

Nº 1

VOLUME 1 - ESTUDOS
LINGUÍSTICOS

PARAGUAÇU

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA
BAHIA

CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

CURSO DE
LICENCIATURA EM
LETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB

Reitor: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos
Vice-Reitor: Prof. Dr. José Pereira Mascarenhas Bisneto

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

Diretora: Profa. Dra. Creuza Souza Silva

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia

Editora-Chefe

Profa. Dra. Amanda dos Reis Silva (UFRB)

Editor-Adjunto

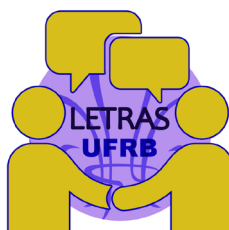
Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo (UFRB)

Comissão Editorial

Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia (UFRB)
Profa. Dra. Jakeline Aparecida Semechechem (UFRB)
Profa. Dra. Lisana Rodrigues Trindade Sampaio (UFRB)
Profa. Dra. Silvana Carvalho da Fonseca (UFRB)
Prof. Dr. Tarcísio Fernandes Cordeiro (UFRB)

Comissão Científica

Prof. Dr. Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA)
Profa. Dra. Ana Rita Santiago (UFRB)
Prof. Dra. Ângela Vilma Santos Bispo (UFRB)
Profa. Dra. Claudia de Souza Cunha (UFRJ)
Profa. Dra. Claudia Vanessa Bergamini (UFPA)
Prof. Dr. Clóris Porto Torquato (UEPG) e (UFPR)
Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Prof. Dr. Genivaldo Oliveira (UFRB)
Profa. Dra. Isis Juliana Figueiredo de Barros (UFRB)
Profa. Dra. Jacyra Andrade Mota (UFBA)
Prof. Dr. Jesiel Oliveira Filho (UFBA)
Profa. Dra. Ludmylla Mendes Lima (UNILAB)
Profa. Dra. Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (UNICENTRO)
Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Profa. Dra. Maria Clara Bicudo de Azeredo Keating (Universidade de Coimbra / Portugal)
Profa. Dra. Neiva Maria Jung (UEM)
Prof. Dr. Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB)



LICENCIATURA EM LETRAS

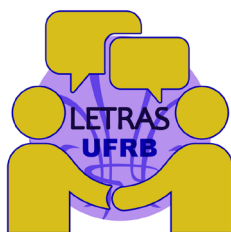
Habilitação em Libras e suas Literaturas
Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas
Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas

Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários
<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu>
Av. Nestor de Melo Pita, 535 – Centro, Amargosa – Bahia, CEP: 45.300-000 – Brasil
Telefone (75) 3634-3703

Copyright ©

Todos os direitos reservados aos autores dos artigos. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editores	Profa. Dra. Amanda dos Reis Silva (UFRB) Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo (UFRB)
Revisão e Normalização	Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia Profa. Dra. Jakeline Aparecida Semechechem (UFRB)
Projeto Gráfico e Diagramação	Profa. Dra. Amanda dos Reis Silva (UFRB)



LICENCIATURA EM LETRAS
Habilitação em Libras e suas Literaturas
Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas
Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas

Paraguçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários
<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu>
Av. Nestor de Melo Pita, 535 - Centro, Amargosa - Bahia, CEP: 45.300-000 - Brasil
Telefone (75) 3634-3703

SUMÁRIO

EDITORIAL

Amanda dos Reis Silva

OS DIACRÍTICOS DE JOÃO DE BARROS: PRECEITOS, USOS E ENSINO DA HISTÓRIA DA LÍNGUA 1

Jane Keli Almeida da Silva, Risonete Batista de Souza

DISCURSO TELEVISUAL E ESTUDOS DE ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA COBERTURA DO JORNAL NACIONAL NO CASO DAS GRAVAÇÕES DE LULA-DILMA EM 2016 22

Rafael Angrisano, Ricardo Divino Santos

DENOMINAÇÕES PARA O RISCO DE LUZ QUE CORTA O CÉU NOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL 36

Ana Rita Carvalho de Souza, Marcela Paim

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ALGUMAS REFLEXÕES 51

Aldenice de Andrade Couto

A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AS REFLEXÕES E OS DESAFIOS 66

Antonio Marcos de Almeida Ribeiro

GRAFISMO INDÍGENA COMO SIGNO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA 79

Rosana Hass Kondo

QUESTÕES ATINENTES AO SISTEMA DE NORMAS DO PORTUGUÊS 96

Américo Venâncio Lopes Machado Filho

VARIAÇÃO NOS PRONOMES POSSESSIVOS DE 1ª PESSOA DO PLURAL 106

Josilene de Jesus Mendonça, Cósma Karine Vieira Borges

EGO, HIC ET NUNC OS ECOS DA ENUNCIÇÃO 129

Fernanda Peres Lopes, Cristiano Sandim Paschoal

VARIAÇÃO NO USO DE PRONOMES-OBJETO DE SEGUNDA PESSOA NA FALA DE ESTUDANTES ITABAIANENSES 146

Andréia Silva Araujo, Damiana Karina Vieira Borges

POR QUE PENSAR HOJE EM UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA? LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES 168

Mauricio José Souza Neto

PERCEPÇÃO DE CONTRASTES OCLUSIVOS DO PORTUGUÊS DE ALUNOS MOÇAMBICANOS QUE TÊM O EMAKHUWA COMO LÍNGUA MATERNA 192

Carlos Antonio Zimba, Feliciano Salvador Chimbutane, Ana Ruth Moresco Miranda



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2020

EDITORIAL

A Revista Paraguaçu: Estudos Linguísticos e Literários começou a ganhar contornos em novembro de 2019. Tratava-se, em verdade, da renovação de um antigo desejo de docentes do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com o objetivo de lançar ao mundo acadêmico um periódico científico que registrasse, resguardasse e disseminasse a produção de saberes atinentes à(s) língua(s) e à(s) literatura(s), em diversos sentidos e navegações, conforme alude o seu título, ao rio que, em seus fluxos de águas, atravessa o Território de Identidade do Recôncavo Baiano.

Assim, pouco depois, constituiu-se nova Comissão Editorial para o periódico e divulgaram-se chamadas para dois volumes. O primeiro deles deveria ser dedicado aos estudos linguísticos, enquanto o segundo, aos estudos literários. A proposta inicial era de volumes semestrais, para o ano de 2020. As águas de um rio, no entanto, nem sempre correm tranquilas e pacíficas. As navegações da Paraguaçu foram entremeadas por fenômenos novos - pandemia, aulas remotas, sincronicidade, assincronicidade etc. - bem como por passagens entre afluentes, que atingiram os corpos que fazem a revista acontecer (afastamentos, enfermidades, desgastes). Afinal, embora feitos de águas, os rios são contados por gentes e essas, esporadicamente, perecem.

Agora, um ano e alguns meses após a chamada, publicamos nosso primeiro volume, o qual contempla doze artigos inéditos. Neles, percorrem-se caminhos diversificados, navegando-se desde o panorama sonoro do português como L2 a

aspectos discursivos de línguas indígenas, perpassando outras temáticas, como o sistema de normas do português e uma proposta de educação linguística antirracista. Oportunamente, agradecemos a esses autores, não somente pela submissão, mas pela disponibilidade em aguardar um tempo não previsto inicialmente.

Desse modo, orgulhosamente, a Comissão Editorial da Revista Paraguaçu convida a todos à leitura desses artigos e ao diálogo com seus autores, de modo a fomentar novas discussões e manter viva e pulsante a construção científica no âmbito das linguagens.

Amanda dos Reis Silva

Editora-chefe



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.1-20

OS DIACRÍTICOS EM JOÃO DE BARROS: REGRAS, USOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DO PORTUGUÊS HOJE

THE DIACRITICS IN JOÃO DE BARROS: RULES, USES AND THEIR RELATIONSHIP WITH
THE TEACHING OF PORTUGUESE TODAY

Jane Keli Almeida da Silva¹

Risonete Batista de Souza²

RESUMO:

Objetiva-se, neste trabalho, inventariar e discutir os diacríticos empregados por João de Barros, utilizando como recorte de estudo o livro inicial da primeira década da Ásia (1552), que é formado por dezoito fólhos, retos e versos. Busca-se, com isso, depreender a regra e o uso de aplicação para, posteriormente, realizar uma discussão acerca do ensino da história do português, ancorada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e nos pressupostos da Linguística Histórica, em sentido stricto. Como resultado prático, apresentam-se uma análise linguística dos diacríticos empregados e um Plano de Unidade, voltado às séries finais do ensino fundamental, cujo assunto principal é a relação que os diacríticos barrobianos estabelece com o ensino de língua portuguesa hoje a partir do estudo da mudança linguística.

Palavras-chave: Ásia de João de Barros. Linguística Histórica. BNCC. Diacríticos. Ensino do português.

ABSTRACT:

The objective of this work is to inventory and discuss the diacritics employed by João de Barros, using the initial book of the first decade of Asia (1552) as a study clipping, which is formed by eighteen folios, double side. With this, we seek to understand the rules and the use of application to later carry out a discussion about the teaching of Portuguese

¹ Mestre em Língua e Cultura, em 2017, pela mesma Universidade, com concentração na área da Linguística Histórica. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura.

² Doutora em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é Professora Associada IV da Universidade Federal da Bahia, da área de Filologia e Linguística Românica.

history, anchored in the National Common Curricular Base - BNCC (2017) and in the assumptions of Historical Linguistics, in the stricto sense. As a practical result, a linguistic analysis of the diacritics employed and a Unit Plan are presented, aimed at the final grades of fundamental education, whose main subject is the relationship that Barrosian diacritics establishes with the teaching of the Portuguese language today from the study of linguistic change.

Keywords: João de Barros' *Asia*. Historical Linguistics. BNCC. Diacritics. Teaching Portuguese.

INTRODUÇÃO

A primeira década da *Ásia* (1552) é uma obra historiográfica que abarca narrativas sobre a presença portuguesa nos continentes africanos e asiáticos a partir do século XV, tendo como marco inaugural a tomada da cidade de Ceuta (1415), por D. João I, o insigne Mestre de Avis que, mesmo sendo um filho ilegítimo, se destacou na história ao fundar uma nova dinastia, a Casa de Avis.

Apoiado por seus filhos, em especial o infante D. Henrique, tomou Ceuta para si e para o que viria a se tornar o Império Marítimo Português, inicialmente na África e, só depois quando as técnicas de navegação estivessem desenvolvidas, na Ásia. Esse movimento reconhecido como os (re)descobrimientos portugueses teve sua motivação essencialmente econômica, pois Portugal enfrentava a falência do Sistema Feudal e o desafio de se firmar como nação diante de outras em ascensão, a exemplo da Espanha.

Não obstante, as viagens ancoradas na Ordem de Cristo, cujo líder era o infante D. Henrique, e apoiadas pelo papado, se revelaram, também, um movimento militar e religioso que tinha como maior objetivo a conquista de Jerusalém, célebre Cidade Santa. O nome para isso já existia há séculos na história dos homens: as Cruzadas, que foram responsáveis pela cisão entre o cristianismo e o islã e por um dos genocídios mais ininterruptos da humanidade.

É nesse ambiente bélico em que se inserem as narrativas da *Ásia* (1552), de João de Barros, registrando a história dos (re)descobrimientos em dez livros que compõem a

obra, o que não significa afirmar que a narração ocorre de maneira linear em cada livro, mas obedece a uma cronologia iniciada desde a invasão muçulmana, na Península Ibérica, em 711, e estende-se até os anos finais do reinado de D. Manuel (1521).

Salienta-se que, nesse momento, Barros já podia contar com a tecnologia da imprensa que promoveu a difusão do livro e do conhecimento, ainda que não tivesse uma norma uniformizada para a escrita, o que só viria efetivamente com Gonçalves Viana, em 1910, ao estabelecer o primeiro acordo ortográfico da língua portuguesa.

Assim, João de Barros inaugura em língua portuguesa um novo sistema de sinais gráficos, ainda precoce, num momento em que dispunha apenas dos modelos clássicos para realizar tal estudo, e é objetivo deste artigo depreendê-lo ao discutir linguisticamente os sinais que são aplicados sobre e sob as vogais barrobianas: <á>, <à>, <ã>, <é>, <ê>, <ẽ<=>, <ó>, <ò>, <õ>. Para isso, entende-se, *a priori*, de que há uma regra de aplicação, restando a observação de sua regularidade no *corpus*, que está circunscrito no primeiro livro da década da *Ásia* (1552) em exatos dezoito fólhos retos e versos.

Portanto, este trabalho estrutura-se, além do prólogo e do epílogo, da seguinte maneira: na seção 2, discute-se o conceito de diacrítico para os estudos linguísticos. Nela, há duas subseções; a 2.1, que se volta à discussão histórica sobre as vogais; e a 2.2, onde se analisam os dados identificados. Por fim, na seção 3, apresenta-se o Plano de Unidade de Ensino.

QUE DIZ A LINGUÍSTICA SOBRE DIACRÍTICOS

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Gosto de ser e de estar

E quero me dedicar a criar confusões de prosódias

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furtem cores como camaleões

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

E sei que a poesia está para a prosa

Assim como o amor está para a amizade

E quem há de negar que esta lhe é superior?

E deixe os Portugais morrerem à míngua

Minha pátria é minha língua

Fala Mangueira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó

O que quer

O que pode esta língua?

Caetano Veloso

A conhecida composição, de Caetano Veloso, evidencia, para além de uma apologia nacional de língua, o modo pelo qual o artista aplica os sinais gráficos no suporte escrito, embora utilize a língua falada para cantar seus versos. São visíveis os sinais agudo, cedilha, til e grave, que podem ser melhor apreciados nos versos: “Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões”; “E deixe os Portugais morrerem à míngua”, ainda que tenham aplicações díspares na canção e no português.

