posterior em função da posição do -s implosivo

	Alveolar surda [s] Ocorrência (%)	Alveolar sonora [z] Ocorrência (%)	Palatal surda [ʃ] Ocorrência (%)	Palatal sonora [ʒ] Ocorrência (%)	Aspiradas [h/h] Ocorrência (%)	Zero ([ʔ]) Ocorrência (%)
Consoante surda em sândi externo	5	0	50	0	3	0
Consoante sonora em sândi externo	0	0	0	8	10	1
Consoante surda em contexto medial	0	0	42	0	0	0
Consoante sonora em contexto medial	0	0	0	6	9	2
Vogal em sândi externo	0	36	0	0	0	0

Observamos o favorecimento da alveolar sonora [z] seguida de vogais em contexto de sândi externo, contexto em que [z] é praticamente categórico em português e tal situação não configura variação, a não ser que haja uma pausa antes da vogal. Se houver pausa, podemos verificar outras variantes. Mas quando não há pausa, [z] é categórico, pois, nesses contextos, ocorre ressilabação, em que a alveolar sonora passa a ser o onset (ataque) da sílaba seguinte, mudando assim a estrutura silábica.

Verificamos o favorecimento da variante aspirada quando diante de consoante sonora em contexto de sândi externo (à[h] vezes) e diante de consoante sonora em contexto medial (me[h]mo). Dos três casos de apagamento, dois foram favorecidos por consoante sonora em contexto medial (me[0]mo) e um foi favorecido por consoante sonora em contexto de sândi externo. A variante alveolar surda [s] é favorecida quando seguida por uma fricativa alveolar semelhante [s] em contexto de sândi externo. As variantes palatais são favorecidas praticamente em qualquer contexto.

A variante palatal surda [ʃ] é favorecida pelo contexto medial, assim como seu contraponto sonoro. Quando diante de uma consoante surda em contexto medial, temos favorecimento de [ʃ]. Mas quando temos uma consoante surda em contexto medial o favorecimento é de [ʒ], pois há assimilação do traço [+sonoro] da consoante seguinte.

Classe morfológica em que o –s implosivo está

Nove condicionantes compõem o grupo de fator classe morfológica do vocábulo em que ocorre a variante e podem ser exemplificados a seguir:

- ◆ Substantivo

(6) Agora tem a quadra de **e[ɲ]portes** aqui atrás.

- ◆ Verbo

(7) Pô, fiquei **e[ɲ]perando** várias horas.

- ◆ Adjetivo

(8) Já tá **e[ɲ]tressado** já também. .

- ◆ Artigo

(9) Carão pô... pra ir daqui ali **o[ɲ]** caras cobra uma fortuna.

- ◆ Pronome

(10) Ih, lá **ele[ɲ]** fala diferente pra caramba.

- ◆ Numeral

(11) Pô, minha educação foi nota **de[ɲ]**.

- ◆ Conjunção

(12) **Ma[s]** só a obra mesmo porque o bairro é tranquilo.

- ◆ Advérbio

(13) Esse negócio aí de família **me[h]mo**.

- ◆ Preposição

(14) De[h]de junho

Observemos a tabela abaixo para vislumbrar os resultados:

TABELA 3 – Classe morfológica em que o –s implosivo está

	Alveolar surda [s]	Alveolar sonora [z]	Palatal surda [ʃ]	Palatal sonora [ʒ]	Aspiradas [h/ ħ]	Zero ([0])	
	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Total
Substantivo	0	0	46	5	0	0	51
Verbo	0	0	16	4	0	0	20
Adjetivo	0	0	7	0	0	0	7
Artigo	0	0	6	0	0	0	6
Pronome	2	0	11	5	0	0	18
Numeral	0	0	6	0	0	0	6
Conjunção	0	19	0	0	1	0	20
Advérbio	1	15	0	0	11	2	29
Preposição	2	0	0	0	10	1	13

Este grupo de fatores se mostrou bastante relevante. As preposições e os advérbios favorecem as variantes glotais. O apagamento não parece ser favorecido por nenhuma classe. Mas as variantes palatais são favorecidas por substantivos, verbos, numerais, artigos, conjunções e adjetivos.

Como o entrevistado possui um nível baixo de escolarização, apenas o ensino fundamental, a concordância plural costuma ser mais marcada nos determinantes, artigos, numerais e pronomes, classes em que prevalecem as variantes palatais. As variantes alveolares são favorecidas principalmente por conjunção e advérbio.

Tonicidade da sílaba em que a variante está

Dois fatores compõem este grupo: contextoônico e contexto átono.

Contextoônico

Entrevistado - Aqui é tudo a me[h]ma coisa.

Contexto Átono

Entrevistado - a gente fala e[l]tranho em outro lugar.

Eles parecem ser bem relevantes para a aspiração e também para a ocorrência de segmentos palatais conforme observamos a seguir:

TABELA 4 – Tonicidade da sílaba em o –s implosivo está

	Alveolar surda [s]	Alveolar sonora [z]	Palatal surda [ʃ]	Palatal sonora [ʒ]	Aspiradas [h/ ħ]	Zero ([Ø])	
	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Total
Contextoônico	1	14	34	5	19	2	75
Contexto Átono	2	22	40	9	3	1	97

Com a tabela acima, observamos que as variantes palatais são favorecidas tanto por contextos tônicos quanto por contexto átonos, fortalecendo nossa hipótese de que o entrevistado tenha um comportamento linguístico próximo ao do carioca, mesmo que não tenha nascido na cidade do Rio de Janeiro e apesar da baixa escolaridade. A variante aspirada também parece ser favorecida pelo contextoônico ([‘mehmu]).

Modo de articulação do segmento seguinte à variante

Neste grupo de fatores, controlamos os seguintes seis modos de articulação:

- ♦ Oclusivo
- ♦ Nasal
- ♦ Fricativa
- ♦ Lateral
- ♦ Afriacadas
- ♦ Vogais

De modo geral, verificamos que as africadas, fricativas e oclusivas favoreceram as variantes palatais. Já as vogais favorecem as variantes alveolares. As nasais e laterais favorecem a variante aspirada.

Ponto de articulação do seguimento posterior à variante

Sete fatores compõem o grupo “ponto de articulação”:

- ✦ Bilabial
- ✦ Labiodental
- ✦ Alveolar
- ✦ Palatal
- ✦ Velar
- ✦ Glotal
- ✦ Vogal

Verificamos que as consoantes velar, bilabial e glotal favorecem as variantes palatais. As variantes alveolares são favorecidas por vogal e também pelo ponto alveolar. A variante aspirada também é favorecida por ponto glotal e bilabial.

Considerações Finais

Chegamos à conclusão de que, em posição de coda silábica, as variantes pós alveolares (palatais) são majoritárias em relação às outras variantes. Do total de 172 dados, obtemos 106 ocorrências de realização das variantes palatais, o que nos faz pensar que a palatalização do –s pós vocálico não seja apenas marca de cariocas de alto grau de estudo formal das zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro. Na realidade, percebemos que o fenômeno se estende social e geograficamente, já

que nosso falante, um morador da cidade de Nova Iguaçu com baixo nível de instrução, realiza as variantes palatais de forma majoritária.

Também observamos um alto índice de fricativas aspiradas que provavelmente podem ser explicadas em termos de escolarização e letramento. Diante desse quadro, nos perguntamos: seria o alto índice de aspiradas uma característica de falantes de menor escolarização ou já seria uma variação crescente que aponta para mudança? O fato é que não procuramos responder essa questão neste trabalho, mas que, certamente, constitui uma pergunta interessante para futuros trabalhos.

Referências Bibliográficas:

CALLOU, D. ; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 3. ed.rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 (COLEÇÃO LETRAS).

CÂMARA, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2007.

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto alegre: EDIPUCRS, 1996.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997 (Série Princípios).

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZORG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. (Tradução da edição original de 1986, por Marcos Bagno.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006 [1968].

Os processos de formação dos nomes de achocolatados em pó

Gabriela Colbeich da Silva²⁷

Dentre as atividades humanas, a indústria é a responsável pela produção de bens e de consumo. Essa prática não se realiza apenas mecanicamente; ela necessita também da linguagem verbal, a fim de anunciar seus produtos no mercado, já que o objetivo final é vender.

O fabricante, quando nomeia um de seus produtos, tem como principais objetivos chamar a atenção dos consumidores e torná-lo mais vendável que os da concorrência. Para realizar essa tarefa, ele procura nomes novos, diferentes e originais que designem as características de sua mercadoria e, ao fazer isso, ainda que inconscientemente, ele utiliza alguns processos morfológicos.

Os processos de formação dos nomes de achocolatados em pó são o objetivo de análise desta pesquisa. Pretende-se examinar como alguns nomes desse produto industrial são construídos e também quais são as tendências mais seguidas pelos fabricantes na hora de designarem a nova mercadoria.

²⁷ Mestranda em Estudos Linguísticos, UFSM.

O presente trabalho aborda os conceitos de morfologia e dos processos de formação de palavras a partir da concepção tradicional, mas detém-se em uma visão funcionalista da linguagem. Em seguida, aborda a literatura sobre o processo de designação de marcas de produtos e, por fim, analisa os nomes dos achocolatados coletados no *corpus*.

Revisão da literatura

Por muito tempo, a morfologia se deteve apenas na análise das palavras que já faziam parte do léxico da língua, o que a deixou à margem enquanto área de pesquisa linguística. Os conceitos morfológicos eram sempre os mesmos (já consolidados e conhecidos) e sempre repetidos. Alguns estudiosos da área já haviam desenvolvido tantos conceitos da organização interna das palavras que “parecia que tudo já tinha sido dito, explicado, dissecado. Restava repetir” (FLÔRES & VERNES, 2004, p.11). As autoras prosseguem: “A criação de uma era algo inusitado, fora de cogitação” (FLÔRES & VERNES, 2004, p.11). Os estudos estavam ligados às áreas da fonologia e da sintaxe sendo que o maior interesse estava no estudo da palavra inserida na sentença e não no estudo da palavra sozinha.

Isso perdurou até os dias atuais, e só recentemente os estudos morfológicos em geral estariam se expandindo e voltando a chamar a

atenção de pesquisadores e professores da língua portuguesa. Aos poucos algumas publicações atuais, mas escassas, estariam fornecendo meios de investigação e análise ao redor do tema (FLÔRES & VERNES, 2004).

Nomes de marcas e de produtos

De acordo com Azeredo (2002), chama-se oneonímia (óneo = comprar, -ônimo = nome) o processo de criação de lexemas e locuções referentes a marcas industriais ou artigos comerciais. Muitos desses lexemas podem ser criados como palavras compostas ou derivadas, guardando, dessa maneira, uma relação morfossemântica entre o nome ou marca do produto e suas aplicações ou na área de atividade. Exemplos: *Melhoral* (melhor + al), *Nescau* (Nestlé + cacau), *Biotônico* (bio, vida + tônico) Fontoura.

Maingueneau, em trabalho de 2005, apresenta algumas considerações sobre os nomes de marcas e produtos. Para o autor, os nomes de marcas somente adquirem sentido ao serem relacionados a dois outros tipos de denominações, situadas em planos distintos: a “denominação da categoria de produto” e a “denominação do produto”.

Os nomes das categorias se exprimem por intermédio dos nomes tradicionalmente ditos “comuns”, que se referem a classes às quais se pode associar determinantes como *este* ou *um*. Exemplos: leite, massa,

arroz, suco, panela, detergente, sabão em pó, papel higiênico, televisão, celular etc. Pode ocorrer que um nome de marca se transforme em nome de categoria (*frigidaire, gilete, omo*, etc.).

Os nomes dos produtos tratam-se de nomes próprios (*Blue Ville, Golf*), que se distinguem dos nomes de seres humanos, pelo fato de designar não um indivíduo único, mas um número ilimitado de mercadorias idênticas. Nem todos os produtos têm um nome: os perfumes e os carros, por exemplo, têm um nome, mas não os legumes, que são dificilmente individualizáveis, efêmeros e não possuem um privilégio de raridade. Quando se introduz um produto no mercado, deve-se levar em conta o fato de os consumidores já possuírem uma grade de categorias, as quais correspondem a usos reconhecidos.

Maingueneau (2005) defende a tese de que existem nomes de marca evocadores que procuram buscar/ressaltar as características dos produtos tal como estes são colocados em cena no discurso específico de cada marca. Segundo ele, essas designações dividem-se em dois conjuntos:

- **as designações neológicas** são as que fazem circular novos nomes, podendo se construir de várias maneiras. Nesse terreno, porém, está-se frequentemente reduzido a conjecturas, uma vez que esse tipo de nome que evoca unidades lexicais variadas é justamente concebido de modo a fazer trabalhar o imaginário;

- **as designações desviadas**, que exploram os valores semânticos de unidades *já em circulação*, quer se trate de nomes próprios ou de palavras da língua.

As designações *desviadas* são as mais frequentes. Elas utilizam o significado ligado a uma unidade existente, quer se trate de nomes que fazem parte da competência linguística, quer de nomes próprios (históricos, geográficos etc.) que fazem parte da competência enciclopédica (“Atenas”, por exemplo). Essa estratégia de designação apresenta a vantagem de se apoiar sobre termos que já possuem uma carga semântica forte. Mas é necessário ainda que essa carga convenha aos produtos vendidos e que o discurso da marca filtre os traços semânticos condizentes com sua imagem.

O desvio de unidades lexicais existentes pode incidir sobre palavras do léxico ou sobre nomes próprios. Na língua, a palavra encontra-se ligada a um certo número de expressões idiomáticas (“transparente como cristal”, “frágil como o cristal”, “a pureza do cristal” etc.). É por intermédio de tal constelação de valores virtuais que o discurso publicitário deve construir seu caminho, a fim de harmonizar os valores ligados à marca e os ligados à categoria de produto.