Mesmo assim têm tratamento igual na Linguística, sendo classificados como diacríticos, visto que são

Sinais gráficos que conferem às letras ou grupos de letras um valor fonológico especial. Em português são tradicionalmente usados como diacríticos: a) os acentos agudo (v.), grave (v.), circunflexo (v.) para assinalar a tonicidade ou o timbre das vogais; b) O TREMA, para indicar que o -u- não é letra muda (v.) depois de q- ou g- seguidos de vogal anterior; c) O TIL, para o valor nasal do -a final ou de um ditongo; d) o apóstrofo (v.) para impor a elisão (v.); e) O HÍFEN, para a justaposição (v.), de acordo com certas regras ortográficas. Exs.: a) até, sapê; b) argüi, freqüente; c) lâ, mão; d) c’roa; e) couve-flor, pré-histórico (CAMARA JÚNIOR, 1977, p. 94-95).

Conquanto o acento seja sempre um diacrítico, esse apresenta natureza diferente, podendo ter ou não o mesmo caráter daquele. Outro aspecto importante a se observar, nesta definição, é que o autor nada se refere à cedilha, que é um diacrítico no português, evidenciando haver alguma falta de consenso em seu critério.

A língua é o todo e, desse modo, torna-se importante refletir que assim

será fácil organizar os domínios secundários da linguística segundo um esquema judicioso e superar de uma vez por todas a subdivisão atual da gramática em fonética, morfologia, sintaxe, lexicografia e semântica, subdivisão pouco satisfatória, claudicante sob vários aspectos e cujos domínios em parte se sobrepõem. Uma vez realizada, a análise mostra além do mais que o plano da expressão e o do conteúdo podem ser descritos, exaustivamente e não contraditoriamente, como construídos de modo inteiramente análogo, de modo que se pode prever nos dois planos categorias definidas de modo inteiramente idêntico. Isso só fará confirmar novamente a correção da concepção segundo a qual expressão e conteúdo são grandezas da mesma ordem, iguais sob todos os aspectos (HJELMSLEV, 1975, p. 63).

Ainda que critique o pensamento estrutural dos níveis de análise, Hjelmslev (1975) alude à teoria saussuriana, quando traz o plano da expressão e do conteúdo como unidades binárias de um mesmo signo que, sozinhas, não teriam existência própria. Assim

sendo, sua reflexão confirma que o plano de expressão consistiria na materialidade linguística, ou seja, seria a forma em que se assentariam os fonemas e os morfemas de uma língua, e o plano do conteúdo estaria ligado à informação significativa que essas unidades carregam, seja na oposição, seja na imanência, corroborando o caráter duplo articulatório do signo linguístico.

Os diacríticos, nesse contexto, podem alterar a forma e o conteúdo de um vocábulo, ou somente de uma letra, agregando-lhe não apenas alteração fonética, mas qualquer informação linguística. Retomando os exemplários, os acentos agudo e grave, identificados na música de Caetano Veloso, acrescentam intensidade silábica e contração vocálica, sucessivamente, alterando todo o vocábulo, ao promover implicações tanto fonética quanto mórfica e semântica, algo bastante visível nos homógrafos **está, esta**, presentes na melodia.

Vale, ainda, lembrar que o fenômeno da crase não ocorre apenas na vogal *a*, mas em todas as outras, refletindo uma mudança de “desfazimento” do hiato na história da língua portuguesa, o que fica claro se tratar de um metaplasmo recorrente, mesmo que ainda seja pouco explorado em muitas aulas de português. Por isso, os textos pretéritos, como os do período arcaico do português (cf. MATTOS e SILVA, 2006) podem oferecer um importante suporte metodológico acerca dos processos de mudança linguística, para além de ampliar a percepção que se tem hoje sobre a diversidade do português brasileiro.

A cedilha e o til, também exibidos na canção, não alteram o item em si, mas apenas o grafema, ao lhes adicionar um valor fônico, como da fricativa dento-alveolar /s/ e o de nasalidade. Nesse contexto,

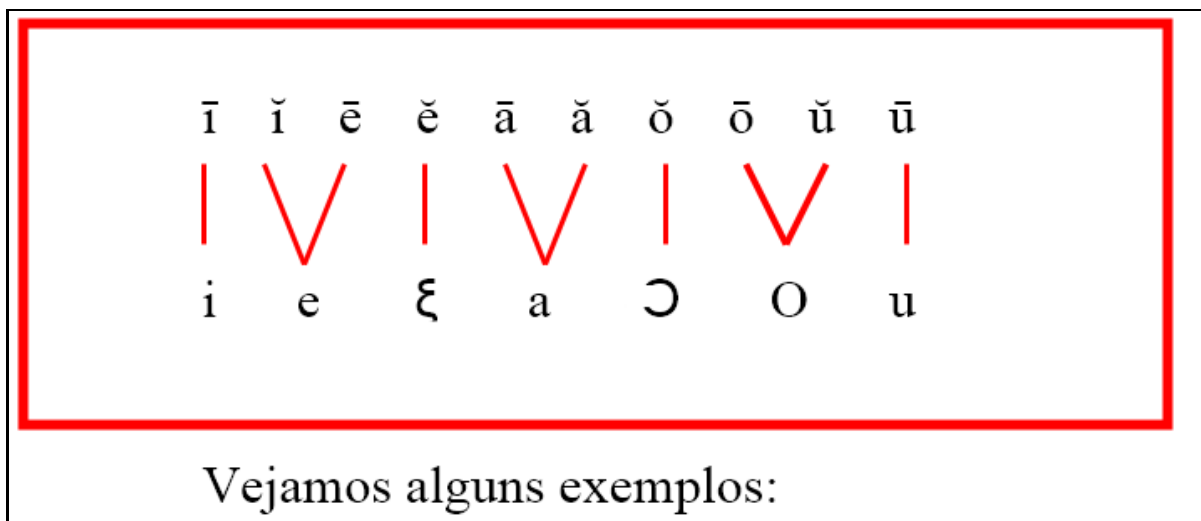
Lembre-se que o *ç* representa o resultado de importante mudança fônico-fonológica na passagem do latim para o português, já que foi utilizada para registrar o resultado das sílabas *ce*, *ci* e *ti* originais latinas, que passam inicialmente, no português, a africadas e, posteriormente, a predorsodentais, não se confundido com as sibilantes áptico-alveolares decorrentes do *ss* latino, durante um bom período do português arcaico (SILVA, 2017, MACHADO FILHO, p. 83).

Por conseguinte, entende-se o porquê de João de Barros empregar seus diacríticos para registrar qualquer característica linguística, não os diferenciando dos acentos, o que o coloca como um precursor das investigações linguísticas neste aspecto.

2.1 TÚNEL DO TEMPO: AS VOGAIS

Perscrutar as vogais do português é, inevitavelmente, revisitar o latim vulgar, com o intuito de depreender o sistema vocálico no que concerne à posição tônica por ser a que mais tem relação com a aplicação dos diacríticos, aqui investigados. Desse modo, no latim falado havia inúmeros sistemas vocálicos, dentre os quais o sistema qualitativo itálico era o mais difundido, porque abrangia uma extensa área desde o centro da Península Itálica até a Gália e a Península Ibérica. Esse sistema apresentava sete sons vocálicos que melhor podem ser apreciados a seguir.

Fig. 1: O sistema vocálico do latim vulgar.



Fonte: COELHO, J. S. B (2013).

Fica evidente, na figura 1, que um novo rearranjo fonético forma-se na língua latina, haja vista as vogais diferenciarem-se entre abertas e fechadas, menos a anterior alta /i/, a central baixa /a/, e a posterior alta /u/, que só tinham uma realização fônica.

É importante salientar que a língua portuguesa manteve as mesmas vogais do latim falado, sendo conservadora neste aspecto, contudo, como convém a qualquer língua, abarcou inovações linguísticas de relevo, como é o caso dos ditongos. Muitos deles são resultados de mudanças fonéticas ocorridas no próprio português, afastando-o de sua referência latina, a qual só tinha o ditongo /ow/, que já era uma simplificação dos ditongos /ae/, /oe/, /ew/ e /aw/ do latim clássico. Desse modo, é mister afirmar que o português não foi a última língua a ser reconhecida como românica, nem a última a ser normatizada e, por isso, não deve ser reconhecido como a “última flor do Lácio”, e muito menos como uma língua totalmente conservadora.

No que concerne às vogais acentuadas, Mattos e Silva (2006), ao revisitar a documentação do período arcaico do português, corrobora a permanência dos cinco grafemas vocálicos e das sete variantes fonéticas na língua, que metalinguisticamente serão descritos pela primeira vez pelos gramáticos Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540), e servem como importante testemunho histórico do dialeto padrão de Portugal durante o século XVI.

Dois renascentistas que buscaram normatizar o português, ainda que, como constatou Silva (2017), tenham apoiado-se em perspectivas muito diferentes. O primeiro caminhou pelas veredas da descrição fonético-fonológica, observando a língua sob a ótica da diversidade, ao passo em que o segundo investiu no estabelecimento de regras para o bem falar e escrever corretamente, o que lhe garantiu ser o primeiro ortógrafo da língua portuguesa.

Fernão de Oliveira, em sua *Grammatica da lingoagem portuguesa*, adverte que

Na nossa li)gua podemos diuidir âtes e neçessario que diuidamos as letras vogaes ã grandes e pequenas como os gregos mas nã ja todas porq) e verdade que temos a grande e A pequeno: e e grande e e pequeno: e tambẽ ω grãde e o pequeno. Mas nã temos assi diuersidade ã .i. nem .v. (OLIVEIRA, [1536]; TORRES, ASSUNÇÃO; 2000, p. 173).

E prossegue assumindo sua real função de foneticista de vanguarda ao descrever o sistema vocálico:

a grãde te) figura de dous oouos ou duas figuras douo hũa pegada cõ a outra cõ hũ so escudo diãte: a pronũação e cõ a mesma forma da boca se não quanto traz mais espirito. Porque de neçessidade mais tempo gastão duas consoantes que hũa: as quaes tambem tem espirito e ajudão a soar e ter vøz: mays tempo tem esta letra .vogal. a grande. em gasto. que em gato. esta letra .a. peq)no tẽ figura douo cõ hũ escudete diãte e a põta do escudo em bayxo cãbada para çima: a sua pronũciação e cõ a boca mais aberta que das outras vogaes e toda a boca igual. Temos a grãde como almada e a pequeno como alemanha. A figura do .E. grãde parece hu)a boca be) aberta com sua lingua no meyo e tão pouco não te) outra difere)ça da força de .e. pequeno se não quãto enforma mais seu espirito. .e. pequeno te) figura darco de besta cõ a polgueira de çima de todo em si dobrada ainda que não amassada: a sua voz não abre ja ta)to a boca e descobre mais o de)tes. desta letra .i. vogal sua figura he hu)a astepequena aleuãtada cõ hu) ponto pequeno redõdo em çima: pronu)ciase cõ os dentes quasi fechados: e os beiços assi abertos como no .e. e a lingua apertada cõ as ge)gibas de bayxo: e o espirito lançado cõ mais impeto. a figura de ω grãde parece duas façes cõ hũ nariz pello meyo ou e dous oos juntos ambos e tem a mesma pronũciação cõ mais força e espirito: e todauia estas letras vogaes grandes fazẽ alghũ tanto mays mouimẽto na boca que as pequenas. vogal grande como aluara. eyxω. chamine guadameçi. peru. calecu. çegu. A figura desta letra .o. pequeno e redonda toda por inteiro com hu) arco de pipa e a sua pronu)ciação faz isso mesmo a boca redonda dentro e os beiços encolhidos em redo)do. temos ω grande como fermosos. e o pequeno como fermos. Esta letra .u. vogal aperta as queixadas e prega os beiços não deixando antreles mais que so hu)

canudo por ãde sae hum som escuro o qual eh sua voz. A sua figura e duas astes aleuantadas dereitas mas em baixo são atadas com hu) a linha que sae dhu) a dellas (OLIVEIRA, [1536]; TORRES, ASSUNÇÃO; 2000, pp. 177, 192).

Posto que elabore uma descrição fonética muito acertada se comparada aos dias coevos, o gramático não distingue letra de fonema, haja vista que sua apreensão de “figura” equivale tanto ao grafema da letra em si quanto ao som que esse representa. Nesse sentido, inova bastante ao propor oito vogais para a fala e para a escrita do português quinhentista.

João de Barros, seu conterrâneo, em sua *Grammatica da lingua portuguesa*, compartilha de mesma percepção linguística ao propor também oito vogais, caracterizando-as também em grandes e pequenas, mas adota uma estratégia diacrítica para diferenciá-las na escrita, o que reforça o prescritivismo de sua obra à medida em que instaura um modelo novo de representação gráfica.

AS vogáes sam ááeeiíou. Chamam-se éstas lêteras vogáes porque cada ãa per si, sem ajuntamento de outra, fáz perfeita vóz, e, trocádamente, ãas com as outras, fázem estes séte ditongos: ai, au, ei, eu, ou, oi, ui. Á, que é a nõssa primeira lêtera do A B C, tem duas figuras: ãa, deste á que chamamos grande e outra do pequeno. Ambos sérvem em composiçám de diçoes e cada um tem seu ofício. O primeiro tem quátro ofícios: sérve por si só de preposiçám, per semelhante exemplo: Quando vou à escóla, vou de boa vontáde. E sérve de vérbo na terçeira pessoa do singular deste vérbo: [h]ei, [h]ás, como quando dizemos: [H]á tanto tempo que vos nam vi, que já vos estranháva. E sérve de interjeiçám per este exemplo: A[h] má cousa, por que fázis isso? E quando sérve no quátro ofício em composiçám com as outras lêteras é per os exemplos açima ditos e quer a sua prolaçám com hiáto da boca. A pequeno tem três ofícios: sérve per si só de artigo feminino e de relativo do mesmo género e em composiçám de outras lêteras. De artigo, como: A matéria bem feita apráz ao méstre. Sérve de relativo per semelhante exemplo: Éssa tua palmatória, se â eu tomár, far-te-ei lembrar ésta régra. E entám tem neçessidáde daquele espírito que lhe vês em çima pera diferença dos outros ofícios. Em composiçám: O temor de Deus fáz bãa conçiência. É grande tem dous ofícios: sérve per si só de vérbo na terçeira pessoa do número singular do vérbo: sou, és, é; e dizemos: Ésta árte é emprimida em Lisboa. E sérve em composiçám de diçoes: A nossa fé nos [h]á-de salvár. E pequeno tem outros dous ofícios: sérve per si só de conjunçám em vóz, per semelhante exemplo: Tu e eu e os amigos da pátria louvamos a nossa linguagem. E, quando sérve em composiçám de diçoes, dizemos: António lê. I pequeno sérve em totalas diçoes amparádo de ãa parte e doutra com lêtera consoante, tirando algũas sílabas que se quérem remissas, nam feridas, onde sérve y grego, como veremos em seus exemplos. Tem mais este i outro ofício: sérve de vérbo no módo imperativo, como quando dizemos: Í vós lá, i vós diante — ô que também os latinos usáram. Segundo vimos, temos três ii déstas figuras: j longo, i comum, y grego. Y grego tem dous ofícios: sérve no meo das diçoes, às vezes, como: mayór, veyó. E sérve no fim das diçoes, sempre, como: páy, áy, tomáy, etc. Este ó grande tem dous ofícios: sérve per si de interjeiçám pera chamár, como: Ó piadoso Deus, lembrai-vos de nós. E sérve em composiçám das outras lêteras, como em estes nomes: mó, enxó, sóla, móstra, etc. E em pronomes: nós, nõsso, vósso; e [em] vérbos: fólgo, pôsso; e isto em alguns tempos, cá dizemos: pôde, que è presente e pôde que é pretérito. O pequeno, ainda que perdeu a pôsse de dous ofícios [em] que serve o ó grande ficáram-lhe três: sérve per si só de artigo masculino, como: O artigo é denotaçám da força do nome. E sérve de relativo

masculino per semelhante exemplo: Este livro sempre andará limpo se ò guardárem bem (BARROS [1540]; BUESCU, 1971, pp. 370, 375-80).

O autor vai além ao refletir sobre a função, ou “ofício”, que cada vogal desempenharia na língua, embora seu sistema vocálico, bem como o de Fernão de Oliveira não tenha recursividade completa no português brasileiro que, como é consabido, comporta o velho sistema latino para as vogais. Mattos e Silva (2006) já havia alertado para essa questão ao explicar que a vogal central baixa, *a*, só se realiza foneticamente fechada quando é condicionada por uma consoante, ou uma nasal, o que não faz dela uma variante fonológica na língua. No entanto, é uma pauta de pesquisa aberta às investigações de verve fonética dialetal e sociolinguística, já que a variação diatópica tem revelado a realização aberta e fechada da vogal em várias regiões do Brasil.

2.2 PRECEITOS E USOS

Nesta seção, pretende-se depreender a regra de aplicação dos diacríticos de João de Barros no *corpus*. Para isso, a princípio, sistematizou-se, no quadro 2, apenas a classificação das vogais que os recebem.

Quadro 1 – Vogais com diacríticos.

Vogal	Ofício	Grafia
<á> grande	abertura da vogal preposição	á à
	verbo haver na 3ª pessoa do singular	á
<a> pequeno	relativo feminino	ă(s)
<é> grande	abertura da vogal	é
	verbo na 3ª pessoa do singular	é
<ó> grande	abertura da vogal interjeição	ó ó
	tempo verbal presente tempo verbal pretérito	ó õ
<o> pequeno	relativo masculino	ō(s)

Fonte: Própria.

No que concerne ao diacrítico sobre <á> grande, buscou-se investigar sua primeira função de abertura vocálica, considerando os dezoito fôlios reto e verso que compõem o

primeiro livro. Na maior parte das ocorrências, constatou-se que, para além de marcar a abertura da vogal, o referido diacrítico também sinaliza a tonicidade da sílaba, como se pode verificar no excerto abaixo.

nas **pártes** Orientaes da | Asia , em meyo das **infernaés** mesquitas da Arabea e Persia , e de todolos pagódes da ge)- | tilidade da India daquem e dalem do Gange : partes onde (segundo escriptores gregos e la- | tinos) excepto a illustre Semirames , Bacho , e o grãde Alexandre , ninguem ousou cometer . | Com as **quáes** vitórias *que* os reyes deste reyno ouueç⇔ram nestas tres partes da terra , Europa , | Africa , e Asia , ganhando reynos e **estádos** , acrece)táram sua coroa com nóuos e illustres ti- | tulos que lhe veç⇔rã : cõ mais justiça do que alguu)s principes desta nóssa Európa tem nos **está-** | **dos** de que se jntitulã , dos **quáes está** em pósse esta barbara gente de mouros , sem ós po- | derem vindicar per ley de armas (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 4v).

O que ocorre é que há variação na marcação do diacrítico <á> tanto para a abertura da vogal quanto para a tonicidade da sílaba, evidenciada nos vocábulos: **Orientaes, Asia, Arabea, partes, Africa, barbara, armas**. Exemplos raros e curiosos acontecem nos fólios 3 e 9, em que os itens lexicais: **geráes, notáuç⇔es, cahará**, recebem dois diacríticos, o que parece revelar que o autor está marcando separadamente a abertura e a tonicidade da sílaba, aproximando-se, assim, de outras línguas, como o grego.

Em relação ao segundo ofício do <à> grande, o de registrar a preposição, observou-se que a regra, também, é variável, sendo aplicada em alguns contextos, como se corrobora a seguir.

E çerto que esta esperãça da mul- | tiplicaçam da coelha ós nam enganou , mas foy com mais pesar que prazer de todos : porque | chegádos à jlha e solta a coelha cõ seu fructo , em brẽue tempo multiplicou em tanta maneira , | que nam semeauam ou plantáuam cousa que lógo nam fosse royda (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 6v) .

Interessante destacar que a preposição barrosiana representa o que se entende por crase, atualmente. Há, ainda, de se ressaltar que as demais ocorrências do <à> grande não registram a preposição como deveriam, mas o relativo feminino que é “aquéla páрте que faz lembrança de algum nome que fica atrás” (BARROS, 1971, p. 11), ou seja, no caso da vogal *a*, o relativo seria um pronome oblíquo átono feminino.

e nã veç⇔mos nem leç⇔mos em suas chronicas *que* mandássem descobrir esta terra , tẽdo à por tâ vezi- | nha . Mas como cousa de que nam esperauã honra ou proueito alguu) leixaram de à descobrir , | contentandose cõ a terra que óra tẽmos , a qual deos deu por termo e habitaçam dos homee)s : | e se algu)a ouuer onde o jnfante diz , deuemos crẽr que elle à leixou pera pasto dos brutos (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 8r).

Isso só confirma que o diacrítico pode adicionar qualquer informação linguística ao item lexical, dessa vez, apresenta-se uma alteração de ordem morfológica que tem impacto diretamente na sintaxe do texto. No entanto, esse papel de assinalar o relativo é outorgado ao <ã> pequeno que, em muitos contextos da obra, é devidamente aplicado.

Depois em te)po del rey dom | Anrique o quarto deste nome em Castella , quando casou com a raynha dona Ioanna filha del | rey dom Duarte de Portugal : dom Martinho de Taide conde da Touguia que ã leou a Ca | stella , ouue del rey dom Anrique estas jlhas das Canáreas per doaçam que lhe dellas fez , e | e elle ãs vendeo depois ao Marques dom Pedro de Meneses o primeiro deste nome , e | e o Marques ãs vendeo ao jnfante dom Fernando jrmão del rey dom Afonso . O qual jnfan | te folgou de ãs comprar , porque como era filho adoptiuo do jnfante dom Anrique seu tio que já | teuera o senhorio destas jlhas : parcialhe que ãs nam cõpráua , mas que ãs herdáua delle (BARROS [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 16v).

Por outro lado, pelo menos em três ocorrências, o <ã> pequeno é empregado para abalizar a preposição, o que confirma mais uma vez que o preceito para o humanista Barros não apresenta regularidade de aplicação.

E nam contente este Abe- | delá com tomár tal vingança deste Yázit , geralmente a toda sua parentella mandáua matar cõ | mil generos de *to:mentos* , e lançar seus corpos no campo ãs feras e aues delle (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 3v).

Mas aprou- | ue ã diuina misericordia que este açoute de sua justiça , tornásse lógo atrás daquelle impeto de vi- | tórias (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 4r).

Faze)do fundame)to *que* quando Antam Gonçáluez nã podesse auer tãtos neç↔- | gros a tróco destes mouros , já de quãtos queç *que* fóssem ganháua almas , porque se cõuerte- riã | ã fe↔ (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 11r).

Referente ao <é> grande, notou-se uma aplicação deveras diferenciada, pois o diacrítico pode estar sob a vogal, ou sobre e sob, o que à guisa de exemplo verificam-se nos trechos:

Porque tam grande cousa como e↔ra a edifi- | çam da sua jgreja nestás partes de jdolátria , conuinha *que* fosse per huu) baram tam puro , tam | limpo , e de coraçam virginal como foy este jnfante dom Anrrique que abriu os **alice↔ces** | della , e per outro tam cristianissimo e zelador da fe e honrra de deos como foy el rey dom | Manuel seu sobrinho e ne↔to adoutiuo (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 6r).

e mais nam ser pouoada de tam fe↔ra ge)te como | naquelle tempo eram as jlhas Canareas de que ja tinhã noticia (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 6v).

Mas isto e↔ próprio da virtude | e nobreza do sangue : em qualquer jdade lógo se móstra , ajnda que seja nos mayóres perigos | da vida . E por nam ficarem sem o **merito** que se deue aquelles que á custa do seu suór e sangue | **seruem** a deos e a seu rey , e mais pois estes fóram os primeiros que por estas duas causas õ | derramáram naquellas pártes : e bem que se saiba que a hu) chamáuam Hector Home) , e a ou- | tro Diogo Lopes Dalmeyda : ambos hóme)s fidalgos e **espeçiaes** (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 9r).

Quando o autor marca os diacríticos em cima e embaixo da vogal, como se vê nos vocábulos em destaque, fica claro que tanto sinaliza a abertura da vogal quanto a tonicidade da sílaba, no entanto nem sempre a registra com os dois diacríticos e, desse modo, assume que a regra é, também, variável, ao passo em que inova bastante ao propor dois sinais gráficos para a mesma letra que para ele é o mesmo que fonema.

Buescu (1984), nesse contexto, nomeia o diacrítico sob a vogal de João de Barros de “vírgula sotoposta invertida”, embora não discuta sua função. Salienta-se que o mesmo sinal já estava presente na escrita grega com nome de iota subscrito e era usado sob vogal, ou sob consoante, com função de sinalizar o fonema mudo na escrita (GUGGENBERGER; MARTINS, 2019).

Além disso, cabe ainda destacar que os diacríticos discutidos anteriormente, a saber, <á>, <à>, <ã>, <é>, <e>, <e↔>, <ó>, <ò>, <õ> já existiam na escrita grega e latina e foram reinterpretados e aplicados na língua portuguesa por Barros, reforçando o sentido renascentista da época e corroborando o perfil humanista do autor que, apesar de ser filho bastardo, foi educado no Paço de D. Manuel I, o que lhe permitiu ainda jovem iniciar-se na carreira literária.

Vale mencionar que um importante suporte, sem dúvida, à escrita barroiana, foi a imprensa que dispunha dos referidos sinais gráficos em seus tipos móveis, conforme assevera Robert Bringhurst (2004) em seu livro *The elements of typographic style*.

Fig. 2 – Os diacríticos tipográficos.

It is often said that the Latin alphabet consists of 26 letters, the Greek of 24 and the Arabic of 28. If you confine yourself to one case only, a narrow historical window and the dialect in power, this assertion can hold true. If you include both caps and lower case, accented letters and a global set of consonants and vowels – á à â ã ä å æ ç é ê ë ð é ĩ ñ ò ó ô õ ö ø ù ú û ŵ ý ž ź and all the rest – the Latin alphabet is not 26 letters long after all; it is closer to 600 and able to increase at any time. The alphabet that classicists now use for classical Greek, with its long parade of vowels and diacritics – á â ã ä å æ ç é ê ë ð é ĩ ñ ò ó ô õ ö ø ù ú û ŵ ý ž ź and so on – is modest by comparison: fewer than 300 glyphs altogether.

Fonte: BRÍNGHURST, 2004, p. 178.

Em relação a <ó> grande, confirmam-se, no *corpus*, a marcação da interjeição e dos tempos verbais presente e passado, bem como a abertura da vogal que, assim como <á>

grande, e <é> grande realçam, também, o tom da sílaba, como se ratifica no exemplo abaixo.

E nam se contentando ajnda com este **nóuo** e soberbo nome , fundou a cidade | **Marrócos** pera cadeira de seu estádo e metropoly daquella regiam (**pósto** que algu)as cro- | nicas dos Arabios querem *que* à edificou Iosep filho de Ielfim , e outros *que* outro principe , co | mo veremos em a **nóssa** geographia . A causa da fundaçam da qual cidade , dizem alguu)s | delles que nam foy tanto por **glória** que este AbediRamon teue da **memória** do seu nome : | quãto em reprouaçam doutra que ouuio dizer que fundáua o calyfa Bujafar jrmão e sucessor | do calyfa Cafa , que foy causa de se elle vir a estas pártes . A qual cidade que este Bujafar | fundou tambem , era pera cadeira onde auia sempre de residir o seu pontificado de calyfa : e | e⇒ aquella a que **óra** os mouros chamam Bagodád , situada na pouincia de **Babilónia** (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 3v).

Como se vê, nos itens em destaque, existe flutuação na aplicação do critério, haja vista alguns vocábulos, como **nome**, **metropoly**, **crônicas** não serem diacritizados mesmo apresentando abertura e vogal tônica para isso.

No tocante ao <o> pequeno, representado como <õ>, seu fito é apenas indicar o relativo masculino.

E *que* quãdo **õs** mouros **ós** viessem cometer , entam ahy lhe ficáua fazer cada hu) | seu officio de caualeiro : e o mais lhe parecia liuiãdade e nã cousa de hómee)s prude)tes e obri □ gados a dar cõta a que) **õs** enuiáua , cujo regime)to tinhã em cõtrario do *que* lhes parecia . Nesta | deciença *que* Antam Gonçaluez fez de paláuras , os mouros però que bárbaros e⇒ram per nature- | za , o tẽmor os fez prude)tes pera entender) que o a pinhoar dos nóssos e dete)ça que fizerã sem | se móuer , fóra cõsulta a cerca de **õs** cometẽrem ou nam : e como gente *que* tinha mais conta cõ a | vida *que* com a hõra , virárãlhe as cóstas escoandose cõtra a outra parte do tẽ⇒so pera se encobrire) | dos nóssos (BARROS, [1552]; SILVA et al, no prelo, f. 10r).