No que diz respeito aos nomes próprios, não se pode falar de significado da mesma forma que no caso das palavras do léxico. O referente dos nomes próprios evoca um conjunto aberto de contextos

históricos, geográficos etc. e seu significante, seus constituintes sonoros (sílabas, fonemas) ou ortográficos liberam conotações.

A partir das orientações de Maingueneau (2005), é possível analisarem-se nomes ou marcas de produtos. No caso desta pesquisa, enfocam-se as marcas de achocolatados disponíveis em supermercados.

Morfologia

Na concepção de Amaral (2003), a **Morfologia** (*morphé* = forma + *logos* = estudo) é a parte da gramática que se dedica ao estudo e análise da palavra sob o ponto de vista de sua forma. Trata da estrutura e dos processos de flexão, classificação e formação das palavras. O objeto da morfologia é a formação das palavras e a análise da sua estrutura interna.

A peculiaridade da morfologia era estudar as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período, tomando-as como entes isolados e completos em si mesmos.

Tradicionalmente, a Morfologia era estudada a partir da análise da estrutura dos vocábulos, seguida da investigação dos processos utilizados pela língua na criação de suas palavras. Passou-se, posteriormente, ao estudo detalhado de cada uma das dez classes gramaticais (denominadas também como classes de palavras, sendo

elas: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição), incluindo as respectivas flexões.

Esse procedimento teria o inconveniente de distanciar demasiadamente os fatos linguísticos uns dos outros, criando a falsa impressão de que cada classe de palavras seria um compartimento isolado, sem relações com o resto da estrutura da língua. A realidade é exatamente inversa: as classes de palavras só podem ser devidamente caracterizadas umas em função das outras, analisando-se o comportamento dos vocábulos dentro das orações da língua (INFANTE & NICOLA, 1995).

Em suma, a análise morfológica de uma palavra, de acordo com Amaral (2003, p. 347), compreende: a) identificar, em sua estrutura, os elementos que a constituem; b) determinar seus processos de formação; c) determinar a classe gramatical a que ela pertence e estudar suas flexões (= variações).

Fundamentalmente, em morfologia, existem dois processos principais de formação de palavras: **derivação** e **composição** (AZEREDO, 2002). A **derivação** é o processo que pode dar origem a novos lexemas/palavras. Por definição, uma palavra é formada por derivação quando provém de outra, já existente na língua, dita primitiva (*jardineiro* deriva de *jardim*, *incapaz* deriva de *capaz*, *desfile* deriva de *desfilar*) (AZEREDO, 2002). Pode ocorrer, segundo CUNHA E CINTRA (2008), de

cinco maneiras: derivação prefixal, derivação sufixal, derivação parassintética, derivação regressiva e derivação imprópria.

A **derivação imprópria** ou **conversão**, importante para o desenvolvimento desta pesquisa, é um processo que consiste na mudança da classe gramatical de uma palavra, sem alterar sua forma (CUNHA E CINTRA, 2008). A ocorrência mais comum de derivação imprópria é a substantivação (a transformação de qualquer classe gramatical em substantivo). Basta, por exemplo, antepor-se o artigo a qualquer vocábulo da língua para que ele se torne um substantivo: O *importante* é ter saúde. “Vou arrumar as malas para o *definitivo*”, “Ouvia o *soar* dos passos” (FARACO & MOURA, 1996).

Já a **composição** consiste na formação de uma nova palavra pela união de dois ou mais radicais/palavras já existentes. A palavra composta representa sempre uma ideia única e autônoma. O resultado dessa composição pode exprimir um significado novo, diferente do sentido de cada um dos elementos que compõe a palavra nova (é o caso, por exemplo, de *pé-de-moleque*, que é nome de um doce; *beija-flor*, que é nome de um pássaro; *sempre-viva*, nome de uma planta; *criado-mudo*, nome de um móvel) ou se conservar o significado de cada elemento primitivo que formou a nova palavra (*passatempo*) (FARACO & MOURA, 1996).

Quanto à *forma*, segundo os mesmos autores, os elementos de uma palavra composta podem estar divididos em dois processos: composição por justaposição (*pontapé, girassol, pé-de-cabra*) e composição por aglutinação (*lobisomem, planalto, pernilongo*).

Processos de formação de palavras – abordagem funcionalista

De acordo com Flôres & Vernes (2004), o funcionalismo linguístico propõe uma teoria da língua enquanto escolhas referentes às possibilidades expressivas existentes no sistema (paradigmas próprios de cada língua). Nessa perspectiva, as prioridades seletivas vão da pragmática (situação de uso da língua) à sintaxe, através da semântica.

Segundo as autoras, a língua é vista como uma rede de relações, e as estruturas nela existentes são apresentadas como modos de interpretação dessas relações. De uma maneira mais simples, as relações entre a semântica e a gramática não são pré-fixadas, mas interpretativas. Não é possível nem recomendável perguntar o que cada elemento significa isoladamente, não forjando uma falsa realidade, não a obrigando a se enquadrar em um modelo formal pré-existente. A gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, onde cada uma delas representa escolhas associadas a um dado tipo de constituinte. São previsíveis, mas não pré-estabelecidas, porque, além do modelo canônico, podem surgir outras possibilidades. As várias

categorias de constituintes são organizadas em grupos, em função de traços²⁸ e funções²⁹ constitutivas.

No que se refere propriamente à morfologia do português, Flôres & Vernes (2004) argumentam que a flexão e a derivação são constituídas por escolhas diferentes do ponto de vista de sua funcionalidade dentro do sistema da língua. É possível definir a flexão como a articulação das desinências que indicam as categorias gramaticais do nome (gênero e número) e do verbo (modo, tempo, número e pessoa). A flexão não produz palavras novas, devido a seu alto grau de previsibilidade. Ela tende a “normalizar” o sistema, repetida através de padrões bem-comportados, de acordo com cada dialeto utilizado.

A flexão permite a cristalização de modelos da língua (paradigmas). Um paradigma pode ser constituído de um grupo de formas relacionadas flexionalmente tendo uma raiz ou um radical em comum. Dessa forma, a morfologia flexional se opõe funcionalmente à morfologia lexical (derivação e composição). A oposição está baseada no tipo de relação estabelecida. Enquanto a morfologia flexional relaciona formas diferentes de uma mesma palavra, a morfologia lexical relaciona formas

²⁸ O traço é a categoria paradigmática que relaciona um item com os outros itens da língua que são similares em algum aspecto relevante - complexo de interdependências existentes entre significado formal e significado semântico (FLÔRES & VERNES, 2004, p. 62).

²⁹ A função é a categoria sintagmática - realização (FLÔRES & VERNES, 2004, p. 62).

pertencentes a paradigmas ou modelos diferentes (FLÔRES & VERNES, 2004).

Segundo a abordagem funcionalista de Flôres & Vernes (2004), existem, assim como na gramática normativa, dois processos principais que são responsáveis pela expansão lexical do português brasileiro: a derivação (processo concatenativo – adição de morfemas) e a composição (processo não concatenativo).

Os processos morfológicos que permitem a criação de novas palavras – derivação e composição – são considerados processos sintáticos por muitos autores. Com base em Alves (1994 *in*: FLÔRES E VERNES, 2004), as autoras salientam que tanto na derivação quanto na composição, composição sintagmática e compostos formados por siglas (acronímia), a combinação dos membros constituintes não se dá apenas no âmbito lexical (junção de um afixo a uma palavra-base), mas envolve a frase: o acréscimo de sufixos pode alterar a classe gramatical da palavra-base, e a composição apresenta caráter coordenativo ou subordinativo, segundo o tipo de relação estabelecida entre os seus elementos constituintes.

Derivação, Composição e outros processos

Para Flôres e Vernes (2004), a derivação é um processo no qual existem cinco subcategorias: derivação prefixal, derivação sufixal, derivação parassintética, conversão e derivação delocutiva.

A **derivação prefixal** é caracterizada pela adição de um prefixo a uma base. Apesar de não ser regra comum, o prefixo unido a uma base substantiva ~~poderia~~ atribuir-lhe função adjetiva. Por exemplo, tem-se a palavra-base ‘regra’ (substantivo); de regra, derivou-se inicialmente *regrar* (verbo) e depois *regrada* – particípio passado do verbo *regrar* – com função adjetiva. De *regrada*, por exemplo, derivou-se *desregrada* (FLÔRES & VERNES, 2004), ocorrendo a prefixação.

A palavra composta, na visão funcionalista, morfológica e semanticamente constitui um único elemento e, usualmente, não apresenta formas recorrentes, o que a distingue da unidade constituída por derivação. Pode revelar caráter subordinativo, coordenativo, sintagmático ou acronímico.

Na **composição coordenativa**, a função sintática de coordenação é exercida pela justaposição de substantivos ou adjetivos, isto é, de bases com a mesma distribuição. Exemplos: coleção *outono-inverno*, cantor-*autor*, *árabes-israelenses* (FLÔRES & VERNES, 2004).

Além dos processos de derivação e composição, segundo o funcionalismo, a língua pode apresentar outros processos pelos quais adquire novos vocábulos como reduplicação, onomatopeia, extensão de

sentido, abreviação (truncção e cruzamento vocabular), estrangeirismo e neologismo.

A **onomatopéia** é um processo fonológico de criação de palavras novas que imitam certos sons, traduzindo a sensação do indivíduo de que, ao produzir uma dada forma, a forma produzida é apropriada ao seu significado, embora a palavra não denote afetivamente quais são os sons reproduzidos ou qual exatamente a sua fonte (simbolismo fonético) (FLÔRES & VERNES, 2004). Exemplo: Tintin.

A **truncção** e o **cruzamento vocabular** podem ser revelados como dois processos similares muito produtivos que por vezes se relacionam. A **truncção** é um tipo de abreviação, em que uma parte da sequência lexical é eliminada (FLÔRES & VERNES, 2004). Exemplos: *euro* (europeu), *rebu* (rebulição), *coq* (coquetel), *confa* (confusão), *proleta* (proletário), *su* (sucesso), *melô* (melodrama), *longa* (longa-metragem).

O **cruzamento vocabular** ou **amálgama lexical** consiste em um tipo de composição em que se misturam de forma arbitrária e imprevista dois ou mais lexemas, constituindo um recurso da função poética da linguagem, quase sempre com finalidade expressiva particular e circunstancial, e pode ser encontrado tanto no discurso literário, como nos discursos humorístico-satíricos e comercial-publicitários (AZEREDO, 2002). Este processo consiste na redução de duas bases ou apenas de

uma das duas bases, que, privada(s) de parte de seus elementos, passa a constituir um novo item léxico (FLÔRES E VERNES, 2004). Exemplos:

brasiguaio (brasileiro + paraguaio)

bebemorar (beber + comemorar)

showmícios (show + comícios)

democradura (democracia + ditadura)

Entre os usos atuais e menos previsíveis do processo de abreviação, citam-se os textos dos anúncios classificados e aqueles utilizados nas salas de bate-papo da internet. A busca de contração, encolhimento, ou seja, qual for o termo que se use para indicar essa tendência, já se expressava nos telegramas. Neles, por vezes, o receptor não conseguia decifrar a mensagem, dada a drasticidade da eliminação feita (FLÔRES & VERNES, 2004).

O conhecimento linguístico aprimora a capacidade do falante na criação de novos vocábulos. A lexicografia pode se ver, muitas vezes, carente de atualização. Com uma coletividade numerosa como a que se tem e possuidora de um campo lexical limitado, as unidades que surgem, como formas recorrentes e que partem de outras produtivas, precisam ser registradas e reconhecidas, para se obter um acervo cultural cuja história respeite a dinâmica da própria língua (FLÔRES & VERNES, 2004).

Os recursos de derivação e composição devem servir, pois, para assegurar aos membros da comunidade linguística o direito da

criatividade léxica e não só para demonstrar o modo de formação das unidades já existentes.

Metodologia

Esta pesquisa, de cunho dedutivo, caracteriza-se como sendo predominantemente qualitativa, embora também utilize dados quantitativos. Seu objetivo principal é examinar, sob a ótica da visão funcionalista, com base em Flôres e Vernes (2004), os processos de formação dos nomes de alguns achocolatados que se encontram à venda nos ambientes comerciais do país. A pesquisa também pretende identificar, dentre esses processos, aqueles mais produtivos sob o ponto de vista morfológico.

Após a definição do corpus, buscaram-se, durante o segundo semestre de 2009, em supermercados de Cachoeira do Sul e de Santa Maria, RS, além de sítios na internet, as denominações utilizadas pelos fabricantes para o referido produto. Reuniu-se um total de 29 nomes de diferentes tipos de achocolatados em pó, dos quais 21 foram escolhidos para formar o corpus por apresentarem aspectos mais produtivos para uma análise morfológica.

Por fim, os 21 nomes foram analisados e selecionados em duas categorias distintas. A primeira diz respeito aos elementos que concorreram para a constituição de cada nome, e a segunda, ao processo

específico de formação de cada nome. Logo após, tais categorias foram divididas em subcategorias, explicitadas na seção “Resultados e Discussão” deste trabalho.

Resultados e discussão

A palavra *achocolatado* deriva do substantivo *chocolate* (radical *chocolat*), ao qual é acrescentado o prefixo latino *a-*, indicador de *movimento para; aproximação; direção*, e o sufixo nominal *-ado* que indica *posse; matéria, quantidade; instrumento*. O resultado final é uma palavra que significa *aquilo que se parece com chocolate ou que tem chocolate*.

Para ser realizada esta pesquisa, foram coletados os seguintes nomes de achocolatados: Brascou, Chocant, Chocobom, Chocolight, Chocolike, Chocomel, Chocomix, Chocótimo, Chomax, Garotada, Mágico, Nescau, Nesquik, New Choco, Ovomaltine, Pluslac, Qualimax, Supercou, Toddyferente, Xocopinho e Yupi.