No entanto, como se nota acima, desempenha outros papéis, como registrar um artigo em: “**õs** mouros”, à medida em que é solidário como <ó> grande ao consentir que ele assinale o pronome átono masculino em: “E que quãdo õs mouros **ós** viessem cometer”. Nos dois últimos casos, em destaque, <õ> pequeno, finalmente, assume seu real ofício, mas mesmo assim reconfirma a variação evidente no emprego dos critérios barrobianos, o que, sem dúvida, vai na contramão de sua proposta de normatização da escrita que deve ter servido de referência a manuais de ortografia da língua portuguesa que vieram posteriormente.

Ainda referente à adoção dos critérios, Machado Filho (2002, p. 364), quando investigou a pontuação de João de Barros, em sua *Grammatica da lingua portuguesa* (1540), concluiu

que enquanto estabelece um sistema de pontuação a ser seguido, João de Barros – pelo menos na perspectiva atual do homem moderno – parece oscilar, consideravelmente, entre o que determina e o que de fato usa, se se considerar o que se encontra patente em sua Grammatica, descortinado pelos exemplos anteriormente apresentados.

Acrescentando que

[...] talvez a noção de possibilidade de variação fosse algo inerente à mentalidade da época, muito mais do que hoje talvez pudesse admitir um gramático normativo ou mesmo entender o homem comum (MACHADO FILHO, 2002, p. 364).

Isso explicaria não apenas o perfil do autor, mas de sua obra como o todo, pautada na variação gráfica, embora seja muito esdrújula a falta de rigor na aplicação dos critérios mesmo para um homem tão distante do tempo presente.

PROPOSTA DE ENSINO

Muitos estudos na área da Linguística Histórica, ressaltando a necessidade do diálogo com o ensino de português, foram realizados, a exemplo dos trabalhos exponenciais de Mattos e Silva (1995, 2004) e de Machado Filho (2008) que são norteadores no pensar de práticas pedagógicas para o ensino de língua, já que essas têm sido uma necessidade real.

Embora seja reconhecida a importância da história da língua, a formação em Linguística Histórica não tem alcançado todos os professores de português, sobretudo, aqueles que estão em algumas universidades mais remotas dos grandes centros acadêmicos que, além disso, não contam com um suporte pedagógico ampliado no que concerne à abordagem sócio-histórica da mudança linguística, conforme constatou Amorim (2019).

Assim, neste trabalho, propõe-se um Plano de Unidade direcionado aos anos finais do fundamental II, que pode ser adaptado, e que dê enfoque aos diacríticos do português atual e à mudança linguística, ao estar ancorado nos documentos oficiais para o processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa, como a nova BNCC (2017) que destaca para os anos finais do fundamental

ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis e contribuindo para o desenvolvimento da competência específica 1 (BRASIL, 2017, p. 516).

Conquanto se reconheça a importância da BNCC, a mudança linguística deve ser tratada desde os anos iniciais de escolarização para que o aluno possa, desde cedo, desconstruir seu preconceito linguístico e, assim, ampliar sua percepção de língua, a que se ensina na gramática normativa e a que se aprende no uso. Paralelo a isso, os professores precisam ter uma formação mais sólida em Linguística Histórica, por meio da inclusão de conceitos de variação e mudança, além da história da língua nos cursos de licenciatura, ainda que sejam ministrados como temas transversais ou através de cursos de extensão universitária.

Por fim, defende-se, aqui, um ensino do português em perspectiva histórico-variacional, voltado ao âmbito escolar desde as séries iniciais, para que assim a mudança linguística seja continuamente estudada. É um grande desafio que se abre para que essa empreitada funcione, mas o que seriam das grandes mudanças que ocorreram nas sociedades, se não houvesse a coragem de realizá-las!

Como um primeiro passo, descreve-se a partir de agora um Plano de Unidade de Ensino, contemplando os três eixos exigidos pela BNCC: leitura, oralidade e escrita.

Tendo em vista que a unidade tem duração de três meses e uma média de quatro aulas de língua portuguesa semanalmente, delinearam-se os seguintes objetivos específicos considerando 48 h/aulas ministradas.

- Entender o gênero crônica histórica, tendo como base a leitura em sala da *Primeira Década da Ásia de João de Barros* (1552);
- identificar o campo social-discursivo em que o texto se insere, entendendo a adequação ao seu contexto de produção e circulação (intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade);
- reconhecer os recursos linguísticos-discursivos pertinentes ao gênero; focando no uso dos diacríticos barrobianos.
- contrastar os sinais diacríticos de João de Barros com os diacríticos do português contemporâneo, dando ênfase à acentuação gráfica.
- compreender a variação linguística como inerente às línguas humanas;
- apreender a variação diacrônica e a mudança linguística: foco no léxico;
- identificar a mudança linguística, tendo como base a morfologia;
- entender a mudança linguística a partir do eixo da semântica;

- reconhecer a mudança linguística, considerando o nível de análise: a sintaxe;
- entender a motivação do preconceito linguístico;
- utilizar a oralidade em diferentes contextos socioculturais, considerando a variação diafásica;
- ler criticamente gêneros textuais recuados no tempo.

Aliados aos objetivos, os conteúdos/temas contemplam o gênero textual em si e a gramática, à medida em que discutem a mudança linguística em todos os níveis de análise, buscando contrapor-la historicamente com a norma-padrão. Salienta-se que os conteúdos são os esperados para os anos finais do ensino fundamental e são elencados abaixo, seguindo uma ordem cronológica de aplicação conforme os objetivos acima.

GÊNERO TEXTUAL: CONTEXTO E CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- As narrativas historiográficas da colonização portuguesa no Oriente.
- Portugal quinhentista, o Renascimento cultural, a imprensa portuguesa, o autor, o Império Português dos descobrimentos.
- Revisão dos tipos de variação linguística com foco na variação diacrônica.

MUDANÇA LINGUÍSTICA NO NÍVEL FONO-ORTOGRÁFICO:

- Ortografia e as regras de acentuação na obra de João de Barros em comparação à norma-padrão.
- Os sinais diacríticos: o que mudou e o que ficou.
- Preconceito linguístico.

MUDANÇA LINGUÍSTICA NO NÍVEL LÉXICO-MORFOLÓGICO:

- Os morfemas que recebem os diacríticos quinhentistas e sua relação com os morfemas acentuados hoje.
- Estrangeirismos orientais que podem ser visualizados no texto, confrontando-os com sua conservação no português corrente.
- Preconceito linguístico.

MUDANÇA LINGUÍSTICA NO NÍVEL MORFOSSINTÁTICO:

- i. Os pronomes átonos e a marcação diacrítica de João de Barros em confronto com a língua em uso hoje.
- ii. Os verbos diacritizados do passado e do presente: comparação histórica de sua transitividade.
- iii. A voz ativa e passiva dos verbos: o que ficou e o que mudou?
- iv. Preconceito linguístico.

MUDANÇA LINGUÍSTICA NO NÍVEL SEMÂNTICO:

- i. O pronome relativo em João de Barros e seus efeitos de sentido.
- ii. Mudança semântica promovida pelo uso do diacrítico.
- iii. Preconceito linguístico.

Paralelas aos conteúdos, estão as atividades propostas que seguem, também, ordem cronológica de aplicação, segundo os assuntos discutidos e trabalhados em sala de aula. Serão aplicadas e podem ser finalizadas em casa e corrigidas na próxima aula. Portanto, a seguir, destacam-se as principais atividades planejadas:

- Leitura de trechos da obra com os alunos divididos em duplas.
- Análise linguística da obra.
- Trabalho interdisciplinar com o professor de História sobre o contexto sociocultural do século XVI, em Portugal.
- Uso do Vocabulário Gramatical Quinhentista (2017).
- Análise e trabalho com os dicionários.
- Questões Discursivas.
- Trabalho em grupo que contraste a metalinguagem do século XVI e a metalinguagem atual.
- Uso da gramática em sala de aula: trabalho em grupo.
- Atividade sobre a aplicação correta dos sinais de pontuação, considerando a norma-padrão.

A respeito dos livros didáticos adotados e dos dicionários e vocabulário, sugerem-se os seguintes:

- a. HÜLLE, Cristina; DEMASI, Angélica. *Panoramas: língua portuguesa, 8º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Editora FTD, 2019.
- b. GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; MOLINARI, Cláudia. *Descobrimo a Gramática Fundamental 9º ano*. São Paulo: Editora FTD, 2016.
- c. MACHADO, FILHO, Américo Venâncio Lopes. *Novo Dicionário Do Português Arcaico Ou Medieval*. Salvador: Projeto Deparc, 2019.
- d. SILVA, J. K. A; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *Vocabulário Gramatical Quinhentista*. Salvador: Repositório Institucional da Ufba, 2017.

No que tange à avaliação, serão realizadas atividades de escritas e de leitura, contemplando os aspectos relacionados à estrutura e linguagem do gênero estudado. A participação e a postura ética, também, devem ser avaliadas de maneira processual, considerando cada aula ministrada.

Outro aspecto avaliativo será a exposição oral através de debates, pesquisas, relato de experiências a partir de situações cotidianas e/ou temas selecionados, considerando o acontecimento, os interlocutores, o contexto, a linguagem, os personagens, o ambiente, o tempo, os modos de narrar, desinibição, flexibilidade, fluência de ideias.

Ademais, avaliam-se os trabalhos individuais e em grupo, desenvolvidos desde o início do ano letivo cujo foco é incentivar a escrita dos alunos. Por fim, serão realizadas avaliações escritas (testes e provas).

EPÍLOGO

Apesar de ser aquela pessoa que diz: “faça o que digo, mas não faça o que faço”, ancorado, provavelmente, na Bíblia, João de Barros revela o quanto o novo ainda lhe causava apreensão e assombro, quando enceta um sistema diacrítico extremamente variável, mas que pode e deve, assim como a obra inteira, ser instrumento medular de ensino da história da língua portuguesa. Para isso, é necessário que se desenvolvam mais práticas pedagógicas, tendo como base diálogos entre a Linguística Histórica e as teorias da sala de aula, como os Letramentos Sociais e a Sociolinguística do Ensino.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Fabrício. S. Variação diacrônica e ensino. *Tabuleiro de letras*, v. 12, p. 51, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5566/3500>. Acesso em 18. jul. 2020.

BARROS, João de. *Asia de Joam de Barros dos fechos que os portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 1552.

_____. *Gramática da língua portuguesa*, de João de Barros Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, 1971, p. 11.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação. 2017, pp. 81, 516.

BRINGHURST, Robert. *The elements of typographic style*. Library of congress Cataloguing, 2004, p. 178.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

CAETANO, Veloso. *Língua*. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/lingua.html>>. Acesso: 30 jun. 2020.

CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de Linguística e gramática*. Petrópolis. Editora Vozes, 1977, p. 94-95.

CLIFF, Nigel. *Guerra santa: como as viagens de Vasco da Gama transformaram o mundo*. Tradução: Renato Rezende. São Paulo: Globo, 2012.

GUGGENBERGER, Rainer; MARTINS, Pedro Ribeiro. *Manual do curso Introdução ao Grego para Catalogação de Obras Raras*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2019.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 63.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *A pontuação em João de Barros: preceitos e usos*. In: MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes; MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia (org.). *O Português Quinhentista: Estudos Linguísticos*. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 364.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *História da língua e formação do professor de português*. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no Ensino de Português*. Salvador: EDUFBA, 1995.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O Português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, Jane Keli Almeida da; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *Vocabulário gramatical quinhentista: para uma análise contrastiva da metalinguagem em Fernão de Oliveira e João de Barros*. 2017. 2v. 204f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras da universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 83.

SILVA, Jane Keli Almeida da; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes; SOUZA; Risonete Batista. As Décadas da Ásia de João de Barros: Edição e Estudo Linguístico. 2021 (no prelo), 600 f. Tese de Doutorado – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, f. 3v, 4v, 6r, 6v, 8r, 9r,10r,11r, 16v.

TARALLO, Fernando. Tempos Linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Editora Universitária, 1990.

TORRES, Amadeu; ASSUNÇÃO, Carlos. Gramática da Linguagem portuguesa (1536) Fernão de Oliveira: Edição Crítica, Semidiplomática e Anastática. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000. pp. 173, 177, 192.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.21-35

DISCURSO TELEVISUAL E ESTUDOS DE ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA COBERTURA DO JORNAL NACIONAL NO CASO DAS GRAVAÇÕES DE LULA-DILMA EM 2016

Rafael Angrisano¹

Ricardo Divino Santos²

RESUMO:

O presente artigo teve como intuito investigar as potencialidades de sentido verbais e imagéticas da reportagem do Jornal Nacional em que, na época, foi noticiado o vazamento das gravações em que o ex-presidente Lula conversava com a presidente Dilma Rousseff. Para isso, utilizamos alguns conceitos da Análise do Discurso francesa, dentre eles a noção de dimensão argumentativa de textualidades narrativas e a gestão dos pontos de vista no discurso. Ao fim, levando em conta a temática da corrupção, constatamos uma parcialidade na cobertura do caso.

Palavras-chave: Discurso. Media. Política. Jornal Nacional. Lula-Dilma.

ABSTRACT:

This article was intended to investigate the verbal sense of potential and imagery of the issues the National Journal in which were reported the leak of recordings that former President Lula spoke with President Dilma Rousseff. For this, we use some concepts of discourse analysis, including the notion of argumentative dimension textualities narratives and management of views in the speech. After taking into account the issue of corruption, we can see a bias in coverage of case.

Keywords: Speech; Media; Policy; National Journal; Lula-Dilma

¹ Doutor e mestre em Estudos de Linguagens pelo Cefet-MG, especialista em Comunicação - Imagens e Culturas Midiáticas pela UFMG e graduado em Comunicação Social pela PUC Minas. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)..

² Mestrando em Estudos de Linguagem, Cefet-MG. Comunicação Social, Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte (2007).

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como intuito investigar as potencialidades de sentido verbais e imagéticas da reportagem do *Jornal Nacional* em que foi noticiado o vazamento das gravações em que o ex-presidente Lula conversava com a presidente Dilma Rousseff.

O contexto político era conflituoso no Brasil desde 2013. Uma série de manifestações pró e antigoverno aqueceram os ânimos da população e os *media* pareceram assumir papel decisivo nesse cenário. A presidente Dilma, reeleita com mais de 54 milhões de votos, sofreu um processo de impeachment. Nesse período, gravações relacionadas à operação Lava Jato (processo de investigação que tem como alvo políticos que receberiam propinas) vazaram e foram divulgadas em vários meios de comunicação. Dentre elas, conversas entre o ex-presidente Lula e a presidente. Escolhemos o *Jornal Nacional* como objeto empírico por se tratar do talvez mais poderoso meio de informação de massa no Brasil. Desse modo, tivemos o intuito de desconstruir essa narrativa para tentar traçar certos imaginários e intencionalidades discursivas veiculados no programa.

Aqui, deixamos claro que não temos a pretensão de apontar ou acusar o jornal de alguma “manipulação” evidente. Objetiva-se simplesmente observar certos contornos dados a essa narrativa.

Albuquerque (1998) afirma que as várias pesquisas brasileiras que têm se dedicado à cobertura jornalística da política constata deformações nas apurações e narrativas, no que se refere aos partidos ou candidatos relacionados com o que usualmente denomina-se “esquerda”. Com isso, o autor questiona o não apontamento dos motivos dessa parcialidade. De acordo com ele, implicitamente, essas pesquisas atribuem parcialidade a uma manipulação editorial das notícias que tendem a conservar o *status-quo* de grupos econômicos que são os proprietários dos grandes *media*, sem levar em conta o paradigma de estudo da produção das notícias.

Na mesma esteira, Maia (2008) afirma: “o enquadramento presente nos textos da mídia não se reduz a posicionamentos “pró” ou “contra” determinadas questões. Alguns desses enquadramentos são claramente ambíguos e se desdobram em vários enquadramentos.” (MAIA, 2008, p. 101).

Por isso, preferimos a noção de enquadramento à de agendamento, assim como a autora. Dessa maneira, não entraremos nesse tipo de juízo de valor. O intuito do texto foi colocar em pauta a tendência deformante dos fatos, em termos de encenação discursiva, de emolduramentos e narrativizações dos fatos.

MIDIATIZAÇÃO DA POLÍTICA

O ambiente no qual se engendram os dispositivos das discursividades contemporânea parece crucial para pensarmos o que convém ser dito, lembrado e discutido pelos *media* e o que merece o silenciamento, o apagamento, estando fadado a ser esquecido, como se jamais tivesse existido.

Esse ambiente é o da midiática, complexidade processual que tem como premissa a alteração de todas as práticas coletivas a partir de uma organização interna dos meios de comunicação massiva (VERÓN, 2001). As condições históricas que permitiram o surgimento de tal processo se relacionam com uma veloz e sistemática evolução tecnológica ininterrupta que aliada a questões econômicas, culturais e de consumo, mudaria radicalmente os padrões de sociabilidade e a própria inteligibilidade da vida.

A fala pública, objeto de nosso interesse, incorporou-se de modo progressivo a tal lógica, na qual ela é emitida aos espectadores sempre a partir de um recorte, emoldurada em dispositivos impressos ou digitais. A fragmentação semiológica das textualidades verbo-voco-visuais nos oferece um cardápio de sentidos possíveis e dispersos que enriquecem e distorcem os sentidos originais das enunciações. Esse *devir* de palavras e imagens é chamado por Courtine (2008), ao se apropriar de uma noção de Bauman, de estado líquido das discursividades, na qual as argumentações se dispersam por meio de imagens e em meio a esse movimento, tornam-se complexas, de modo que sua permanência e lembrança são dificultadas.

De acordo com Courtine (2003), a televisão e suas imagens de algum modo corrompem e deformam as palavras em um jogo espetacularizante que nos faz constatar uma crise no atual discurso político. Para o autor, “as grandes narrativas estão ameaçadas de desaparecimento (...) trata-se menos de explicar ou de convencer do que de seduzir ou arrebatá-las” (COURTINE, 2003, p. 22).

Desse modo, a narrativa ou discurso político enquanto gênero traz uma inédita importância à vida privada do personagem público. A corporalidade do sujeito político, seus gestos e expressões, fundamentais desde a antiga retórica, agora se transforma em corporalidade midiática que sugere uma bemolização da voz. “Há muito tempo que o corpo político “fala”, mesmo se exprimindo diferentemente hoje em dia” (COURTINE, 2003, p.25).

Assim, os *media* e seus modos e condições de representação ganham relevância decisiva na construção identitária de determinados atores políticos:

A dissolução da massa política é contemporânea das tecnologias de comunicação de massa. Elas não são, evidentemente, seu único fator, mas tem acelerado consideravelmente seu processo. Surgiu então um novo modelo do orador, um outro estilo de linguagem política, um uso diferente do corpo e do gesto. Nessas circunstâncias, não se escuta mais o orador político: ele é, sim, visto (...). A massa política se dispersou, se fragmentou e se compartimentou na intimidade das entrevistas, na intimidade dos debates (COURTINE, 2003, P.26).

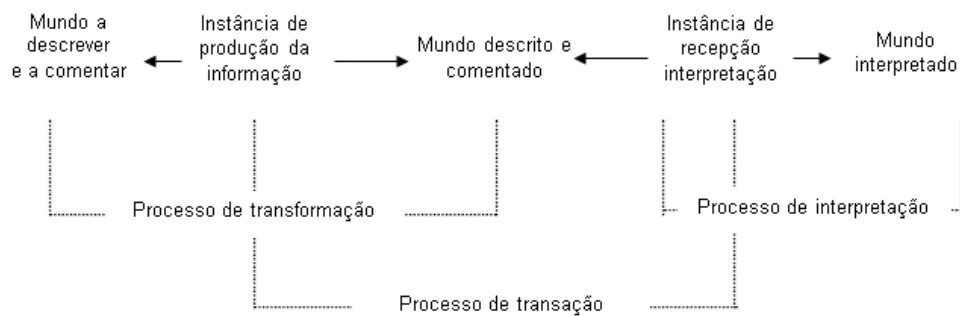
Tendo em mente essas noções a respeito do discurso político midiaticizado, trataremos agora das características do discurso de informação, mais especificamente o televisual e alguns de seus modos possíveis de enquadramento, pensando nos atores políticos e seus discursos.

DISCURSO DE INFORMAÇÃO, TV E ENQUADRAMENTOS

A reflexão realizada aqui não tem a pretensão de esgotar a discussão, muito pelo contrário, devido à restrição de espaço, tentaremos ser sucintos, mas sem cair no erro das simplificações grosseiras. A perspectiva que adotamos e que pauta o nosso fio condutor reflexivo é a do linguista francês, fundador da Teoria Semiológica, Patrick Charaudeau (2007). Para esse autor, as narrativas midiáticas sofrem um duplo processo, o de transformação e o de transação.

O primeiro age transformando “o mundo a significar” em “mundo significado”, ou seja, é uma narrativização do acontecimento bruto transformando-o em notícia. Já o segundo dá uma significação psicossocial ao ato linguageiro produzido pelo sujeito enunciativo, estabelecendo relação entre as instâncias produtora e receptora.

ESQUEMA 1 – Processos de transformação e transação



Fonte: Adaptado pelos autores de CHARAUDEAU, 2007.

Grosso modo, só temos acesso à realidade empírica por intermédio de um filtro que atua reconstruindo-a de modo linguageiro, a partir de operações icônicas e lexicais, assim, em um espaço social heterogêneo, um acontecimento só passa a existir, na perspectiva do autor, quando ele é descrito e narrativizado, transformando-se em um discurso.

Os fatos são selecionados pela agenda midiática a partir de questões hierárquicas (factuais, programados, suscitados); temporais (obsessão pelo presente) e espaciais (obsessão pela onipresença midiática) e obedecem às regras dos modos de organização do discurso, no caso do discurso de informação midiático, predominantemente os modos narrativo e descritivo. Além disso, o discurso de informação midiática obedece a duas visadas, a de credibilidade – informar de modo crível o que acontece no mundo - e a de captação – seduzir o espectador e sobreviver ao ambiente de mercado (CHARAUDEAU, 2007).

Parece óbvio, em alguma medida, que estamos sempre falando de narrativas. No entanto, os *media*, apesar de construírem o “real”, dão a falsa impressão de que estão falando do “real” em si, devido ao caráter dêitico da imagem.

Conforme Wolf (2012) lembra:

A fase de confecção e apresentação dos acontecimentos dentro do formato e da duração dos noticiários consiste justamente em anular os efeitos dos limites provocados pela organização da produção, para “restituir” à informação o seu aspecto de espelho do que ocorre na realidade externa, independentemente do

aparato informativo. (...) a fragmentação dos conteúdos e da imagem da realidade social coloca-se precisamente entre dois movimentos, de um lado, a extração dos acontecimentos do seu contexto, de outro, a reinserção dos eventos noticiáveis no contexto constituído pela confecção, pelo formato do produto informativo (WOLF, 2012, p. 259).

Sempre que narramos e editamos, representamos sinteticamente certos traços de uma factualidade irrecuperável. A objetividade absoluta, nesse caso, é uma ilusão e a deturpação em alguma medida é inevitável.

Daí, mais um motivo para sermos partidários do conceito de enquadramento. Entman, citado por Porto (2004), sintetiza essa noção e suas aplicações nos estudos de mídia, que não possui um consenso geral na academia. Para ele, enquadrar é selecionar aspectos de uma realidade, tornando-os mais salientes e, dessa forma, realizar uma particular definição e interpretação sobre algo.

No caso dos enquadramentos televisuais, Soulages (2007) afirma que existem três - o real, a ficção e o espetáculo, sendo que esses podem se mesclar. Assim, um enunciado de realidade pode ser em alguma medida espetacularizante e ficcional de acordo com as técnicas específicas utilizadas pelo dispositivo enquadrante. No que se refere ao nosso objeto, falamos de um enunciado de realidade, mas que nem por isso deixa escapar dimensões de ficção e espetáculo.

Tentaremos identificar essas posições de enquadramento e uma possível identidade midiática da reportagem a partir de duas noções discursivas que utilizaremos como chave de leitura do nosso *corpus*. A dimensão argumentativa implícita em textualidades narrativas e a gestão dos pontos de vista elencados na construção editorial da notícia.

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Para sintetizar a nossa escolha metodológica, evocamos Emediato (2013) que, ao citar Amossy, nos lembra que dentre os vários tipos de discursos, alguns possuem uma visada argumentativa declarada, enquanto outros possuiriam apenas uma dimensão argumentativa, não necessariamente tomada como uma postura do sujeito comunicante.

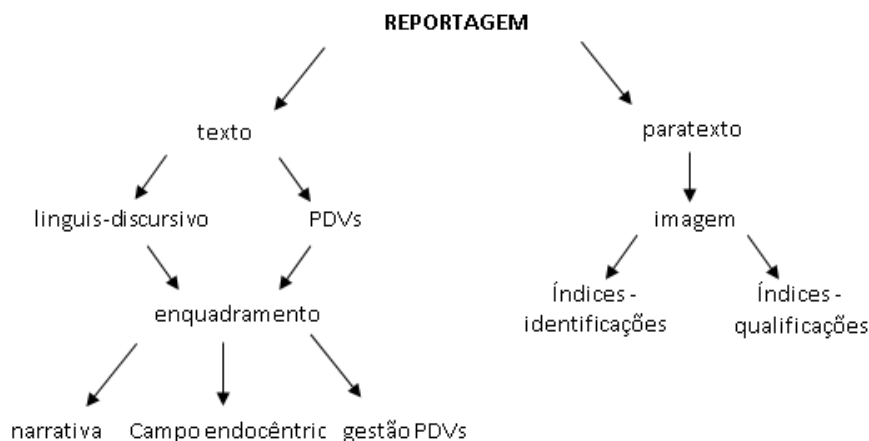
Dentre as muitas possibilidades de dimensão argumentativa presentes nos enunciados de informação midiática, Emedito (2013) elenca três: 1) as estratégias de enquadramento (operadores linguístico-discursivos, léxicos que podem trazer inferências avaliativas, tematizando, designando, questionando e, assim, orientando o olhar do outro a partir de uma força endocêntrica); 2) as estratégias mais explícitas, que expõe relações causais, e 3) as estratégias enunciativas – que foram tomadas do autor francês Alain Rabatel (2013). Dessas três estratégias, utilizaremos como categorias analíticas a primeira e a terceira.

O terceiro conjunto de estratégias, as enunciativas, são propostas por Rabatel (2013) que traça certos caminhos de pensamento para analisar o papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista, ou seja, a gestão ou uso estratégico do dialogismo. Para isso, o autor retoma as noções de enunciador e locutor herdadas de Benveniste e Ducrot. Enquanto o primeiro foca a subjetividade exclusivamente a partir da noção de dêiticos, o segundo percebe que o enunciador seria uma instância originária de um ponto de vista, na qual teríamos um ser do mundo empírico, um locutor (L) que se marca como Eu-nós, responsável pelo dito, e enunciadores (E) que sinalizam determinados pontos de vista. O autor toma partido da segunda percepção. Dessa forma, apesar da sensação de apagamento enunciativo, Rabatel (2013) propõe que, na verdade, o enunciador se expressa subjetivamente por meio da gestão e hierarquização dos pontos de vista, indicando uma dimensão argumentativa que tenta ser velada pelos locutores (que também são sujeitos modais) mesmo quando em textualidades de caráter “puramente” informativo.

Assim, pretendemos pensar e analisar a articulação das vozes enunciantes (PDV's) e as escolhas e enquadramentos lexicais e icônicos que inferem opiniões em favor de uma determinada causa argumentativa proposta por essa reportagem do Jornal Nacional, naturalizando certos imaginários presentes no campo endocêntrico e fazendo emergir um esboço identitário do programa, de sua narrativa e dos atores representados por ele.

Abaixo um breve esquema que ilustra o nosso caminho analítico:

ESQUEMA 2 –Desenho metodológico



Fonte: Elaborado pelos autores.