A primeira categoria de análise forneceu as palavras que concorreram para a constituição de cada denominação. De acordo com seus nomes, esses achocolatados podem ser reunidos em seis grupos distintos:

- ♣ Grupo 1 - Denominações que fazem menção à palavra *chocolate*, *acrescidos de um radical já existente na língua portuguesa*: **Chocomel**, **Xocopinho**.
- ♣ Grupo 2 - Denominações que fazem menção à palavra *chocolate*, *acrescidos de um radical de língua estrangeira*: **Chocolight**, **Chocolike**, **Chocomix**, **New Choco**.
- ♣ Grupo 3 - Denominações que fazem menção à palavra *chocolate* e são acompanhadas de radicais adjetivos: **Chocant**, **Chocobom**, **Chocótimo**, **Chomax**.
- ♣ Grupo 4 - Produtos que fazem menção à palavra “*cacau*”: **Brascau**, **Nescau**, **Supercau**.
- ♣ Grupo 5 - Denominações que possuem, em seu nome, outros componentes da fórmula do produto: **Ovomaltine**, **Pluslac**.
- ♣ Grupo 6: Denominações em que não há referência direta a *chocolate* ou a *cacau*: **Garotada**, **Mágico**, **Nesquik**, **Qualimax**, **Toddyferente**, **Yupi**.

Pelo exposto, observa-se que várias são as palavras que podem entrar na formação do nome de um produto, o que é bem explorado pela criatividade dos fabricantes.

Como segunda categoria de análise, esta pesquisa se preocupou em identificar os processos de formação de cada nome dos

achocolatados. Nesse ponto, repetiu-se a diversidade de recursos, o que está exposto a seguir:

♣ Grupo 1 – Denominações formadas por *truncação vocabular + cruzamento vocabular*.

1. **Brascau** → *Brasil + cacau* – há uma redução das duas palavras (*Brasil* = *bras*, *Cacau* = *cau*), em que a primeira mantém seu começo e a segunda o seu final. Ao se justaporem as abreviações, forma-se uma palavra nova, que indica que a produção é nacional e que o cacau que faz parte da fórmula é brasileiro;

2. **Chocant** → *chocolate + chocante* – há uma redução das duas palavras (*Chocolate* = *choc*, *Chocante* = *chocant*). Como as duas palavras possuem as primeiras letras iguais, as duas podem entrecruzar seus radicais (uma parcial e outra totalmente), construindo um composto interessante que se enquadra no conceito funcionalista de cruzamento vocabular. A embalagem do achocolatado traz a seguinte sugestão: “Chocante: agite seu dia” (a imagem da embalagem está em anexo). O nome do produto juntamente com a sugestão feita na embalagem dá a ideia de que esse produto é uma rica fonte de energia e que quem o utiliza terá um dia chocante.

3. **ChocoBom** → *chocolate + bom* – há uma redução da palavra *chocolate* (*choco*) e um acréscimo (justaposto) do adjetivo *bom*. A embalagem desse produto também traz uma informação importante:

“ChocoBom: o achocolatado da família!”. Ou seja, é aquele achocolatado ideal para todas as pessoas da família: para quem gosta de achocolatado em pó com leite, para a mãe que vai fazer um bolo, pois é Bom, de qualidade, gostoso e deve ser barato também.

4. **Chocomel** → *chocolate + mel* – o substantivo chocolate é reduzido à forma *choco* e depois a palavra *mel* é justaposta a ele. Na composição desse produto, além do chocolate, indispensável, há também mel.
5. **Chomax** → *chocolate + máximo* – as duas palavras são reduzidas (*Chocolate = cho*, *máximo = max*). Nesse caso, acontece uma redução diferente das que acontecem nos outros nomes em que a palavra chocolate é utilizada. Neste composto, a palavra é reduzida a uma única sílaba que, sozinha e fora do contexto, não possui sentido algum. Enquanto os outros compostos utilizam a forma reduzida “choco”, que ainda é compreensível, esta utiliza a abreviação “cho”, que isoladamente não tem significado.
6. **Chocótimo** → *chocolate + ótimo* – a primeira palavra da composição é reduzida (*Chocolate = choco*) e após a abreviação ela se une (aglutina) ao adjetivo *ótimo*, adotando sua acentuação. Segundo Maingueneau (2005), os nomes onde houver um adjetivo qualificando positivamente o produto serão nomes persuasivos, dos quais **Chocótimo, Chocant, Chocobom e Chomax** são exemplos.

7. **Xocopinho** → *xaropinho + chocolate* – há a aglutinação da palavra *choco*, que passa a ser *xoco*, com Xaropinho (personagem que fazia parte do “Programa do Ratinho”, no SBT) havendo um total entrecruzamento dos dois substantivos. O apelo comercial aqui é bastante forte, pois faz referência a produtos bastante populares e frequentes na televisão brasileira.
8. **Qualimax** → *qualidade + máxima* – há a redução das duas palavras (*qualidade = quali*; *máxima = max*) e a justaposição das reduções.
- ◆ Grupo 2 - Denominações formadas por *truncação vocabular + cruzamento vocabular*, de modo a resultar uma forma híbrida.
1. **Nescau** → *Nestlé + cacau* – há uma redução das duas palavras que formam esse composto. A primeira *Nestlé*, diminutivo da palavra alemã *nest* (ninho de pássaro) é reduzida à forma *Nes*, e a segunda *cacau*, que é reduzida a *cau*, unem-se. Normalmente, os produtos da empresa “Nestlé” são caracterizados pela presença de *Nes*- no nome do produto (**Nescau**, **Nescafé**, **Neston**, **Nesquik**, **Nesfit** etc.).
2. **Chocomix** → *chocolate + mix* – a palavra chocolate é abreviada (*choco*) e depois ela se justapõe à palavra *mix*, originária do inglês. Essa palavra significa *misturar, unir, combinar* e, neste contexto, ela faz referência ao objetivo do produto, que é um achocolatado para ser utilizado em receitas de bolos, tortas, sobremesas etc.

3. **Chocolight** → *chocolate + light* – primeiramente a palavra chocolate é reduzida (*choco*) e depois a ela é acrescida a palavra *light*, que é um empréstimo da língua inglesa, muito utilizado nos alimentos, juntamente com o empréstimo *diet*. A palavra *light* significa a redução da adição de açúcar no composto. A utilização dessa palavra no nome do achocolatado é um recurso das indústrias alimentícias para chamar a atenção das pessoas que têm problemas de diabetes (normalmente consomem os *diets*) ou que não querem engordar (muito), principalmente as mulheres.
4. **Chocolike** → *chocolate + like* – neste caso, acontece o mesmo do composto anterior, em que o substantivo chocolate é reduzido (*choco*) e a ele se acrescenta a palavra de origem inglesa *like* que indica um verbo (*gostar de, querer, desejar*).
5. **Nesquik** → *nestlé + quik* – como já mencionado anteriormente, a palavra Nestlé se reduz à forma *Nes*, junta-se à palavra *quik*, que vem do inglês *quick* e quer dizer *rápido*, ou seja, é um achocolatado que dissolve mais rápido que os outros.
6. **New Choco** → *new + chocolate* – a palavra *new*, que vem do inglês e quer dizer *novo*, justapõe-se à forma abreviada de chocolate (*choco*), mas não há uma união de fato, pois as duas palavras estão separadas uma da outra. A denominação indica que o produto é novidade no mercado.

7. **Toddyferente** → *toddy + diferente* - a primeira palavra da composição é o nome/marca de achocolatados *Toddy*, caso semelhante ao que ocorre com a Nestlé. A diferença principal para as denominações da Nestlé é que o nome “*Toddy*” não é reduzido e a segunda palavra (*diferente*) é aglutinada a essa, adotando o “y” como vogal de sua primeira sílaba.

♦ Grupo 3 – Denominações por conversão.

1. **Garotada** → o substantivo *garoto*, utilizado nessa denominação, faz referência à marca/fábrica de chocolates “*Garoto*” e a ele é acrescentado o sufixo *-ada* que, aqui, indica *quantidade*. Este achocolatado é feito para que as crianças (garotos) o consumam.

2. **Mágico** → a palavra *mágico* é um substantivo comum e também um adjetivo, mas neste contexto se transforma em um nome próprio, que muda de status ao denominar um produto que adquire a qualidade de extraordinário, de irreal sabor.

♦ Grupo 4 - Denominações que utilizam derivação prefixal + cruzamento vocabular.

1. **Pluslac** → *plus + lac* – a palavra *plus* vem do latim e quer dizer *mais*; o radical *lac* também vem do latim e significa *leite*. O processo utilizado para a denominação deste achocolatado contempla, ao contrário das anteriores, uma justaposição entre um intensificador e um

substantivo reduzido, ambos de outra língua que não o português. Não se pode afirmar que seja hibridismo nem que seja apenas redução. A denominação se justifica, porque o produto é uma mistura de chocolate em pó com leite em pó, aludindo a um leite de qualidade superior aos outros, pois contém mais leite que os concorrentes.

2. **Supercau** → *super* + *cacau* – a palavra *cacau* é reduzida (-*cau*) e a ela é anteposto o prefixo latino *super-* que indica *excesso, intensidade*. Tem-se, então, um caso de derivação prefixal de uma palavra que sofreu redução vocabular.

♦ Grupo 5 – Denominação obtida através de composição por coordenação.

1. **Ovomaltine** → *ovo* + *malte* + *ine* – ocorre a justaposição dos componentes do achocolatado (*ovo+malte*) e a essa união se acresce *ine*. É um exemplo de composição mesclado com derivação.

♦ Grupo 6 - Denominação por onomatopéia

1. **Yupi** → O nome deste achocolatado tenta representar um tipo de som que as pessoas (mais especificamente as crianças) fazem quando estão contentes, por exemplo, quando provam um alimento gostoso. A utilização do “y” é um recurso estilístico utilizado pelas indústrias alimentícias que visam, também, a chamar a atenção dos consumidores, transformando o produto em algo mais moderno, atual.

Cruzando-se os dados obtidos na análise, pode-se construir o seguinte quadro resumo:

processo compo- nente	Truncação + cruzamento	Abreviação + cruzamento = hibridismo	Conversão	Derivação prefixal	Composição por coord.	Onomatopeia
<i>Chocolate</i> + rad. subst. port.	Chocomel Xocopinho					
<i>Chocolate</i> + rad. inglês		Chocolight Chocolike Chocomix New Choco				
<i>Chocolate</i> + rad. adj. port.	Chocant Chocobom Chocótimo Chomax					
Rad. + <i>Cacau</i>	Brascau	Nescau		Supercau		
Outro componente da fórmula				Pluslac	Ovomaltine	
Sem referência direta a chocolate ou a cacau	Qualimax	Nesquik Toddyferente	Garotada Mágico			Yupi

Quadro 1 – Resultados das categorias de análise

Retomando os conceitos de Maingueneau (2005) apresentados no início deste trabalho, conclui-se que os nomes analisados constituem, na grande maioria, **designações neológicas**, pois fazem circular novos nomes. Porque construídas de várias maneiras, evocam unidades lexicais diferentes e fazem trabalhar o imaginário do consumidor, como, por exemplo, *Chocant*, *Xocopinho* e *Toddyferente*.

As **designações desviadas** presentes no corpus correspondem às marcas *Mágico*, *Garotada* e, por extensão, *Yupi*, que exploram os valores semânticos de unidades já em circulação.

Conclusão

Esta pesquisa preocupou-se em descrever como ocorre o processo de oneonímia (AZEREDO, 2002), tendo como corpus 21 nomes de marcas de achocolatados disponíveis em supermercados e em sites comerciais da web.

Observando-se os nomes analisados, constata-se que os fabricantes apresentam uma tendência muito forte à abreviação das palavras e também uma tendência expressiva ao unir dois nomes para designar seus produtos. Normalmente reduzem duas palavras e as unem das mais variadas formas possíveis, formando o que Maingueneau (2005) denomina **designação neológica**.

A análise demonstrou também que, nos processos de criação dessas marcas, várias palavras, especialmente de língua inglesa, são utilizadas para intensificar as qualidades/propriedades atribuídas ao

produto. Tal estratégia visa tão somente a atrair os consumidores e atribuir aos produtos qualidades modernas e prestigiadas internacionalmente.

A existência desses mecanismos formadores de oneonímia permite o enriquecimento do léxico de um idioma. Como se pode facilmente deduzir, o léxico das línguas vivas nunca se esgota. Ele está aberto para novas e diferentes contribuições, suprem problemas de comunicação que ocorrem no desenvolvimento dos diversos ramos da atividade humana (arte, ciência, técnica, política etc.). A língua é, portanto, um organismo vivo que espelha a dinâmica do povo que a utiliza. Consequentemente, o progresso das diversas áreas da atividade humana determina a criação de novas palavras ou a reformulação das antigas na língua.

Esse caráter mutante e inovador é que faz da língua uma paisagem em perpétua e acelerada transformação. O léxico, por exemplo, não para de se multiplicar.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, E. et al. **Novas Palavras: Português-Ensino Médio**. São Paulo, FTD, 2003.

AZEREDO, J. C. **Fundamentos da Gramática do Português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, C. E. & MOURA F. M. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1996.

FLÔRES, O. & VERNES, I. **O peso das palavras: estudo morfológico funcionalista**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

INFANTE, U. & NICOLA, J. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo, p. 70: Scipione, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.

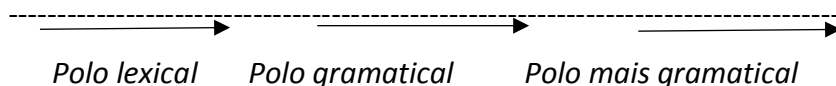
MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1989.

O formativo *-inho*: *Indícios sincrônicos de sua gramaticalização no sistema morfológico do Português do Brasil* – Um estudo de caso

Bismarck Zanco de Moura³⁰

Introdução

O termo “gramaticalização” é usado para designar um processo de mudança linguística a partir do qual um item lexical passa a desempenhar, numa língua particular, papéis de um elemento gramatical. Esse processo também abarca a migração de uma unidade gramatical em direção a uma categoria, ainda mais gramatical. Pode-se representar esse processo, através do esquema em (1).