CORPUS E ANÁLISE

Nesta seção, buscaremos investigar possíveis sentidos verbais e imagéticos que emergem do noticiário do Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, acerca do vazamento das gravações da Operação Lava Jato, em especial, dos diálogos entre a presidente Dilma Rousseff e o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O Jornal Nacional foi ao ar pela primeira vez em setembro de 1969. O programa constitui referência para os brasileiros no que se refere a reportar os acontecimentos de nossa sociedade.

No dia 16 de março de 2016, a edição do telejornal tratou exclusivamente da crise política vivida pelo país. Temas como: nomeação do ex-presidente à Casa Civil, suspensão do sigilo dos grampos da investigação da Operação Lava Jato e os diálogos entre Dilma e Lula, dominaram o telejornal do momento da escalada de notícias ao último bloco, com inserções de várias capitais brasileiras, inclusive Brasília, repercutindo os fatos do dia.

A priori, essa escolha por dedicar tempo absoluto da atração à narrativa desses acontecimentos indica um esforço em dar conta daquilo que é apontado pelo âncora do telejornal como o “auge da crise política do governo”.

Emediato (2013) afirma que é implícita ao processo de reportar acontecimentos a escolha entre o quê ou não roteirizar e a conseqüente proposição de certo modo de avaliar

os fatos ao destinatário. Essa seleção de uma ocorrência em detrimento de outra pode desvelar intenções dos locutores em marcar uma dada posição em relação ao fato. Restamos analisar como essas escolhas apontam para certa dimensão argumentativa e para a gestão desses pontos de vista.

Entre as estratégias de argumentação estão o uso de categorias linguístico-discursivas e de tipos de raciocínios. Todas têm como objetivo direcionar o olhar do coenunciador. Ancorada nas representações, as tematizações visam emprestar um fundo para a informação midiática produzindo efeitos e implicações (EMEDIATO, 2013). Assim, mobiliza símbolos prescritos na memória do coenunciador despertando valores que o guiaram frente ao enunciado apresentado.

Logo ao proceder as escaladas com as principais notícias do dia, observa-se no roteiro das narrativas dos locutores aquilo que Emediato (2013) diz ser o jogo de argumentação pelo qual “o sujeito deseja propor pontos de vistas a um destinatário”. Efeito esse observado na justaposição de suas chamadas, às quais podemos considerar como títulos das reportagens telejornalísticas, que evocam outras vozes que antecipam o ponto de vista defendido pelo jornal. A seguir:

*(1). Enunciador 1: E a **Justiça Federal** torna público um diálogo entre Lula e a presidente Dilma Rousseff.*

*(2). Enunciador 2: A **Polícia Federal afirma** ver **indícios** de ações para **atrapalhar** as investigações da Lava Jato.*

No enunciado (1), pode-se perceber a referência direta à divulgação do diálogo entre Dilma e Lula pela Justiça Federal. Em (2), observa-se o posicionamento da Polícia Federal em relação a outras gravações divulgadas no mesmo dia. Porém, as asserções justapostas apontam para possíveis intenções argumentativas. Essas podem ser observadas no uso de categorias linguístico-discursivas, como os usos dos verbos e nomes grifados.

Assim, tratando o conjunto de enunciados (1) + (2), observa-se construção de uma sequência que leva o coenunciador a uma inferência sobre o propósito dos diálogos entre Dilma e Lula. Ou seja, (2) complementa o sentido de (1) no imaginário do coenunciador que passa a inferir que, por dedução, realiza uma ligação direta de causalidade entre (2)

e (1). O efeito é sugerido por intermédio do enquadramento pela voz do outro (Justiça Federal e Polícia Federal), valendo-se dos verbos de atitude grifados.

Outro intento de pavimentação desse ponto de vista pode ser analisado na reportagem que antecede a divulgação do diálogo entre Lula e Dilma. A matéria apresenta outra conversa do ex-presidente Lula gravada pela Justiça Federal, com o ex-ministro Paulo de Tarso Vannuchi. Os enunciados são apresentados pelos âncoras, que leem a conversa sem o auxílio de recursos gráficos. Tem-se na tela, apenas a imagem dos jornalistas que se alteram na leitura num esforço de interpretação dos ditos, se utilizando de tom de voz e olhares graves.

(3). Enunciador 1: [Abre Aspas] o problema é o seguinte, Paulinho. Nós temos que comprar essa briga. Eu sei que é difícil, sabe? Eu, às vezes, fico pensando até que o Aragão deveria cumprir um papel de homem naquela ... [e o presidente diz um palavrão], porque o Aragão parece o nosso amigo. Parece, parece, mas está sempre dizendo: olha... [Fecha aspas].

Procede-se a desqualificação do locutor a partir do enquadramento de seus ditos de origem ressaltados pelo enunciador. Isso se dá pelo recorte dos dizeres, ressaltando as falas do locutor que não condizem com as expectativas dos coenunciadores em relação ao estatuto social do ator, segundo Emediato (2003), substituindo-as por uma expressão moralmente aceita. O termo “e o presidente diz um palavrão” denota que os ditos proferidos pelo locutor – ou indicados a ele como ponto de partida pelo verbo dizer - são indignos de repetição, chulos e de baixo calão que alinham mais a imagem do ex-presidente ao sujeito corrupto que ao do sujeito político ético e de moral ilibada. De acordo com Rabatel (2013), assim, o PDV do telejornal é explicitado nesse contraste entre a narrativa negativa dos locutores e a valorizante sobreposta pelos enunciadores.

Dessa forma, apresentando os fragmentos de discursos de outrem desviados de seus contextos originais, o enunciador apagado prepara o terreno para a problematização da gravação da conversa entre Dilma e Lula, o que viria a seguir, se servindo das vozes da Justiça Federal, da Polícia Federal, de um ex-ministro e do próprio Lula, para imprimir o seu ponto de vista, sem precisar explicitá-lo.

Há uma possível orientação da leitura do telespectador por intermédio de uma postulação ética, demonstrando essa como a única forma possível de percepção da informação. Essa “razão ética” que orienta a informação, conforme Emediato (2003).

Assim, o termo “*e o presidente diz um palavrão*” desencadeia no imaginário do telespectador deduções negativas balizadas em uma ética cidadã formuladas na construção de um *ethos* idealizado do cidadão político.

Esse jogo enunciativo serve de preambulo para a reportagem que abrirá o bloco seguinte, que apresenta o áudio em que os locutores conversam sobre o envio do termo de posse que nomearia Lula Chefe da Casa Civil.

Durante a apresentação da matéria, observa-se (Figura 2) na tela de fundo azul, com o logotipo da emissora, apenas a transcrição dos dizeres de Dilma e Lula emoldurados por uma arte que contém, além de um equalizador que mostra a tonalidade sonora das vozes, imagens dos rostos dos locutores (índice de identidade). Uma fotografia frontal da presidente, em que se percebe ser uma foto de arquivo na qual Dilma e outra com a imagem de perfil do ex-presidente. Nos dois casos, percebemos semblantes sérios e olhares desviantes, que evitam o contado direto com o telespectador.

Vale lembrar que a veiculação dos diálogos entre Dilma e Lula acontece a um mês da votação do processo de impedimento da presidente. Assim, os sentidos do enquadramento desses ditos repercutem no Congresso Nacional e reverberam nas ruas, acirrando ainda mais os ânimos. A repercussão corrobora com e endossa os pontos de vistas apresentados pelos enunciadores.

A divulgação influenciou a rotina da Câmara dos Deputados em Brasília. Na esteira do que afirma Emediato (2003), percebe-se que as implicações simbólicas são o fruto da tensão criada por essas narrativas. Para reforçar o tom da gravidade do cenário apresentado pela notícia do vazamento divulgada anteriormente, como um nota-pé da matéria, um dos âncoras do telejornal lê uma nota creditada ao Advogado Geral da União, José Eduardo Cardoso, comentando o diálogo.

(4). Enunciador 2: O Advogado Geral da União, José Eduardo Cardoso, disse que o diálogo de Dilma, ao contrário da interpretação da oposição, não estava dando a Lula um documento para ele se livrar de uma possível ação policial. Segundo o ministro, a presidente estava enviando a Lula o documento chamado Termo de Posse, para ele assinar. Isso porque Lula, de acordo com Cardoso, estava com problemas para comparecer a cerimonia de posse marcada para amanhã.

Neste excerto, o enunciador primeiro (E1) opta por continuar com a sua estratégia de distanciamento do que é narrativizado. É um enunciador terceiro (E3) quem assume um PDV em relação aos ditos pelos locutores Dilma e Lula. A marcação desse distanciamento é dada pela nominação da fonte (José Eduardo Cardoso), seu cargo (Advogado Geral da União) e complementado pelo verbo *disse*, deixando claro que esse PDV, que oferece um contraponto ao PDV apoiado pela matéria, é de E3.

Na leitura de (4) por um dos âncoras do jornal, é possível observar a ênfase em certas palavras como “documento”, “livrar” e “prisão”. Esses ressaltos textuais induzem a uma percepção de que o diálogo entre as lideranças políticas, nas conversas divulgadas, se tratasse de uma confabulação para se burlar a justiça, escapando, assim, de uma condenação pela prática de algum crime. Aqui também está embutido um imaginário brasileiro de que todas as questões judiciais que envolvem os sujeitos públicos terminam em impunidade. Esse saber se ancora em uma memória discursiva de que os locutores primeiros são também figuras importantes do Partido dos Trabalhadores (PT), sigla que esteve destacada em escândalos de corrupção dos últimos anos.

Ainda como forma de contrapor o argumento de (4), logo em seguida o que se vê é a chamada de um repórter que entra ao vivo e dá um panorama das manifestações que ocorrem nas ruas.

(5). *Enunciador 1: (...) nós vamos agora a Belo Horizonte (...) com o repórter Ricardo Soares que vai falar ao vivo com a gente...*

Após a chamada do repórter, o que se vê e ouve, em um sobe som, na tela é a imagem do profissional envolto à população que grita:

(6). *Manifestantes: Lula, ladrão, o seu lugar é na prisão.*

As vozes dos manifestantes dominam a cena por cerca de seis segundos, sem a sobreposição do áudio do repórter. E continuam quase que encobrendo a fala do jornalista mesmo quando esse começa a relatar o ato político.

Ao ceder espaço na cena para que as vozes da multidão dominem o quadro, os enunciadores se utilizam de outra estratégia para afirmar a sua orientação argumentativa. Imputam, agenciam o ponto de vista da multidão que grita (*Lula, ladrão, seu lugar é na*

prisão) para contrapor mais uma vez o argumento de (4) e, assim, permanecer apagado na narrativa.

Esse esforço continua a seguir, quando o âncora do telejornal interpela o correspondente da emissora em Brasília a respeito da divulgação da gravação das conversas entre Dilma e Lula:

*(5). Enunciador 1: Bom, a gente viu aqui há pouco, Renata e eu estávamos passando para vocês o conteúdo desses diálogos, dessas gravações telefônicas liberadas. Mas o fato é que a revelação do diálogo entre Lula e a Presidente Dilma, **provocou uma reação imediata no Congresso Nacional**. O Júlio Mosquéra, nosso repórter, acompanhou. Boa noite, Júlio, o que você traz para gente aí de informação sobre a reação no congresso?*

O uso do adjetivo “imediato” reforça os sentidos de uma qualificação negativa dos ditos publicizados anteriormente, uma vez que essa adjetivação explicita a necessidade de uma ação urgente para a debelação de um suposto mal figurado nos dizeres dos líderes em questão.

*(6). Enunciador 3: Boa noite, Bonner, boa noite, Renata. Boa noite a todos que nos assistem. Olha, o clima esquentou muito hoje aqui, tanto na Câmara, como no Senado. A primeira reação de muitos deputados e senadores foi de **incredulidade**. Eu estava aqui no Salão Verde da Câmara, quando muitos deputados me procuraram para perguntar se o diálogo da presidente Dilma com o ex-presidente Lula, era de fato verdadeira. Eu disse que sim, e muitos ficaram boquiabertos, sem entender, achando que poderia não ser verdade. **De imediato**, os líderes dos partidos de oposição convocaram uma entrevista coletiva para pedir a renúncia de Dilma e a prisão de Lula. Os **líderes dos partidos governistas** também ficaram **muito revoltados**, mas com o juiz Sergio Moro, porque ele tinha autorizado a liberação das gravações feitas nos telefones do presidente Lula, principalmente do diálogo feito com a presidente Dilma. Esse clima de confronto foi para o plenário da câmara, onde houve acusações mútuas.*

A conotação negativa dos diálogos destacados pelo telejornal é reforçada pela sobreposição das reações da ala da oposição e governista demonstrada em (6).

O contraste entre a “*incredulidade*” e a necessidade de uma “*renúncia da presidente Dilma*” explicitadas pela oposição em relação às conversas divulgadas e a “*revolta*” dos

governistas com a liberação das gravações apontam para a estratégia do telejornal de confrontar os PDVs dos que são partidários de uma transparência nas ações dos homens públicos e os dos que, aparentemente, não defendem essa posição. O uso das formas nominais destacadas é um dos principais estratagemas de referencição utilizados para o destacamento dessas outras vozes (CORTEZ, 2013) que subjazem a argumentação do telejornal. Assim, tendo em vista que o que está em pauta é fato público, observa-se o possível intuito de induzir ao telespectador a um posicionamento baseado na ética.

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

A análise que realizamos apontou algumas pistas identitárias da reportagem do telejornal *Jornal Nacional*. A orientação argumentativa adotada é a de desqualificar os atores sociais envolvidos no caso. As expressões sérias dos apresentadores, até certo ponto teatralizantes, o tempo dedicado ao caso na edição, as entonações vocais que manifestavam inconformidade exacerbada, as imagens selecionadas que apontam índices negativos da presidente e, por fim, todos os índices léxicos destacados e partes silenciadas do discurso conduzem, a nosso ver, o telespectador a construção de um imaginário extremamente negativo de Lula e Dilma.