(1) Esquema de gramaticalização

A escala acima ilustra o curso de um processo de gramaticalização, pelo qual as unidades linguísticas podem passar. As setas, em direção à direita, simbolizam o deslocamento de um item do domínio do léxico, em que constam itens que fazem referências às entidades e processos do universo biossocial, para um domínio

³⁰ Mestrando em Letras, UFRJ.

gramatical, onde estão reunidas as unidades de valor operacional, ou, no caso de esta unidade já desempenhar função gramatical em um dado sistema linguístico, para um nível em que há atenuação de seu grau de gramaticalidade.

Constam, entre as unidades lexicais de uma língua, palavras que pertencem, por exemplo, à classe dos substantivos e dos adjetivos. Já, as preposições e conjunções, entre outras, funcionam como unidades gramaticais (operacionais). Durante o processo de gramaticalização, os itens lexicais tendem à perda de algumas de suas propriedades, desempenhando, no sistema linguístico a que pertence, papéis cada vez mais funcionais. Dentre esses, pode-se mencionar o de conectar termos ou orações, como o fazem os conectores a pouco mencionados.

Uma consequência do fenômeno de gramaticalização é, portanto, a mudança no estatuto de uma unidade linguística, que deixa de ter estatuto lexical e adquire '*status*' gramatical. A escala (1) representa a migração de um item do polo lexical, em que se encontram palavras com conteúdo semântico pleno, em direção ao polo gramatical, reservado às classes mais fechadas das línguas, responsáveis pela organização de seu sistema, isto é, de sua combinação no nível gramatical.

A ocorrência de processos de transformação, como o é a gramaticalização, é uma das evidências que comprovam uma propriedade inerente a qualquer sistema linguístico, a dinamicidade. Desse modo, qualquer língua natural é um sistema flexível, isto é, sujeito a transformações. Em geral, pode-se dizer que todo sistema está em constante mutação. Na formação histórica da língua portuguesa (CASTILHO, 2014), registra-se a atuação de diversos processos de gramaticalização. A maleabilidade de que tratamos vai de encontro à rigidez com que a língua é tratada nas gramáticas tradicionais, que, erroneamente, a concebem como uma entidade imutável, posição contrária à da que aqui se desenvolve.

Da mesma forma com que uma unidade lexical pode migrar para o polo gramatical e, se for o caso, até intensificar seu caráter, desde que já pertença a esse domínio, é possível a ocorrência do fenômeno inverso. Ele tem recebido o nome de lexicalização e consiste na formação de um item lexical, que se dá com a mutação de uma entidade gramatical, mais especificamente, com o ganho de funções e propriedades lexicais. Um exemplo de lexicalização no português brasileiro contemporâneo ocorre com as construções verbais cristalizadas, “*deu festa*”, “*deu parabéns*” ou “*fez o penteado*”. Dado o congelamento – verbo suporte + SN, que consiste no emprego fixo dessas expressões, cada uma passa a ser

interpretada (e inconscientemente concebida) pelos falantes da língua como item lexical.

Além de ser um tipo de mudança passível de ocorrer em qualquer língua, a gramaticalização pode ter como alvo, conforme mencionado, elementos linguísticos de diferentes estratos. Existem diversos estudos que comprovam a ocorrência do fenômeno de gramaticalização em vários componentes do sistema do Português. No nível da morfologia, por exemplo, houve a formação de unidades morfológicas, como morfemas e palavras. Um exemplo da atuação desse processo na morfologia do PB é a mudança sofrida pelo substantivo, entidade lexical, ‘mente’, que foi reanalisado na categoria de sufixo, item gramatical, formador de advérbios.

No nível discursivo, houve a constituição dos marcadores discursivos “*ai*” e “*olha*”, que se originaram de seus correspondentes, o advérbio “*ai*” e o verbo “*olhar*”. Veja-se, portanto, a amplitude do fenômeno de gramaticalização, que não se restringe a algumas classes linguísticas, mas pode ter escopo sobre todas elas, tomando-as como formas de base. Nesses exemplos, os marcadores discursivos formaram-se, respectivamente, com a gramaticalização de um advérbio e de um verbo.

Não se pode ignorar a verdadeira história em torno da origem do marcador “*aí*”. Embora também tivesse sido advérbio, esse item também já desfrutava de um uso gramatical. Na verdade, ele vem sofrendo a atuação de sucessivos processos de gramaticalização. Entre o período em que foi advérbio e o de sua implementação como operador discursivo, ele funcionou como conector, sobretudo, na modalidade falada, o que se pode representar pelo esquema (2).

Advérbio > conectivo > marcador discursivo

(2) A gramaticalização de “aí”

Com base nas construções (a) - (e) abaixo citadas, será demonstrada a ocorrência da gramaticalização desses dois itens que ora mencionamos. Em seguida, o processo será brevemente descrito, a fim de que se possa conhecer a trajetória da mudança a que esses itens estão relacionados no âmbito da língua portuguesa.

(a) “Minha mãe mora aí”.

(b) “Eu fui pra escola aí eu encontrei todos os meus amigos”.

(c) “Meu pai me pediu um favor, aí eu fiz”.

(d) “Quando passo por essa rua, sempre olho aquela casa”.

(e) “Olha, filho, cuidado com quem você anda”!

Em (a), o item “*aí*” é usado como advérbio, pois designa o local onde a mãe, provavelmente, do interlocutor mora. Já em (b), o emprego

adverbial é substituído pelo uso conector, o de conjunção, pois ele liga a oração - “eu fui pra escola” à oração - “eu encontrei todos os meus amigos” e estabelece relação semântica aditiva. Em (c), tem-se um emprego discursivo, inclusive muito próximo do de conector, em que “aí” contribui com a progressão do relato, no caso, de uma filha”. Os itens (d) e (e) demonstram os usos do item “olhar”, naquele ele serve ao papel de verbo, já neste ele é empregado como marcador que contribui, nesse exemplo, com a construção da semântica imperativa de aviso, ‘*tenha cuidado*’, deixando de veicular o processo de “Olhar”, resultado natural da perda de propriedades lexicais.

Note que com a ocorrência do processo de gramaticalização, ampliaram-se os contextos de uso/emprego desses itens. Esse é um enriquecimento provocado pelo processo de gramaticalização. Essa potencialidade dos sistemas linguísticos em termos de ganhos funcionais advém da reutilização de unidades já presentes em seu sistema, as quais passam a servir a novas funções. Veja-se ter sido a recategorização do conectivo “aí” e do verbo “olhar” a operação que permitiu a introdução, na língua, dos marcadores “aí” e “olha”.

Outros processos de gramaticalização poderiam ser aqui mencionados, a exemplo dos que passaram “você” e “a gente”, unidades do sistema pronominal pessoal do português contemporâneo, o

primeiro destinado à referência de segunda pessoa do singular e o segundo reservado à referência de primeira do plural. Entretanto, este texto visa a analisar o processo de gramaticalização pelo qual o formativo português “-inho” vem passando, o que viabilizou a inserção dessa unidade morfológica em novas situações de uso no âmbito do Português falado no Brasil.

O processo de gramaticalização

Pretende-se descrever o processo de gramaticalização pelo qual parece passar o morfema ‘-inho’, o que se desenvolverá em três etapas. A primeira procura localizar o morfema ‘-inho’ na escala de gramaticalização, observando em que nível da língua esse morfema se encontra; em seguida, será feita a verificação das características norteadoras do processo de gramaticalização em palavras cuja construção ocorreu pela anexação desse formativo e, por fim, haverá a inspeção, nas construções “**X + inho**”, aos princípios de gramaticalização propostos por Hooper (1991), segundo os quais se pode verificar a fase do curso desse processo de mudança linguística, inicial, em curso ou concluída.

Tem-se verificado que o formativo ‘-inho’ pode servir a várias funções na língua portuguesa, o que motiva a defesa, neste estudo, da

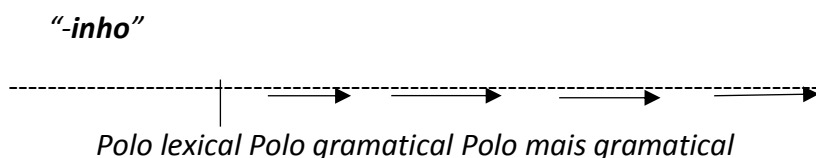
hipótese de que essa propriedade relacionada à ampliação de seus contextos de uso seja resultado da atuação de um processo de gramaticalização. Desta maneira, defende-se que, o ganho de novas funções por uma forma já existente, *-inho*, origine-se da ocorrência da gramaticalização. Essa mudança linguística é mais econômica para o sistema da língua e, sobretudo, para seus usuários, já que não houve a criação de uma nova forma, mas o ganho de funções para uma que já existia no português.

A gramaticalização está diretamente associada ao conceito de '*gramática emergente*', segundo o qual a estrutura gramatical das línguas está em constante (emergente) construção. A gramática das línguas naturais é, portanto, um produto não acabado. Esse caráter não estático das línguas é verificado no morfema em análise, *-inho*, pois dados do português sincrônico indicam que ele tem emergido, nessa língua, com funções diferentes da que se toma como categórica, a da expressão do diminutivo. Esse afixo emerge, então, como veículo de expressão de outros conteúdos discursivo-pragmáticos.

O estatuto categorial do formativo

Em decorrência do comportamento prototípico que essa forma desempenha, na estrutura da língua, defendemos, neste estudo, que

esse item já se localiza no polo gramatical do *continuum* de gramaticalização. O que sustenta nossa posição com relação ao ‘*status*’ categorial do formativo ‘-inho’ é o fato dele servir, nesse contexto, à expressão de grau, uma categoria gramatical, que é, em particular, o diminutivo. Esquematizamos em (3) a localização desse formativo no *continuum* de gramaticalização.



(3) Esquema de gramaticalização do formativo -inho

O esquema (3) simboliza o percurso de gramaticalização do formativo ‘-inho’ e prediz que esse fenômeno tem início, no que tange a dimensão sincrônica da língua, no polo gramatical, dada a natureza funcional desse item, associada à expressão da categoria de grau diminutivo, e segue em direção a um polo mais gramatical. Assim, essa transformação parte de palavras em que o sufixo ‘-inho’ serve à construção do significado relativo à dimensão de tamanho, isto é, computa a semântica de pequenez física, em direção às construções em que veicula outras nuances semânticas, diferentes das de tamanho, as que se pode verificar nos vocábulos em colchetes nas sentenças abaixo.

(f) “Vi um [peixinho]”.

(g) “Comprei um [caixinha]”.

Nas sentenças (f) e (g), o formativo ‘-inho’ constrói os conteúdos de tamanho pequeno, o que se atesta pela possibilidade de paráfrases, como as que estão representadas em (h) e (i).

(h) “Vi um [peixe pequeno]”.

(i) “Comprei uma [caixa pequena]”.

O formativo ‘-inho’, que, no *continuum* de gramaticalização, localiza-se no polo gramatical e que também serve de forma de base ao processo é o que se encontra em construções como as que mencionamos, em que há expressão de conteúdo dimensivo de redução. Entretanto, observe que em outras construções essa equivalência relativa ao tamanho pode não ser possível, o que indicia mudança na propriedade semântica do formativo, que consiste em não exprimir mais o conteúdo de dimensão física pequena, mas de atualizar outros significados.

(j) “Que [mulherzinha], ninguém merece”.

(k) “Meu pai me deu uma [mãozinha]”.

(l) “Vou tomar uma [cervejinha]”.

Observa-se, nas sentenças de (j) – (l), que as construções entre colchetes não podem ser interpretadas pela soma dos elementos formais de que são constituídas, o que resultaria, respectivamente, nos

significados de ‘mulher pequena’, em (j), ‘mão pequena’, em (k), e ‘garrafa pequena de cerveja’, em (l). Nessas construções, os falantes expressam, através do sufixo ‘-inho’, conteúdos diferentes dos de grau diminutivo.

Em (j), ocorre a expressão de uma conotação negativa em torno de uma mulher. Assim, tem-se um contexto de uso pejorativo do formativo. Nesse exemplo, não se pode perder de vista a importância de outros elementos presentes na estrutura sentencial que contribuem com a construção da semântica de depreciação, valor transmitido pela construção lexical ‘mulherzinha’. Parece que o desabafo, expresso por - “ninguém merece” contribui com a ideia de que se trata de ‘uma mulher indesejada’.

Já, em (k), a oração afirma que ‘o pai’ do falante o ajudou na realização de uma tarefa. Pode-se dizer que o formativo atualizou um aspecto dessa ajuda, ela foi superficial, apesar de não poder excluir a possibilidade de relacionar-se à carga efetiva que costuma mediar a relação entre pais e filhos. Semelhantemente ao que houve em (j), na sentença ora descrita outros itens auxiliam na formação do significado pretendido, no caso, o de ajuda, o verbo ‘dar’. Em (l), ocorre a expressão de conteúdo apreciativo em torno de um objeto de prazer. O falante

demonstra seu gosto por cerveja, mediante o emprego do afixo ‘-inho’, uso que a literatura registra sob o rótulo de *hedônico* (TURUNEN, 2009).

Note que houve uma mudança semântica, pois não foi expressa noção relativa à dimensão física, mas, na verdade, por meio do formativo, atualizaram-se outros conteúdos semântico-pragmáticos, que, manifestaram, respectivamente, a crença de um falante com relação a um indivíduo, a uma mulher, a um processo, a concessão de ajuda e um objeto, a cerveja. Esse traço de desbotamento da carga semântica é uma das características que sinaliza a ocorrência da gramaticalização. É consequência desse processo de dessemantização (perda de significado básico), o fato de esse formativo ser capaz de atualizar novos significados, como se verificou nesses últimos exemplos.

Um último adendo que não pode ser ignorado diz respeito ao grau de esvaziamento semântico do formativo. Esse desbotamento não é total, mas parcial. Veja que algumas construções ainda se mantêm relacionadas à nuance semântica de redução. Entretanto, essa redução não é concreta, mas abstrata. O vocábulo ‘*mulherzinha*’, por exemplo, assume ideia de redução moral. Essa característica de aquisição de novos conteúdos semântico-pragmáticos é que possibilita a extensão de usos, segundo a qual se generalizam os contextos de emprego de um item/construções, como o que ocorre com o formativo ‘-inho’.