Mesmo não havendo qualquer prova concreta nas gravações que incriminasse os envolvidos, toda a reportagem deixou a impressão de que foi construída para fazer crer que houve atos ilícitos implícitos e que Lula e Dilma estariam de alguma forma tramando contra os interesses dos cidadãos brasileiros. Somando-se isso a uma formação discursiva consolidada no meio social de direita no Brasil, na qual os líderes do PT representariam todo o mal da política e seriam os fundadores da corrupção no país, o telejornal parece confirmar algumas suspeitas de estereótipos comumente veiculados nos quais os grandes *media* amplificam casos de corrupção quando se reporta um partido de “esquerda”.

Obviamente, trata-se de um simples estudo de caso e seria necessária uma familiaridade muito maior com o objeto para conclusões mais acertadas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. Manipulação editorial e produção da notícia: dois paradigmas da análise da cobertura jornalística da política. In: Rubim, Antonio A.C.; Bentz, Ione M. G.; Pinto, Milton J. (Orgs). **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COURTINE, J-J. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: GREGOLIN M.R.; SARGENTI, V. **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Paulo: 2008.
- COURTINE, J-J. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, M.R. et al. (Org). **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Paulo: Claraluz, 2003.
- CORTEZ, Suzana. A representação de pontos de vistas em reportagens de revistas femininas. In: EMEDIATO, W. (Org). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: NAD, 2013. p. 293-316.
- EMEDIATO, W. A construção da opinião na mídia: argumentação e dimensão argumentativa. In: EMEDIATO, W. (Org). **A construção da opinião pública na mídia**. Belo Horizonte: NAD, 2013. p. 69-103.
- MAIA, R. Deliberação e mídia. In: Maia, R. (Org). **Mídia e deliberação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. p. 93-122.
- PORTO, M. Enquadramentos da mídia e política. In: ALBINO, Antonio; Rubim, CANELAS, A. (Org). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. São Paulo: Unesp, 2004.
- RABATEL, A. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, W. (Org). **A construção da opinião pública na mídia**. Belo Horizonte: NAD, 2013. p. 293-316.
- SOULAGES, J-C. Les images-monde Du petit écran. In: **Les rhétoriques télévisuelles: Le formatage Du regard**. Bruzelles: De Boeck&Larcier s. a., 2007. p. 13-23.
- VERÓN, E. **El cuerpo de las imagenes**. Buenos Aires: Norma, 2001.
- WOLF, M. A edição e a apresentação das notícias. In: **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 258-264.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.36-50

DENOMINAÇÕES PARA O RISCO DE LUZ QUE CORTA O CÉU NOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL

DENOMINATIONS FOR THE RISK OF LIGHT THAT CUTS THROUGH THE SKY ON THE
DATA FROM THE ATLAS LINGUISTIC PROJECT OF BRAZIL

Ana Rita Carvalho de Souza¹

Marcela Moura Torres Paim²

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo descrever a variação lexical observada no corpus do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), para o risco de luz que corta o céu, também conhecido como “estrela cadente”. Os dados analisados foram coletados por meio de inquéritos linguísticos realizados in loco pela equipe de dialetólogos do Projeto ALiB, com a contribuição de 48 informantes de seis capitais brasileiras, pertencentes à Região Norte do país, estratificados por sexo, faixa etária e escolaridade, com o intuito de verificar o uso linguístico e documentar a diversidade lexical do português falado nessas localidades, seguindo os princípios da Geolinguística Pluridimensional. O enfoque é dado à questão 031 do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto ALiB, que está assim formulada: *De noite, muitas vezes, pode-se observar uma estrela que se desloca no céu, assim, (mímica) e faz um risco de luz. Como chamam isso?* (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 23). As respostas serão avaliadas com vistas a corroborar se os fatores sociais destacados interferem diretamente nas escolhas linguísticas desses falantes.

Palavras-chave: Projeto ALiB. Variação lexical. Fatores Sociais. Estrela Cadente.

ABSTRACT:

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, possui graduação em Letras (UNOPAR-2010) e Língua Inglesa (UFBA-2018).

² Professora Associada III de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2007).

This work aims to describe the lexical variation observed in the *corpus* of the Atlas Linguistic Project of Brazil (ALiB Project), for the risk of light that cuts across the sky, also known as “shooting star”. The analyzed data were collected through linguistic surveys carried out *in loco* by the team of dialectologists from the ALiB Project with the contribution of 48 informants from six Brazilian capitals, belonging to the North Region of the country, stratified by sex, age range and education, in order to verify the linguistic use and document the lexical diversity of the Portuguese spoken in these localities, following the principles of Multidimensional Geolinguistics. The focus is given to question 031 of the Semantic-Lexical Questionnaire (QSL) of the ALiB Project, which is formulated as follows: “At night, one can often observe a star that moves in the sky, like this (mimic) and makes a risk of light. What do you call it”? (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 23). Responses will be assessed with a view to corroborating whether the highlighted social factors directly interfere with the language choices of these speakers.

Keywords: ALiB Project. Lexical variation. Social Factors. Shooting star.

INTRODUÇÃO

O português brasileiro é caracterizado por uma realidade multifacetada de usos linguísticos, que pode ser facilmente percebida pelas seleções lexicais feitas pelos falantes. Os estudos lexicais, entre outras funções, têm o importante papel de descrever estas escolhas além de destacar a sistematicidade linguística que ocorre com os indivíduos durante a interação nos diversos ambientes em que eles atuam. Nesse sentido, “as múltiplas possibilidades de uso da língua podem se articular nas diversas situações que podem ser vivenciadas, construídas a partir das relações que se estabelecem na vida social” (PAIM, 2019, p.11). Sabe-se que o léxico é um dos níveis da língua que mais sofre alterações e elas podem ocorrer por diversos fatores, entre eles os sociais e os culturais. Por isso, assinala-se a necessidade de descrever tais preferências, partindo da observância de fatores sociais específicos.

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) é um empreendimento de amplitude nacional que, embasado na Geolinguística Pluridimensional, investiga os falares em todo o território brasileiro, no tocante à Língua Portuguesa. E, é graças a essa grande iniciativa, que já conta com dois volumes publicados por Cardoso *et all.* (2014), que é possível descrever fenômenos linguísticos do nosso português, baseado em pesquisas feitas *in loco* por uma equipe de dialetólogos de várias Instituições de Ensino Superior – IES – do país, as quais se dispuseram a desenvolvê-los diante de tantas adversidades.

Este trabalho é uma das infinitas possibilidades de estudos promovidas pelo Projeto ALiB, com o intuito de reconhecer as características do Português Brasileiro (PB),

ressaltando não somente as diferenças e as semelhanças no espaço geográfico, mas também a pluralidade de culturas, crenças, atitudes perante os fatos, entre outros fatores que são fundamentais para a compreensão das comunidades e dos usos da língua feitos por elas. Este artigo é dedicado à professora e eterna diretora-presidente do referido Projeto, Suzana Alice Marcelino Cardoso (em memória) pelo carinho, pelo amor e pela dedicação doados a esta iniciativa que hoje serve de casa e inspiração para tantos outros dialetólogos em formação.

Centrado no âmbito dos estudos lexicais realizados com base nos dados do Projeto ALiB, este trabalho busca evidenciar as escolhas lexicais para “o risco de luz que corta o céu”, comumente conhecido como “estrela cadente”, nas capitais Belém, Boa Vista, Macapá, Manaus, Porto Velho e Rio Branco, pertencentes à Região Norte do país. Cardoso (2010, p. 169) afirma que o Projeto ALiB tem como principal objetivo identificar as diferenças diatópicas do PB, mas não somente isso, uma vez que ele está fundamentado nos princípios da Geolinguística Pluridimensional, também, possui o intuito de estudar a língua em seus aspectos sociais, e é nessa esfera que descrever as comunidades que fazem uso de determinadas lexias se enquadra, pois elas podem estar relacionadas a esses fatores em conjunto com o espaço geográfico.

Este artigo seguiu alguns critérios, entre eles a escolha da região analisada, que não foi aleatória. O material aqui estudado foi coletado através de pesquisa de iniciação científica – PIBIC/CNPq, 2016/2017, vinculada ao Projeto VALEXTRA - Variação lexical: teorias, recursos e aplicações: do condicionamento lexical às constrições pragmáticas, convênio CAPES-COFECUB 838/15, sob a orientação da professora doutora Marcela Moura Torres Paim, com o objetivo de catalogar as unidades fraseológicas (UF's) presentes no *corpus* do Projeto ALiB nas capitais da Região Norte do Brasil. No entanto, parte dos dados não foi utilizada nos relatórios de pesquisa desenvolvidos, por não se encaixarem na descrição solicitada no plano de trabalho. Assim, aproveita-se para reanalisar o mesmo material, fazendo a descrição lexical tanto das unidades lexicais simples, quanto das polilexicais. Nesse caso, opta-se por observar se os critérios de seleção lexical feitos pelo povo nortista teriam relação direta com a estratificação social controlada pelo Projeto ALiB.

Desse modo, este estudo apresenta, inicialmente, o referencial teórico norteador de toda a discussão proposta. Em seguida, exhibe a descrição do trabalho realizado após a

exposição dos resultados encontrados para, a partir deles, serem feitas algumas considerações e observações aplicáveis aos estudos geossociolinguísticos.

Como fundamenta-se este trabalho?

Os trabalhos de descrição lexical se justificam pela necessidade que se tem de fazer algumas reflexões sobre o uso da língua, pois elas acontecem em situações cotidianas nas quais identifica-se marcas de identidades sociais que passam despercebidas pelos falantes. Koch (2003, p.124) assinala que “a conversação é, antes de tudo, um ato social, no interior de situações sociais que são modificadas ou mesmo constituídas através desses atos”. De acordo com Díaz-Campos (2014, p. 2), nossas seleções linguísticas nos inserem em contextos específicos e isso acontece devido à projeção que a nossa mente faz do cenário em que se está implantado e dos personagens que ali estão atuando. Resumidamente, o mesmo falante pode e faz escolhas linguísticas, desta ou daquela variável, dependendo da situação cotidiana em que está inserido ou grupo social. Dessa forma, busca-se investigar os dados do Projeto ALiB de maneira a perceber em que contexto comunicativo determinadas lexias são utilizadas e por quê.

O Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), no segundo volume, apresenta um conjunto de cartas linguísticas com dados das capitais dos estados brasileiros, contendo exemplos para cada um dos níveis de abordagem da língua e, também, fatores sociais que interessam à Dialetoлогия, além das diferenças regionais (diatópicas). Esses fatores são: a faixa etária, o sexo e a escolaridade, mostrando os campos de estudo do Projeto ALiB e sua intrínseca ligação com a Sociolinguística. Cardoso (2016, p. 14) afirma que

a Dialetoлогия atesta, numa mesma área, a existência de variantes que não se explicam nem se justificam do ponto de vista geográfico, mas que se associam a fatores sociais. Esse tipo de variação vem a constituir o conjunto de usos que a Dialetoлогия agrupa como fatos de natureza diageracional, diastrática, diassexual (CARDOSO, 2016, p.14).

Contudo, deve-se salientar que nem sempre os dados indicam que estes fatores observados sejam motivadores para algumas das coocorrências lexicais apresentadas e, por isso, propõe-se monitorar se, nesse caso específico, isso pode ser afirmado. Calvet (2002, p. 102) aponta que, quando duas ou mais formas permitem dizer a mesma coisa tem-se uma variante linguística e que escolher qual variante utilizar, em determinada situação, configura uma variável social, pois ela é capaz de indicar a idade do falante, a classe social a que ele pertence, sua escolaridade, entre outros. Assim, pretende-se

descrever se as variantes, para a questão investigada, são somente linguísticas ou se são também sociais.

Paim (2019, p. 11) assinala que os papéis desempenhados pelo indivíduo, enquanto membro da família, da escola, da igreja, da região etc., são relações não autônomas que dependem diretamente dos interlocutores e que essas interações são moldadas pelo viés cultural ao qual cada um pertence. Mesmo em um contexto de entrevista, em que se reconhece o monitoramento da fala do entrevistado, será que as respostas dadas por ele não carregam esses traços culturais que o identificam como pertencente deste ou daquele grupo? O que se pretende com esta análise é justamente tentar responder aos seguintes questionamentos: (i) Em que localidades esse uso é mais comum? (ii) Essa variedade é mais evidente na fala de pessoas jovens ou de mais idade? (iii) Ocorre mais entre os homens ou entre as mulheres? (iv) É típico de algumas comunidades ou se estende a todos os observados?

Tais questionamentos podem ser analisados tendo em vista os princípios da Geolinguística Pluridimensional que agregam aspectos sociais à análise diatópica dos dados de natureza dialetal.

Materiais e métodos

A metodologia utilizada nesse trabalho segue os pressupostos teóricos e metodológicos da Geolinguística Pluridimensional que considera nas análises, além do espaço, os fatores sociais, como o sexo, a faixa etária e a escolaridade, entre outros. O recorte feito para este estudo totaliza seis pontos do Projeto ALiB, que conta com a contribuição de 48 informantes. Essas localidades são as capitais da Região Norte, excluindo-se desse levantamento a capital Palmas, pois o Projeto ALiB entende que ela não tem tempo de fundação suficiente para ter consolidação histórica e pais dos informantes de faixa 2 nascidos no local, dois dos requisitos para se realizar pesquisa na localidade.

Os 48 informantes desse estudo estão estratificados conforme o perfil de informantes do Projeto ALiB, demonstrado no quadro 1 e, com base na leitura, observa-se que esta seleção nos fornece dados de forma equitativa para estudos pluridimensionais.

QUADRO 1 – Perfil dos informantes

Nº Informante	Nível de escolaridade	Faixa etária	Sexo
01	Fundamental	I (18-30 anos)	Masculino
02	Fundamental	I (18-30 anos)	Feminino
03	Fundamental	II (50-65 anos)	Masculino
04	Fundamental	II (50-65 anos)	Feminino
05	Universitário	I (18-30 anos)	Masculino
06	Universitário	I (18-30 anos)	Feminino
07	Universitário	II (50-65 anos)	Masculino
08	Universitário	II (50-65 anos)	Feminino

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB.