Características das construções gramaticalizadas *X + inho*

Formas submetidas ao processo de gramaticalização podem sofrer erosão fonética, uma transformação do material fonético de que são constituídas, por meio de sua redução. Defendemos que, no sufixo em estudo, tem ocorrido desgaste fonológico de sua estrutura segmental, como se pode verificar na pronúncia de palavras atestadas no Português falado no Brasil.

(m) “Vou dar um [pulín] lá”.

(n) “Já te atenderei, só um [minutin]”.

(o) “* Detesto aquela [gentín]”.

É comum ouvir, no Brasil, as pronúncias para as palavras ‘*pulinho*’, ‘*minutinho*’, conforme se registrou em (m) e (n), com a supressão de parte do morfema ‘*-inho*’. Essa perda de material fonológico é uma característica que evidencia que um processo de gramaticalização está em curso. Pode-se registrar como motivações para seu desencadeamento, o fato de a vogal final estar em posição enfraquecida, postônica final, e a possibilidade de existir, no sistema silábico do português, padrões de sílabas cujo núcleo seja uma vogal alta anterior com o traço nasal, o qual foi assimilado por espraimento da nasal palatal que desapareceu.

Embora a redução da estrutura fonético-fonológica seja um efeito natural em itens gramaticalizados, pode-se verificar que essa transformação encontra uma restrição. A análise do dado (o) parece indicar que não se verifica queda da vogal final, quando essa for a mais aberta das vogais, / a /. A justificativa para tal inibição está associada à força dessa vogal, ela não se enfraquece, o que também pode ser observado em outras palavras construídas com o sufixo e que a contenham como vogal final, '*caminha*', por exemplo.

As palavras '*pulinho*' e '*minutinho*' atualizam, respectivamente, as nuances de aspecto, pois o evento de 'pular' ocorreu em uma curta duração de tempo e, em '*minutinho*', serviu pelo falante como meio para atenuar que o tempo de espera seria breve. Após diagnosticar as características do processo de gramaticalização nessas construções, tem-se um resultado positivo com relação à hipótese que defendemos.

Apesar de poucos dados, é possível evidenciar alguns dos efeitos do processo de gramaticalização - o desbotamento e extensão semânticas e, conseqüentemente, ampliação de seus contextos de uso por falantes do português e a erosão fonética. Essas propriedades sinalizam à remodelação que o fenômeno de gramaticalização provoca.

Os parâmetros de gramaticalização (*HOOPER, 1991*)

Prossegue-se à inspeção das construções morfológicas com base nos cinco parâmetros de gramaticalização estabelecidos por Hooper (1991). Após a realização deste mapeamento, pretende-se fornecer indícios acerca do provável estágio de gramaticalização em que se encontra o afixo, inicial, em curso ou se já está concluído, isto é, será feita indicação do grau de gramaticalização desse formativo no sistema da morfológico da língua portuguesa.

O princípio de estratificação está associado ao convívio, no mesmo domínio funcional, da forma emergente e da forma preexistente que porta significado aproximado. Essa coexistência da forma inovadora com a antiga pode ser temporária ou permanente, situação cujo resultado tende a ser a competição estável entre essas duas estratégias de expressão do mesmo conteúdo. Para análise desse princípio, consideram-se os dados p-r.

(p) “Detesto aquela *gentinha*”.

(q) “Farei uma *visitinha* ao meu avô”.

(r) “Comprei um *filhotinho*”.

Em (p), o termo ‘*gentinha*’ é empregado com valor depreciativo. Ao fazer uso dessa construção, o falante expressa uma opinião negativa sobre um determinado grupo de pessoas. Do termo ‘*visitinha*’ em (q), depreende-se um aspecto relativo ao evento – visita. Trata-se de uma

visita com realização de curta duração. Já em (r), o termo ‘*filhotinho*’ expressa por parte do falante afeto com relação a um animal. Não se pode desconsiderar a possibilidade de ‘*-inho*’ ser adicionado pelo fato de o animal estar em seus primeiros momentos de vida, um filhote, o que também pode servir de motivação para seu emprego no português.

Observe que, nesses dados, o sufixo em análise não indica redução na dimensão física dos referentes, embora, em (q), registre-se redução no espaço temporal, pois a ‘visita’, provavelmente, se realizará em um curto intervalo de tempo e, em (r), se possa atenuar a ideia de pequenez com relação ao tamanho padrão de *filhotes*.

Há, na língua, outras estratégias de materializar esses sentidos, como se pode observar pelas construções equivalentes.

(p’) “Detesto aquela *gente de baixo nível*”.

(q’) “Farei uma *breve visita* ao meu avô”.

(r’) “Comprei um *filhote amável*”.

Para Hooper (1991), a coexistência dessa ‘camada antiga’ de significado aproximado com a ‘nova camada’, que se expressou pelas construções em que houve anexação de ‘*-inho*’, revela situação de estratificação, pois há convívio, no mesmo domínio, de formas diferentes, que, no entanto, possuem significado aproximado. Assim, por exemplo, têm-se, no domínio da pejoratividade, as formas (p) e (p’), no

domínio do aspecto, os dados (q) e (q') e, no domínio afetivo, os dados (r) e (r').

Já o princípio da divergência diz respeito à conservação da forma-fonte da qual emergiu a gramaticalizada, a que serviu de base. Segundo esse princípio, a forma-fonte pode manter conservada suas propriedades e, também, seu estatuto categorial. Sendo assim, é possível constatar, em nossa sincronia, construções em que o sufixo '*inho*' preservou a semântica de dimensão física, como ocorre em (s).

(s) “Tenho um *ratinho* de estimação”.

Embora, no contexto, possa ser ativada a nuance de afeto pelo animal, o termo '*ratinho*' pode ser usado para a referência a um 'rato' de tamanho pequeno, o que, inclusive, tende a ser o mais comum em ambiente doméstico. A aplicação do princípio da divergência ao formativo revela a possibilidade de existência, em um mesmo estágio da língua, de construções vocabulares com o sufixo '*inho*' que fazem a indicação de dimensão pequena e de construções em que outros conteúdos são por ele veiculados, como o é a pejoratividade, o aspecto e o afeto, como se observou nos dados (p), (q) e (r).

Hooper (1991) aponta que o princípio da especialização se relaciona à escolha de uma das formas linguísticas disponíveis para a expressão do mesmo domínio funcional. Esse princípio demonstra existir

maior tendência de uso da forma gramaticalizada. Dessa maneira, justifica-se a maior frequência de emprego das construções em que houve gramaticalização do formativo, isto é, das sentenças (p), (q), (r) e até (s), se compararmos com outras possíveis, como *‘Tenho um rato de estimação pequeno’*, por exemplo. Essas alternativas de expressão são as preferidas, se comparadas às suas correspondentes (analíticas), pois as construções **X + inho** de que são constituídas cumprem com maior eficiência comunicativa a expressão da visão dos usuários, de suas opiniões, que consistem de suas crenças acerca dos referentes.

Outro princípio da proposta de Paul Hooper é o da persistência e está voltado para análise da manutenção dos traços oriundos da forma fonte na forma gramaticalizada. Nos dados (p), (q) e (r), parece persistir certa nuance oriunda do campo semântico da redução, apesar de esta não ser precisamente acerca do tamanho físico. Em (p), há redução do valor moral de um determinado grupo de pessoas, o tamanho é reaplicado no domínio dos valores sociais. Já, em (q), há redução da duração do evento de visitar, isto é, a redução aplica-se em um nível mais abstrato, o tempo, e não ao concreto, como o é o tamanho físico e, em (r), há expressão de afeto pelo filhote, além disso poder ocorrer, por meio desse mesmo afixo, atenuação de seu pequeno tamanho.

O último critério proposto por Hooper (1991), a decategorização, é concebido como o deslocamento da categoria lexical em direção à gramatical. Esse deslocamento não ocorre, pois *'-inho'* já era uma entidade gramatical, um sufixo. Embora veicule novas noções semânticas, *'-inho'* não sofre decategorização, isto é, não é reanalisado como membro de outra categoria, mantém-se, como formativo, portanto, membro da categoria gramatical. Apesar de servir à expressão de novos conteúdos, diferentes dos de tamanho físico pequeno, seu estatuto categorial, gramatical, manteve-se preservado. O morfema conserva suas propriedades características dos elementos do sistema gramatical de afixos portugueses.

Esse resultado negativo com relação a apenas um critério parece indicar tratar-se de um processo de gramaticalização em curso no português do Brasil, sobretudo, na modalidade falada não monitorada, a das situações mais informais. Já, na modalidade escrita dos gêneros mais formais, o índice de formativos que possibilitam a expressão de aspectos subjetivos do produtor do texto é menor, dada a objetividade que se recomenda em torno da elaboração de gêneros textuais escritos formais, como as redações de vestibular, por exemplo. Em trabalho, pretende-se aprofundamento nessa questão.

Síntese da proposta de Hooper aplicada ao formativo –inho

Parâmetros de gramaticalização	-inho
<i>Estratificação</i>	+
<i>Divergência</i>	+
<i>Especialização</i>	+
<i>Persistência</i>	+
<i>Decategorização</i>	-

Considerações finais

O processo de gramaticalização do formativo “-inho” permite sua introdução em novos contextos de uso e caracteriza-se por atenuar certas noções semântico-pragmáticas, a exemplo de afeto e avaliação, valores diferentes do de tamanho físico, embora em algumas delas, seja possível observar a nuance de redução. A expansão de uso desse sufixo deve-se à sua eficiência em termos comunicativos, em que parece haver aproximação do objetivo de o falante representar pela linguagem suas crenças em relação a um indivíduo, processo, objeto, animal, entre outros, enfim, a expressão de sua visão.

A gramaticalização atua como uma espécie de processo linguístico universal, por meio do qual as línguas são enriquecidas, sem custo, já que há proveito de estruturas e itens já disponíveis. O morfema ‘-inho’, por exemplo, já era um sufixo presente no sistema morfológico do português. Ao que parece, como resultado prévio, podemos sinalizar tratar-se de um item com rendimento positivo para boa parte dos parâmetros de Hooper (1991). O mapeamento das construções ***X + inho*** indicia que o processo de gramaticalização do afixo parece estar em curso, em nossa sincronia, o que se representa através da escala em (4).

Inicial em curso concluído

(4) Estágio provável da gramaticalização de -inho

Referências Bibliográficas:

CASTILHO, Ataliba T. de ***Nova gramática do português brasileiro***. São Paulo: Contexto, 2014.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. ***Introdução aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português***. São Paulo: Contexto, 2011.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite et alii (org.). ***Introdução à gramaticalização. Princípios teóricos e aplicação***. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

HOPPER, P. J. (1991). "On some principles of grammaticization". In: TRAUGOTT, E. C. e HEINE, B. (eds.). ***Approaches to grammaticalization***. Volume I, Philadelphia, John Benjamins Company.

TURUNEN, V. J. Sobre a descrição das dimensões semânticas e pragmáticas do diminutivo em português. *Escrita*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 9:1, 2009.

A mudança de significado em foco recontextualização lexical nas profissões e ofícios

Caio Santilli Oranges³¹

Marcus Garcia de Sene³²

Bruna Loria Garcia³³

Introdução

As línguas naturais são sistemas utilizados, entre outros fins, para o da comunicação. Através de seu uso, comunica-se o mundo: pessoas, fatos, ideias, coisas. Assim, a língua se torna um sistema não apenas de comunicação, mas também de classificação, sendo utilizado para assimilação do mundo.

As unidades lexicais³⁴, constituintes do léxico³⁵ das línguas, são um repositório muito amplo, estando a todo momento a serviço dos usuários das línguas. Quando utilizadas, sofrem constantes mudanças, em diversos níveis. Dessa maneira, de forma a dar conta do fenômeno da recontextualização de palavras, este estudo focaliza os níveis

³¹ Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP.

³² Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP.

³³ Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP.

³⁴ No presente artigo, utilizamos as formas “unidade lexical” e “lexia” como equivalentes.

³⁵ Entendemos, a partir de léxico, o conjunto de todas as unidades de uma língua. Por outro lado, entendemos como vocabulário um recorte do léxico, seja temporal, espacial, de especialidade, entre outros.

semântico e lexical da língua. Através de um estudo descritivo-comparativo, analisa-se a mudança de sentido em 50 lexias, sendo elas nomes de profissões ou ofícios, com amostras de dois momentos distintos: início dos séculos XX e XXI. Para tal, dois dicionários são utilizados como filtro: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, elaborado por Cândido de Figueredo (1913); Dicionário UNESP do português contemporâneo, elaborado por Francisco da Silva Borba (2004).

A proposta do presente estudo se deve, de forma geral, pois a motivação semântica é entendida como um dos recursos mais expressivos de inovação lexical. Ainda, coaduna-se as propostas recentes, como as de Barbosa e Marine (2010), as teorias lexicais, como as de Biderman (1978) e Núñez (1999), e as teorias semânticas de Bréal (2008) e Ullmann (1959). Tais obras buscam abordar de diferentes maneiras a questão da mudança de significado, focalizando principalmente o fenômeno polissêmico, responsável pela recontextualização lexical.

Portanto, o recorte das amostras busca identificar e analisar as mudanças de significado sofridas por determinado grupo de lexias do português brasileiro em dois momentos distintos, de forma a atestar as diferenças entre esses dois vocabulários. Consequentemente, atesta-se mudanças no léxico, as quais são importantes tendo em vista a afirmação de Barbosa e Marine (2010):

É justamente por isso que o estudo/ pesquisa da inovação lexical é importante, pois proporciona uma

visão ampla da evolução, ou seja, das variações e mudanças que ocorrem no léxico, apontando os meios através dos quais novas necessidades linguísticas, de caráter expressivo, são supridas pelos falantes. (2010, p.90)

Por fim, ressalta-se que já há alguns anos o fenômeno da recontextualização lexical é visto como um caso extremamente produtivo de inovação lexical. Assim, lembra-se que Borba (2003) denomina recontextualização de palavras o fenômeno comumente conhecido como estudo da mudança de significado em unidades lexicais.

O fato social da língua, o léxico e a recontextualização

Diversos estudos destacam que a língua é um fato social que revela a forma com que cada comunidade percebe o mundo. É através da língua que o homem é hábil a expressar sua visão de mundo, de sua época e geração. Cada falante é usuário e agente modificador de sua língua e nela imprime suas marcas. A própria mudança linguística é um fenômeno causado pela intenção do falante, em seu desejo de se expressar e ser compreendido. Bréal (2008) buscava demonstrar exatamente isso: o homem é quem constrói a língua, é quem a aperfeiçoa por meio do uso, do fazer-se compreender. Portanto, é possível afirmar que é projetada na língua a cultura de um povo, e é através dela que a visão de mundo desse povo se manifesta.

O português brasileiro é, como qualquer outra língua, um sistema de comunicação. O objeto de tal interação é o mundo, com todas as suas

especificidades. Dessa forma, e visto que a língua é um fato social, a sua utilização na comunicação reflete a sociedade. Como propõe Marcuschi (2004), os sujeitos, em ações sociais, instauram e dizem o mundo, visto que não são apenas enunciativos, mas também criativos e sociais nas suas ações cognitivas. Em outras palavras: “a mudança linguística ocorre quando há uma mudança na maneira pela qual a linguagem é processada na mente dos falantes” (SEIDE, 2006, p. 136).

Por dizerem o mundo, as línguas estão intrinsecamente atreladas à sociedade da qual elas fazem parte. Assim, muitas vezes o que achamos ser uma alteração naquela é, na verdade, fruto de uma alteração nessa, sendo possível afirmar que, frequentemente, uma sociedade molda sua língua.

A partir disso, pensando mais especificamente sobre o léxico da língua, entende-se que ele representa tanto o ambiente físico quanto social do falante, e se constitui como um patrimônio histórico, social e cultural das sociedades:

Sendo a língua um patrimônio social, preexistente aos indivíduos, classifica-se como uma realidade heterogênea, sujeita aos outros fatores que compõem a herança social, como a cultura e a estrutura da sociedade, por exemplo. Assim sendo, a língua se situa num eixo temporal que evolui e se altera através dos séculos, sofrendo continuamente a injunção de variadíssimos fatores extralinguísticos. (BIDERMAN, 1978, p. 12-13)

O léxico, dessa forma, caracteriza-se como uma forma de testemunhar a sociedade, já que essencialmente é o resultado de todas as experiências acumuladas pela sociedade e a cultura através do tempo (BIDERMAN, 1978). Assim, não é surpresa que as unidades lexicais que o compõem se alterem, expandindo-se ou se retraindo: “A circulação do léxico se caracteriza por dois processos constantes – a expansão e a retração” (BORBA, 2003, p. 160).

Estes fenômenos ocorrem, portanto, devido a busca incessante de criar, inovar e comunicar do ser humano: “É sempre o espírito humano na constante busca, processo de criação que, partindo do mundo extralinguístico, atinge o linguístico e o modifica” (CARVALHO, 1984, p.12). Portanto, as línguas não se configuram como um sistema homogêneo. São, na realidade, obras inacabadas, em constante mudança e inovação.

No que tange à recontextualização, afirma-se que, neste estudo, trabalhar-se-á com os fenômenos da polissemia e homonímia, principais causadores das mudanças de significado. Inicialmente, parte-se da noção de signo linguístico baseado no triângulo proposto por C. K. Ogden e I. A. Richards (1964 *apud* NÚÑEZ, 1999), o qual relaciona o significante, o significado e o referente, isto é, a “coisa” no mundo extralinguístico. Parte-se desta concepção para afirmar que a relação entre o significado e o referente é inexata, desajustada e sem conveniência: “o nome evoca não a coisa, senão a ideia que dela se tem, ou seja, o sentido” (NÚÑEZ,

1999, p. 28, tradução nossa)³⁶, o qual serve para relacionar o mundo dos nomes e das coisas. Isto posto, corrobora-se a afirmação de que:

Por conta disso, as palavras não dizem nada sobre o objeto por ela designado, mas revelam a maneira de pensar de uma sociedade, com seus erros e preconceitos, e é esta qualidade de signo das palavras que permite que a linguagem seja, involuntariamente, depositária de informações históricas valiosas . (SEIDE, 2006, p. 62)

Da mesma forma, por não haver relação entre o significado e o referente é que se torna possível a polissemia, visto que o significado de um dado signo pode sempre se ajustar às situações de uso e às intenções do falante: “deduz-se que a polissemia é uma propriedade do signo, mas ela tem caráter discursivo na medida em que depende do contexto e da situação para realizar-se” (BORBA, 2003, p. 161).

É por esse motivo que se utiliza, neste estudo, a terminologia recontextualização lexical, proposta por Borba (2003). Conforme o próprio autor, esse fenômeno é, muitas vezes, fruto de uma necessidade instantânea do falante, resultante do contexto de uso. Ele afirma que é a contextualização “que estabelece a amplitude semântica e fixa diferenças” (BORBA, 2003, p. 142). Assim, também, muitas vezes o que é interpretado como uma extensão semântica na unidade lexical é consequência de uma extensão do contexto de uso dela, conforme

³⁶ “el nombre evoca, no la cosa, sino la idea de la cosa, o sea, el sentido” (NÚÑEZ, 1999, p. 28).

postulava Bréal (2008). Dito de outro modo, recontextualizar uma determinada lexia não consiste apenas em estender ou restringir seu significado, mas também diz respeito a (re)elaborar e (re)adequar seu contexto de uso.

No presente estudo, no entanto, não se trabalha com contextos de uso: as unidades lexicais foram selecionadas fora de seus contextos, visto que o objetivo nada mais é do que comparar os diferentes significados que elas podem ter em dois momentos totalmente distintos, não só em termos linguísticos, mas também sócio-histórico e cultural. Por essa razão os dicionários são utilizados como filtro:

Nesse quadro de funções sociais [...], o dicionário é também um componente de expressão cultural e ideológica, tecido sob a aparência de catálogo de palavras. Isso porque o léxico [...] é semanticamente coextensivo à cultura que o suporta e à realidade por ele recortada. (KRIEGER, 2007, p. 296)

Portanto, a análise que aqui ocorre se aproxima das análises apresentadas por Bréal (2008). Este autor, além de levar em conta as questões linguísticas e extralinguísticas que aqui são explicitadas, também parte de abordagens sincrônicas e diacrônicas (SEIDE, 2006), focalizando momentos distintos e as possíveis motivações que geraram tais resultados. Por isso mesmo, também se utilizam as terminologias propostas por ele: extensão e restrição de significado. Ainda assim, busca-se em outros autores definições e explicações para o fenômeno polissêmico pois, como afirma Núñez: “não encontramos no autor

francês [Bréal] uma definição suficientemente explícita de polissemia” (NÚÑEZ, 1999, p. 51, tradução nossa)³⁷.

Portanto, o principal ponto de divergência com os postulados brealinos diz respeito ao fato de se distinguir entre polissemia e homonímia. Conforme demonstram Nuñez (1999) e Seide (2006), o semanticista francês não distingue esses dois fenômenos, adotando a postura de que uma nova acepção ou significado corresponderia não a uma extensão da lexia, mas uma unidade lexical nova. Esta ideia não é corroborada neste estudo, contudo.

A postura que se adota frente aos casos de homonímia corresponde à de Ullmann (1959), o qual considera que há uma só unidade lexical – com mais de um significado – no caso da polissemia e de mais de uma – coincidentes no significante – no caso da homonímia. Para o autor, a diferença consiste, principalmente, no fato de que, na polissemia, os diferentes significados de uma lexia conservam uma afinidade entre si, uma relação; na homonímia, por sua vez, as acepções não possuem pontos em comum, podendo, do ponto de vista histórico, serem originárias de etimologias distintas.

Nesse sentido, vê-se que as unidades lexicais nascem, são utilizadas, sofrem mudanças em diversos níveis, caem em desuso, mas dificilmente morrem, já que elas não deixam de fazer parte do léxico da língua. No entanto, nem sempre farão parte do vocabulário dela. Isso

³⁷ “no encontramos en el autor francés [Bréal] una definición lo suficientemente explícita de polissemia” (NUÑEZ, 1999, p. 51).

leva a outro fato: os dicionários não são responsáveis por registrar o léxico de uma língua, mas sim seu vocabulário.

Metodologia e *corpus*

O presente *corpus* foi montado a partir de uma amostra de 50 unidades lexicais, caracterizadas por serem lexias dicionarizadas do português brasileiro e serem nomes que indiquem profissões ou ofícios. O critério adotado para a seleção das unidades foi serem estas algumas das mais usuais dentro da sociedade atual, com maior divulgação e prestígio.

Para fins comparativos entre os inícios dos séculos XX e XXI, utiliza-se dois dicionários para consultas: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, elaborado por Cândido de Figueredo em 1913 (ND); Dicionário UNESP do português contemporâneo, elaborado por Francisco da Silva Borba em 2004 (DU). Este critério para seleção de unidades lexicais é conhecido como critério lexicográfico. Conforme Rio-Torto (2007, p. 25): “Por via de regra, para apurar se uma palavra pode ou não ser marcada como neológica, toma-se por universo de exclusão um conjunto de fontes, o mais amplo possível, de um dado momento epocal”.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913), conforme destacou o próprio autor, foi redigido em harmonia com os processos modernos da ciência da linguagem. Esta edição, que conta com quase o

dobro de vocábulos da anterior, foi copiosamente ampliada e corrigida. Biderman (1984) afirma:

Esse dicionário pretendia ser o repositório mais completo do léxico português de todos os tempos bem como de regionalismos portugueses, **brasileirismos**, e de territórios onde se falava e fala o português. [...] É um dicionário rico sobretudo com respeito ao número de palavras incluídas no seu acervo léxico. (1984, p. 7, grifo nosso)

O Dicionário UNESP do português contemporâneo (2004), apresenta cerca de 58.223 entradas, 110.895 acepções; 135.668 contextualizações. Ressalta-se que o dicionário registra o uso real, pois trabalha com ocorrências reais de palavras e textos que cobrem praticamente todos os setores da vida social.

A análise, de caráter descritivo-comparativo, é pautada na questão da mudança de significado. Das unidades lexicais selecionadas, analisam-se as definições que apresentam os sentidos relacionados com ações ou atributos humanos, excluindo-se as outras definições que os dicionários apresentarem.

Inicialmente, dentre as 50 unidades selecionadas, as que sofreram mudança de significado - seja por meio da extensão ou restrição - são analisadas. Em seguida, trabalha-se com estas últimas, analisando como se deu essa mudança em suas definições dicionarizadas, conforme as propostas de Bréal (2008).

Seguindo os critérios acima elencados, pode-se observar, por exemplo, os significados das lexias “Barbeiro”, que sofreu extensão, e “Carteiro”, que sofreu restrição de sentido:

Tabela 1: Exemplos de seleção de dados do *corpus*

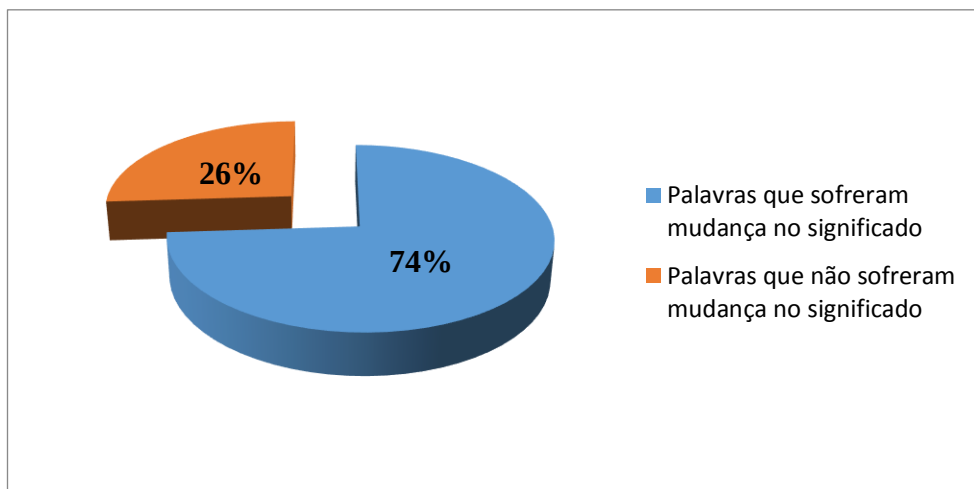
Unidade lexical	Significado em ND	Significado em DU
Barbeiro	“Aquelle que tem o officio de rapar <i>ou</i> aparar a barba” (FIGUEREDO, 1913, p. 255)	“ Sm 1 Aquele que, por ofício, barbeia e corta cabelo [...] 3 (Coloq) Quem dirige mal [...] Adj 3 que dirige mal [...] 4 sem perícia” (BORBA, 2004, p. 162)
Carteiro	“Distribuidor de cartas. Conductor de malas postaes. Fabricante de cartas de jogar” (FIGUEREDO, 1913, p. 384)	“ Sm Entregador de cartas e outras correspondências” (BORBA, 2004, p. 246)

Fonte: os autores

Análise dos dados

Observa-se, primeiramente, por meio da análise comparativa entre ND e DU, que 37 unidades lexicais (74%) sofreram algum tipo de alteração em seu significado:

Figura 1: Primeiros resultados percentuais da análise do *corpus*



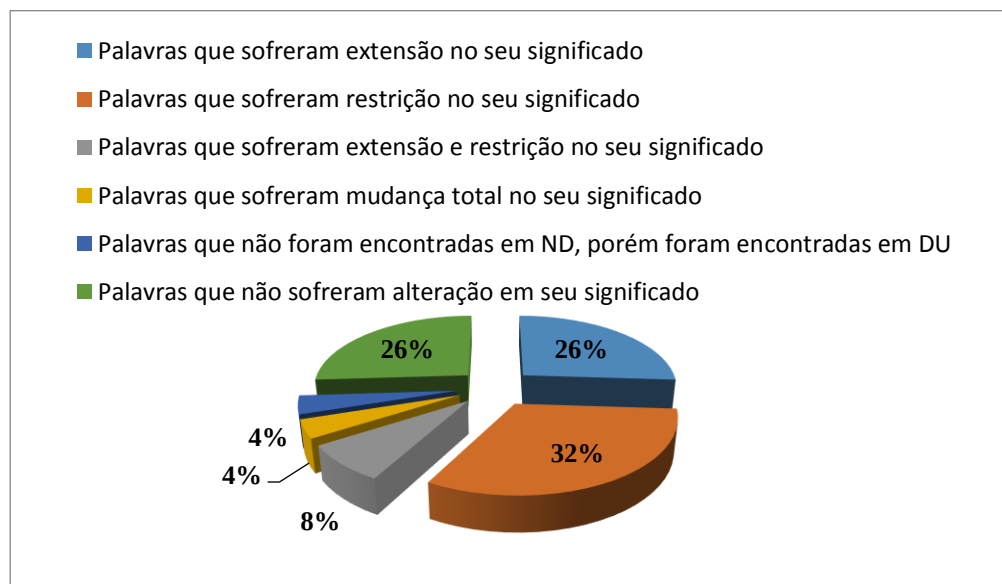
Fonte: os autores

Nota-se que houve considerável mudança entre os inícios dos séculos XX e XXI já que mais de dois terços sofreram algum tipo de alteração de sentido, atestando a capacidade de transformação que ocorre no nível léxico da língua. Sobre isso, é importante reafirmar que a língua é um fato social que revela a forma com que se percebe o mundo. A partir disso, com as alterações já apontadas até aqui, nota-se não apenas o caráter heterogêneo da língua, mas também que a forma de ver o mundo mudou, e com ela se alterou o léxico.

Logo depois, analisou-se as 37 ocorrências, subdivididas em 5 grupos: (a) Grupo I: unidades lexicais que sofreram extensão de sentido; (b) Grupo II: unidades que sofreram restrição de sentido; (c) Grupo III: unidades que sofreram extensão e restrição de sentido; (d) Grupo IV: unidades que sofreram total mudança de sentido; e (e) Grupo V:

unidades que não foram encontradas em ND mas o foram em DU. O Grupo VI contém as 13 lexias que não sofreram alteração alguma em seu significado:

Figura 2: recursos observados na análise



Fonte: os autores

O Grupo I contém 13 ocorrências as quais sofreram extensão em seu significado, isto é, tornaram-se polissêmicas, ganhando traços semânticos no início do século XXI, os quais não existiam no início do século XX. Estes traços novos surgiram devido às necessidades expressivas dos falantes do PB e ganharam força no ato comunicativo, de forma a se consolidarem na língua ao ponto de serem registrados em DU, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: exemplos de unidades do Grupo I

Unidade lexical	Significado em ND	Significado em DU
Padeiro	“Fabricante <i>ou</i> vendedor de pão” (FIGUEREDO, 1913, p. 1453)	“ Sm 1 Profissional que faz pão, dono de padaria (<i>Lus</i>) 2 Oficial de administração militar 3 Indivíduo desajeitado 4 O diabo” (BORBA, 2004, p. 1009)
Tatuador	“ tatuadora f. Mulher que, nalguns países selvagens, é especialmente incumbida de tatuar as raparigas” (FIGUEREDO, 1913, p. 1924)	“ Sm Quem faz tatuagem” (BORBA, 2004, p. 1339)

Fonte: os autores

Observa-se, primeiramente, a adição de traços semânticos na unidade lexical “padeiro”, configurando uma extensão de significado através dos fenômenos da homonímia e polissemia. Nesta unidade, ambos os casos são identificados. Houve polissemia na extensão do significado original, já que se denomina “padeiro” não apenas o fabricante ou vendedor de pão, mas também o dono de um estabelecimento que comercializa pães. Por outro lado, outras acepções adicionadas em DU não conservam intersecção com a acepção presente em ND. O significado relativo a padeiro como “Oficial de administração militar”, por exemplo, não se relaciona com o profissional que fabrica pães.

No entanto, nos dois exemplos seguintes, “Tatuador” e “Bibliotecário”, a extensão de sentido se dá através da polissemia apenas, através da ampliação da abrangência do significado em DU, contrapondo a de ND. Assim, na unidade lexical “Tatuador”, em ND caracteriza um grupo específico de pessoas, a saber, indivíduos do sexo feminino que tatua raparigas apenas em alguns países selvagens. Por outro lado, em DU, o significado se amplia através da expansão deste grupo, que passa a caracterizar qualquer indivíduo que faça tatuagens, seja ele do sexo feminino ou masculino, de países selvagens ou não. A ampliação do contexto de uso configura a extensão de significado da lexia “Tatuador”.

O Grupo II, por sua vez, contém as ocorrências que sofreram restrição em seu significado, e representa a maior quantidade de ocorrências dentre as 50 selecionadas, contendo 16 (32%). No caminho inverso das ocorrências do Grupo I, o segundo grupo é constituído por lexias que perderam, no início do século XXI, traços semânticos presentes no início do século XX. Isto se deve, muito provavelmente, ao fato de que as mudanças sociais fizeram com que as necessidades expressivas do início deste século não fossem mais presentes no contexto histórico-social de falantes do início daquele.

Tabela 3: exemplos de unidades do Grupo II

Unidade lexical	Significado em ND	Significado em DU
Dentista	“Aquelle que trata de molestias dentarias. Aquelle que tem por officio tirar dentes. * <i>Fam. Charlatão</i> ” (FIGUEREDO, 1913, p. 583)	“S Profissional que se dedica ao tratamento dos dentes” (BORBA, 2004, p. 389)
Humorista	“Sectário do humorismo. Aquelle que escreve humoristicamente; em que há feição humorística” (FIGUEREDO, 1913, p. 1033)	“S Pessoa que faz humor profissionalmente” (BORBA, 2004, p. 726)

Fonte: os autores

Através do primeiro exemplo da tabela acima, reafirma-se a presença do fenômeno polissêmico nas ocorrências selecionadas: para a lexia “dentista”, o sema “charlatão” - utilizado em contexto familiar - estava presente em ND, isto é, no início do século XX, mas não o está em DU, no início do século XXI. Além disso, do mesmo modo como aconteceu com as unidades lexicais do Grupo I, na restrição de sentido também há a possibilidade da restrição do contexto de uso, conforme a unidade lexical “humorista”: em ND, esta se referia a qualquer pessoa que escrevesse ou praticasse ações de feições humorísticas, enquanto em DU se refere apenas às pessoas que fazem isto profissionalmente, de forma a restringir o contexto de uso e, conseqüentemente, a abrangência e o significado dela.

Ainda, há a possibilidade, na mesma unidade, de ocorrência de restrição e extensão de significado, já que a diferença temporal de aproximadamente cem anos é suficiente para mudanças sociais, históricas e culturais drásticas e, conseqüentemente, mudanças linguísticas no nível lexical.

Tabela 4: exemplos de unidades do Grupo III

Unidade lexical	Significado em ND	Significado em DU
Secretário	“Aquelle que escreve as actas de uma assembleia. Indivíduo, que escreve a correspondência de qualquer pessoa <i>ou</i> corporação, especialmente de personagens elevadas <i>ou</i> de funcionarios superiores. Aquelle que guarda segredos de alguém. [...] <i>Bras.</i> Indivíduo que o cocheiro trazia na boleia e que era encarregado de offerecer o coche ao transeunte, que delle precisava” (FIGUEREDO, 1913, p. 1812)	“ Sm 1 Funcionário que, no serviço público ou privado, tem por função classificar, datilografar, redigir correspondência, classificar documentos, etc [...] 2 Quem é indicado para anotar deliberações de uma assembleia ou de qualquer reunião 3 Quem auxilia outra pessoa em serviços gerais; emprego doméstico [...] 4 Pessoa que no governo de um Estado exerce funções equivalentes à de ministro” (BORBA, 2004, p. 1262)

Fonte: os autores

A lexia acima sofreu, durante o período abordado no presente artigo, uma alteração de significado notável, visto que além da extensão, a restrição também ocorreu. Ora, como afirmado anteriormente, a

língua é um fato social que muitas vezes exprime as necessidades de seus usuários. Ainda assim, a unidade lexical “secretário” manteve, em DU, traços semânticos presentes em ND. Portanto, não houve mudança total de sentido nesta lexia, mas sim a atuação do fenômeno polissêmico, através tanto da extensão quanto da restrição de significado.

Além disso, no início do século XXI o traço semântico adicionado confere poderes à profissão de secretário que não existiam no início do XX. Tais poderes se inserem no campo da política, o qual foi deveras desenvolvido ao longo destes cem anos, visto que, no início do século XX, o Brasil era uma República havia pouco mais de vinte anos, tempo insuficiente para uma consolidação considerável do desenvolvimento político do país. Dessa forma, o desenvolvimento e as mudanças políticas acarretaram mudanças lexicais, ao longo do século XX e início do XXI.

Do mesmo modo, configurou-se a restrição de significado quando o sema referente a “indivíduo que escreve correspondência para pessoa ou corporação” se perdeu. Este significado era relevante para o início do século XX, visto que a quantidade de pessoas que dominavam a escrita em Língua Portuguesa, tanto no Brasil quanto na Europa, não era tão elevado. Assim, existiam pessoas que manuscrevam as cartas e correspondências para que fossem enviadas e as comunicações ocorressem. Com o desenvolvimento e o incentivo dos sistemas cultural, social e, principalmente, educacional, o número de pessoas que possuem domínio da Língua Portuguesa em sua forma escrita cresceu significativamente, de forma que, no início do século XXI, não existisse

um ofício específico para manuscrever cartas para as pessoas. Por outro lado, vemos que ND trouxe, na especificação de brasileirismo, um significado para a unidade “secretário” que em nada dialoga com o significado do mais recente. Esse significado brasileiro traz uma espécie de assistente de cocheiro. Vemos, assim, que o significado atual se relaciona mais com o significado do português europeu do início do século XX.

Tabela 5: exemplos de unidades do Grupo IV

Unidade lexical	Significado em ND	Significado em DU
Xerife	<i>Gír.</i> Partes pudendas da mulhér (FIGUEREDO, 1913, p. 2089)	“ Sm (Ár) 1 Nos EUA, funcionário administrativo municipal encarregado de executar as leis, manter a ordem e preservar a paz [...] 2 Fiscal; chefe” (BORBA, 2004, p. 1448)

Fonte: os autores

Entretanto, quando uma unidade sofre restrição e extensão de significado mas não conserva nenhum de seus traços semânticos, ela é caracterizada como uma unidade lexical que sofreu alteração total em seu significado. Veja-se, por exemplo, a lexia “xerife”: em ND ela era utilizada, na forma de gíria, para se referir às partes íntimas das mulheres; já em DU, este sema se perdeu, e outros tomaram seu lugar:

“xerife” se refere tanto ao fiscal ou chefe de algo, quanto ao representante municipal americano que executa as leis. Ainda assim, nota-se que os contextos de uso desta unidade são restritos, pois o significado de representante administrativo municipal faz referência apenas ao país norte-americano. Novamente foi observado que, provavelmente, as mudanças sociopolíticas acarretaram mudanças lexicais no que tange ao significado.

Enfim, de todos os grupos trabalhados, o último é o que mais evidencia como a língua é um fato social passível de alterações socio-históricas. Ainda, reitera-se o que Barbosa e Marine (2010) afirmam:

são as necessidades expressivas do falante que levam às alterações lexicais, sejam estas quais forem, no entanto, os fatores implicados nessa mutabilidade lexical vão além daqueles cuja influência está explicitamente ligada a questões sócio-históricas. *O fenômeno da inovação lexical está relacionado a diversos outros fatores cuja mola propulsora continua sendo a sociedade, o contexto social.* (2010, p.94, grifo nosso)

O Grupo V é formado por duas unidades lexicais (4% do total), e nele estão inclusas as ocorrências que não foram encontradas em ND, porém o foram em DU. São elas: “aeromoço” e “publicitário”. Uma análise inicial evidencia que as duas unidades lexicais tratam de descobertas tecnológicas consideradas recentes tendo em vista a história do mundo.

“Aeromoço”, em DU, refere-se aos funcionários que trabalham exclusivamente em aviões. Esta tecnologia surgiu inicialmente, por volta do início do século XX. Contudo, foi ser desenvolvida perfeitamente alguns anos depois, dentre outras razões, por conta de sua utilidade nas duas grandes guerras e, posteriormente, como transporte de pessoas e mercadorias. Portanto, na época de publicação de ND não seria possível a existência da profissão anteriormente citada, visto que nem mesmo os aviões haviam sido desenvolvidos perfeitamente.

“Publicitário”, por sua vez, refere-se à profissão que trabalha com veículos midiáticos, quais sejam, a TV e o rádio, conforme DU. Ora, apesar de terem sido descobertas no final do século XIX e início do XX, tais tecnologias de mídia tiveram sua utilização em massa posterior a publicação de ND, principalmente a televisão, por volta da década de 1940. Mesmo tendo sido descobertas a tempo, o surgimento de tais mídias não necessariamente acarreta o surgimento da profissão acima, visto que a consolidação destas mídias de comunicação levou alguns anos. Além disso, a utilização delas como forma de veicular informações e, principalmente, divulgar produtos, empresas e mercadorias foi se consolidar após a segunda guerra mundial, a partir da década de 1950, quando o sistema capitalista ganhou força e foi aprimorado.

Dessa forma, as duas lexias não registradas em ND evidenciam a evolução tecnológica e socio-histórica entre os inícios dos séculos XX e XXI, a qual reflete as mudanças linguístico-lexicais no grupo de lexias que monta o corpus do presente artigo, pois a língua é um fato social de

comunicação, que utiliza o mundo e todas as suas especificidades como objeto. Por fim, sobreleva-se o fato de os contextos sociais, culturais e históricos influenciarem na utilização e consequente inovação das unidades lexicais da língua.

Conclusão

Apesar dos estudos de Borba (2003), que apontam para a afirmação de que a extensão de significado é o processo mais produtivo de recontextualização de palavras, no presente estudo concluiu-se que o processo da restrição, no grupo de unidades selecionado, constitui-se como fenômeno de maior produtividade. O fato se deva talvez menos à amplitude numericamente sucinta do *corpus* utilizado neste artigo do que à escolha de grupo de lexias trabalhado.

Apesar de que o fator de restrição de significado compreenda 32% das ocorrências de recontextualização lexical em nomes que indiquem profissão ou ofícios e que possuam o caráter de ser mais usuais no Português Brasileiro, um total de 26% das ocorrências demonstra o grandioso volume da extensão semântica, fato que explicita a produtividade de tal fenômeno a que se referia Borba (2003).

Outro fato relevante diz respeito à produtividade dos fatores polissêmico e homonímico na recontextualização das palavras então analisadas, alterando o significado de tais unidades lexicais, ampliando os semas de um léxico, restringindo-os ou de forma a alterá-los completamente, seja em seus sentidos denotativos ou conotativos.

Dessa forma, fica novamente comprovado o aspecto vivo e heterogêneo das línguas, inclusive do português brasileiro, através do léxico documentado e dicionarizado nesta comparação entre o início dos séculos XX e XXI, atestando a mudança linguística como fenômeno legítimo e sistematizado, plenamente influenciado pelo fator social da língua, resultado do contato da língua com a sociedade e com a cultura, ambos em estado constante de movimentação.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, J. B. MARINE, T. C. O processo de recontextualização lexical no português brasileiro. **Revista de Lexicografía**, XVI, P. 89-100, 2010.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. **ALFA** , São Paulo, pp. 1-26, 1984.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BORBA, F. da S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BORBA, F. S. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRÉAL, M. **Ensaio de semântica - Ciência das significações**. Campinas: Editora RG, 2008.

CARVALHO, N. de. **O que é neologismo**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984.

FIGUEREDO, C. de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica, 1913.

KRIEGER, M. Da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia – Vol. III**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. P. 295-309.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (orgs.). **Sentido e significação**. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 263-284.

NÚÑEZ, M. D. M. **La polisemia léxica**. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 1999.

RIO-TORTO, G. Caminhos de renovação lexical: fronteiras do possível. In: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia – Vol. III.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. P. 23-39.

SEIDE, M. S. **A Semântica de Michel Bréal: recontextualização, fortuna crítica e aplicação.** São Paulo. [Tese de Doutorado] Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2006, 280 p.

ULLMANN, S. **The principles of semantics.** 2ª ed. Glasgow: Jackson; Oxford: Basil Blackwell, 1959.

Sobre os Autores:

Antônio Anderson Marques de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/5527697564983138>

É graduado em Licenciatura em Letras (Português-Inglês) pela UFRJ (2014), com iniciação científica em Letras Vernáculas. Na graduação, atuou como monitor do departamento de Letras Vernáculas. Também atuou como monitor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa junto ao projeto CLAC da UFRJ, lecionando as disciplinas de Redação, Inglês Regular e Inglês Instrumental (leitura) entre 2012 e 2014. Como bolsista de Iniciação Científica, investigou a concordância verbal não-padrão no português europeu popular com base na fala de informantes com pouco ou nenhum nível de escolaridade. Atualmente, é mestrando bolsista (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, investigando as estratégias de realização do acusativo anafórico em peças teatrais brasileiras e portuguesas entre os séculos XIX e XX. Tem experiência e interesse na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, e também no ensino de línguas.

Bismarck Zanco de Moura

<http://lattes.cnpq.br/9370557432487651>

É Licenciado em Letras: Português e Italiano pela UFRJ (2014). Tem Iniciação Científica em Letras Vernáculas - Morfossintaxe da Língua Portuguesa (2014) e em Linguística - Fonologia (2013). Atuou como monitor das disciplinas: Língua Portuguesa - Morfossintaxe, no setor de Língua Portuguesa (DLV/UFRJ), Linguística II (Fonética e Fonologia) e Linguística IV (DLF/UFRJ). Atualmente, é aluno do curso de Mestrado em Língua Portuguesa (PPGLV/UFRJ), vinculado, desde 02/2014, ao projeto de pesquisa PREDICAR. Tem interesse em Fonologia de empréstimos e em ensino de Sintaxe.

Bruna Loria Garcia

<http://lattes.cnpq.br/6936262019416328>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara. Graduada em licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID) no subprojeto de Espanhol (2012-2014) e atuou no Programa como bolsista no subprojeto de Língua Portuguesa (2014-2015).

Caio Santilli Oranges

<http://lattes.cnpq.br/1317481717746483>

Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Araraquara. Possui graduação em Letras - Português/ Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Foi professor bolsista do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), do Núcleo de Línguas (NuLi), e atuou no PIBID - Subprojeto de Língua Portuguesa - por 2 anos, na UFTM. Tem experiência nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Estudos do Léxico e Semântica. Atuou como docente nas áreas de Língua Portuguesa, com ênfase em Produção e Interpretação textual, e Língua Inglesa. Também possui experiência na área de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Dennis Castanheira

<http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Licenciado em Letras (Português e Literaturas) pela mesma instituição. Integra o Grupo de Estudos Discurso e Gramática e o Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto, ambos da UFRJ. Áreas de interesse/pesquisas: uso de articuladores textuais (elementos adverbiais e conjunções); gêneros, tipologias e suportes textuais; modalização do discurso midiático; análise e elaboração de materiais didáticos. Projeto de Mestrado em andamento (2015 - atualmente): Uso de advérbios modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: reflexões e propostas de atividades. Orientado por Maria Maura Cezario (Linguística) e Leonor Werneck (Língua Portuguesa).

Eliane Miranda Machado

<http://lattes.cnpq.br/5187121815637281>

Possui graduação em licenciatura plena em letras pela Universidade do Estado do Pará (2006), Especialização em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará e Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atualmente é professora da rede estadual do Pará - Educação Básica. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Eva dos Reis Araújo Barbosa

<http://lattes.cnpq.br/2171435872395281>

Especialista em Tradução/Interpretação e Docência de Libras, pela Uníntese/UTP. Graduada em Letras, Licenciatura em Português e Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestranda em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada/Linguagem e Tecnologia, pela UFMG, com bolsa do CNPq. Atua como voluntária no Programa Acadêmico de Promoção da Inclusão e Acessibilidade (PAPIA), no projeto "Educação Bilíngue e Surdez: construindo condições de acesso dos surdos à UFMG", coordenado pela professora Giselli Silva (Fale/UFMG).

Gabriela Colbeich da Silva

<http://lattes.cnpq.br/0204827114827521>

Graduada em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado em Estudos Linguísticos) da Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Espanhol (Língua Estrangeira) no Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo e professora de Espanhol (Língua Estrangeira) no Colégio Nossa Senhora de Fátima, ambos localizados em Santa Maria (RS) - Brasil.

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa

<http://lattes.cnpq.br/2888562263458355>

Possui graduação em Letras - Faculdades Porto-Alegrenses (2007) e Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa- UFRGS (2010). Mestre em Linguística pela PUCRS (2015) e doutoranda da mesma instituição. Atualmente é professora de língua portuguesa da Rede Estadual da Educação, e da Rede Municipal de Alvorada. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística.

Makeli Aldrovandi

<http://lattes.cnpq.br/9015825616727906>

Possui graduação em Letras - Português, Inglês e respectivas Literaturas pelo Centro Universitário Univates (2011) e mestrado em Letras -Linguística- pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente, é professora no Centro universitário Univates, ministrando disciplinas de Leitura e Produção de Texto em línguas portuguesa e inglesa. Atua com ensino de língua inglesa desde 2008. Tem experiência no ensino Inglês como língua

estrangeira, e pesquisa na área de Teorias e Uso da Linguagem. Tem interesse especial pelos seguintes temas: enunciação, coesão, coerência, produção textual, e ensino. Atualmente faz Doutorado em Letras -Linguística - na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo sua pesquisa voltada para os estudos da subjetividade na produção textual.

Marcus Garcia de Sene

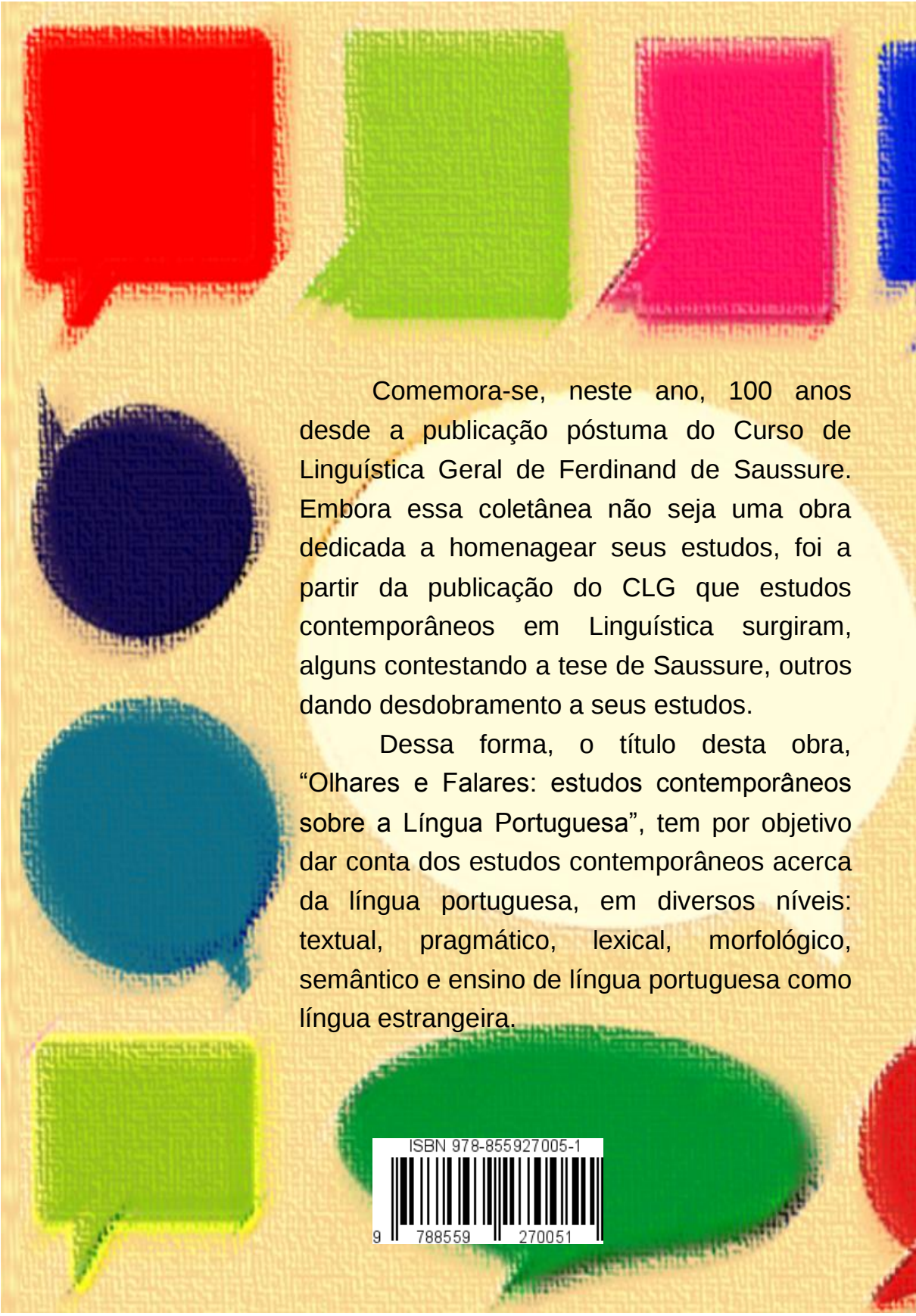
<http://lattes.cnpq.br/0968901873091698>

Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2015). Trabalhou como Assistente Administrativo do Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras da UFTM (2013-2015) e Oficial de Serviços Educacionais no Departamento de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Uberaba (2015). Foi aluno bolsista do PIBID/Subprojeto Língua Portuguesa nas duas edições, totalizando 04 anos. Realizou iniciação científica (sem bolsa) sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa. Membro do Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR). Atuou como professor na escola The Kids Club - Inglês para Crianças (2014-2015). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente no seguinte tema: produção textual, ensino de língua portuguesa, oralidade e escrita e fonologia do português.

Mileide Terres de Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/2149283588948427>

Graduada em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas. Pós-graduada em LIBRAS. Mestre em Linguística (UNEMAT). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/LIBRAS do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Juína-MT. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - IFMT/Juína (NEABI). Atua na área da descrição e análise de línguas indígenas, especificamente a etnia Rikbaktsa, habitantes localizados no noroeste do Mato Grosso. Além disso, desenvolve pesquisas na área da LIBRAS e de educação inclusiva.



Comemora-se, neste ano, 100 anos desde a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Embora essa coletânea não seja uma obra dedicada a homenagear seus estudos, foi a partir da publicação do CLG que estudos contemporâneos em Linguística surgiram, alguns contestando a tese de Saussure, outros dando desdobramento a seus estudos.

Dessa forma, o título desta obra, “Olhares e Falares: estudos contemporâneos sobre a Língua Portuguesa”, tem por objetivo dar conta dos estudos contemporâneos acerca da língua portuguesa, em diversos níveis: textual, pragmático, lexical, morfológico, semântico e ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.

ISBN 978-855927005-1



9

788559

270051