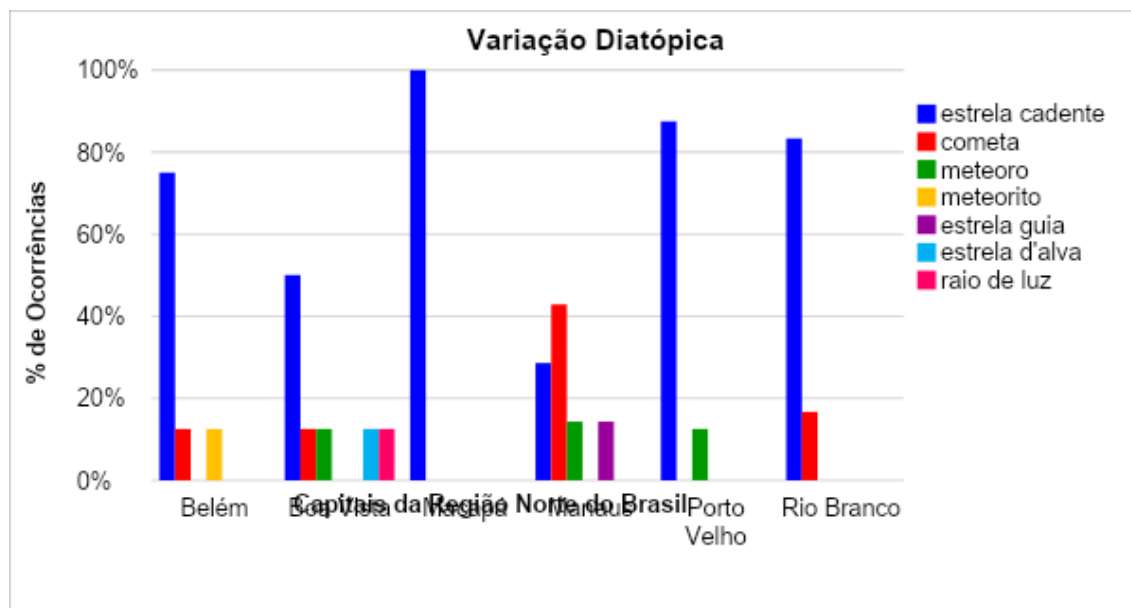
No interior dos estados brasileiros, o Projeto ALiB inquiriu apenas quatro informantes de nível fundamental, diferenciando-se das capitais no número de informantes entrevistados e na escolaridade. Esse fato se deve pela dificuldade em encontrar informantes com nível universitário, pois o acesso a esse nível de ensino ainda era inviável para a maioria das pessoas nas cidades do interior, dificultando o trabalho dos dialetólogos nesse quesito.

O levantamento de dados (nível lexical) foi feito na seção *Astros e Tempo* do Questionário Semântico-Lexical, com as questões de 22 a 35. Esse trabalho, entretanto, está centrado apenas na questão 31 que está assim formulada: *De noite, muitas vezes, pode-se observar uma estrela que se desloca no céu, assim, (mímica) e faz um risco de luz. Como chamam isso?* (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 23). Foi encontrado um total de 54 dados, dos quais 45 foram validados, baseados na frequência de uso. Estas 45 respostas válidas estão distribuídas entre sete diferentes lexias e as nove restantes foram caracterizadas como não respostas.

Análise dos dados

As respostas encontradas para a pergunta observada foram dispostas no gráfico 1 baseadas na sua distribuição espacial:

GRÁFICO 1 – Lexias encontradas por localidade



Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras.

Do ponto de vista qualitativo, a Unidade Fraseológica *estrela cadente* foi a mais produtiva, pois foi registrada em todas as capitais observadas e teve um percentual de ocorrências de 71,1% das 45 respostas válidas. Ela é seguida de *cometa* que apareceu na fala de informantes de quatro, das seis capitais pesquisadas e teve percentual de ocorrências de 13,3%. A lexia *meteoro*, que é considerada como variedade de prestígio, aparece na fala de informantes em três, das seis capitais observadas e apresenta um percentual de ocorrências de 6,7% do total das respostas validadas. A lexia *meteorito* e as unidades fraseológicas *estrela d'alva*, *estrela guia* e *raio de luz* aparecem somente em uma localidade, não configurando a distribuição diatópica, mas que foram validadas devido ao conteúdo semântico a elas atribuídas nos contextos em que foram coletadas. Cada uma apresentou o percentual de ocorrências de 2,2% do total de respostas consideradas nesse estudo.

A partir da leitura do gráfico 1, pode-se observar que a nomenclatura popular *estrela cadente* é a norma lexical utilizada pelos falantes das capitais da Região Norte brasileira, inclusive é categórica na capital Macapá, denominação que será futuramente observada, quando os dados das cidades do interior estiverem também catalogados.

A variedade, *meteoro*, aparece em três localidades distintas (Boa Vista, Manaus e Porto Velho) e pode ser um indicativo de um subfalar dentro da grande região, porém, mais uma vez, somente os dados das cidades do interior confirmarão esta hipótese. Os

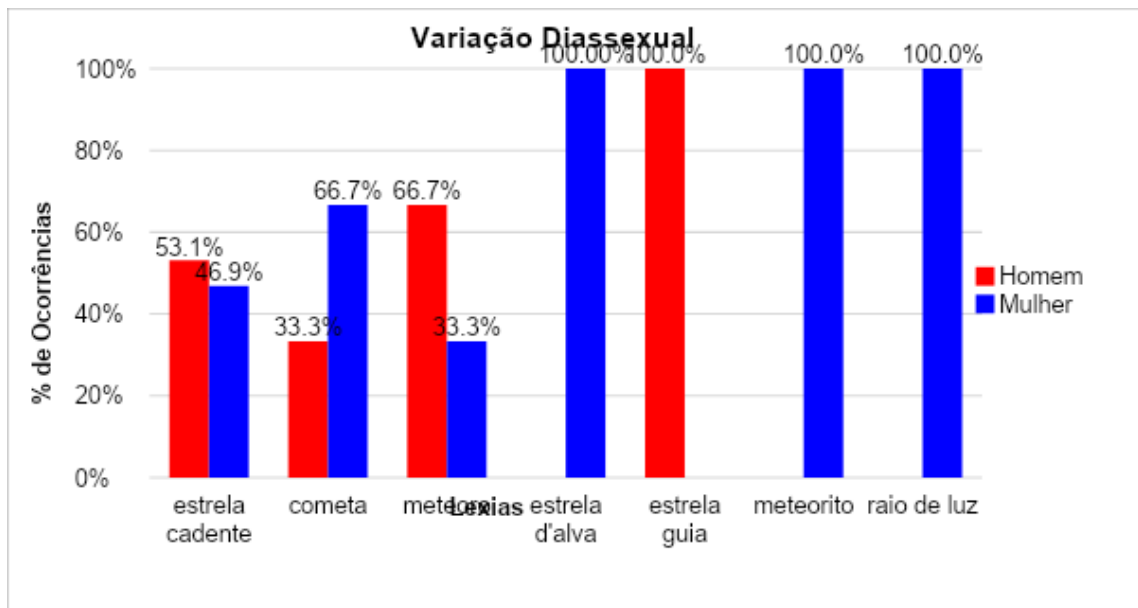
outros usos documentados servem para ressaltar a diversidade do léxico do nosso povo e a nossa criatividade, inclusive para determinar os fenômenos por muitos de nós desconhecidos, como é o caso do *meteoro* que, de acordo com Mourão (1987, p. 528), trata-se de um “fenômeno luminoso que ocorre na atmosfera terrestre, proveniente do atrito de um meteoróide, com os gases da atmosfera terrestre, também conhecido por estrela cadente, estrela fugaz, estrela filante, meteorito (impróprio), exalação, zelação (NE Brasil)”.

O físico Silva Jr. (2019) afirma que, dependendo de sua posição no espaço, os corpos celestes recebem nomes diferentes. Cientificamente explicando, se estiverem vagando no espaço fora de nossa atmosfera, eles serão chamados de meteoroides, mas se entrarem na atmosfera terrestre e incendiarem-se por causa do contato com o ar atmosférico, eles serão denominados de meteoros. Porém, considerando a sabedoria popular, reitera-se que “as transformações sociais recentes podem levar a escolhas de distintas maneiras de se dizer o mesmo, com o mesmo valor de verdade, num determinado contexto comunicativo” (PAIM, 2019, p. 11). Daí chamar *meteoro* de *estrela cadente*, *cometa*, *meteorito*, entre outros, por não conhecer a ciência que há por trás do fenômeno.

Observando os fatores sociais controlados pelo Projeto ALiB

Para avaliar o sexo, a faixa etária e a escolaridade do *corpus* selecionado, apresenta-se primeiro os gráficos com os percentuais para cada fator. Em seguida, exibem-se alguns exemplos dos inquéritos em que a pergunta 031 é feita pelo inquiridor e respondida pelos informantes com marcadores discursivos que sinalizam a relação entre o léxico apresentado e o fator social estudado.

O primeiro fator social a ser analisado é o sexo dos informantes. Para isso, apresenta-se o gráfico 2 com os percentuais para homens e mulheres a partir das respostas consideradas válidas:

GRÁFICO 2 - Variação diasssexual para o risco de luz que corta o céu nas capitais da Região Norte

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB.

O gráfico 2 demonstra que as mulheres fizeram uso de praticamente todas as lexias encontradas, exceto para *estrela guia* que foi mencionada exclusivamente por homens. Para *cometa*, apesar de se observar o uso por ambos os sexos, tem-se a maioria das respostas ditas por mulheres, ao passo que *estrela cadente* e *meteoro* são utilizados, em sua maioria, pelos homens. *Estrela cadente* apresenta percentuais estatisticamente equilibrados, enquanto *cometa* e *meteoro* nos revelam dados opostos.

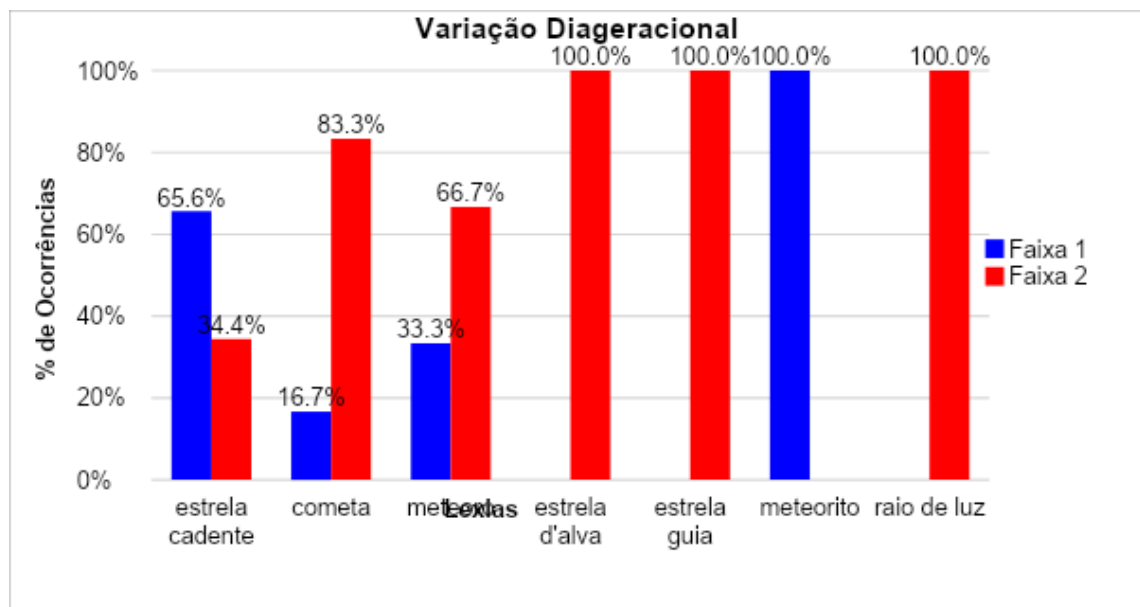
Estrela d'alva, *meteorito* e *raio de luz* são lexias predominantemente femininas nesse contexto. Contudo, ao analisar os enredos das entrevistas, verifica-se que não houve nenhuma marca discursiva que determinasse, pela fala dos informantes, a existência de alguma relação entre o sexo e o léxico apresentado.

Vale lembrar que a caracterização atribuída a homens e mulheres não é definitiva, pois cada análise deve ser feita observando o contexto em que o fenômeno linguístico está inserido e que cada um deles tem suas peculiaridades. Aqui destaca-se o caráter inovador

das mulheres, pois elas se permitem utilizar mais de uma forma para o mesmo referente, porém os dados das capitais são inconclusivos para afirmar que o sexo, aqui, atua como agente promotor das escolhas linguísticas feitas por estes informantes quanto às denominações para o risco de luz que corta o céu.

O segundo fator social estudado é a faixa etária. No gráfico 3, pode-se fazer a leitura dos percentuais de uso para cada faixa estudada, além de perceber para qual faixa tem-se um destaque de usos.

GRÁFICO 3 - Variação diageracional para o risco de luz que corta o céu nas capitais da Região Norte



Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB

Como observado no gráfico 3, os informantes de mais idade são aqueles que se mostram inovadores por apresentarem um maior repertório linguístico, fazendo uso de todas as lexias apresentadas, exceto *meteorito*. Registra-se três lexias empregadas categoricamente pelos informantes da faixa 2 e, uma delas usada, categoricamente, pelos informantes da faixa 1, demonstrando que em alguns cenários, ter mais idade pode indicar maior repertório atrelado à maior experiência de vida destes indivíduos. Como foi

afirmado, nada pode ser tido como conclusivo, pois as peculiaridades de cada contexto são determinantes para os comportamentos linguísticos se modificarem ou não.

Quando se observa os exemplos 1 e 2, verifica-se que, nesse caso, diferentemente do sexo, encontra-se marcas de uso que indicam que a idade pode interferir nas escolhas lexicais destes informantes.

Exemplo 1:

INQ.- E a noite, muitas vezes, a gente percebe que uma estrela se desloca no céu assim... Como que chama?

INF.- A gente diz que é *estrela que corre*, né? [...] Alcançar uma graça, a gente faz um pedido, a estrela, a *estrela que corre* aí diz assim, **quando a minha mãe, a minha avó dizia assim**, quando a pessoa, fulano tava (inint.) aquele linguarudo a gente linguarudo que corre, “menina, tu viste a estrela correr?”, porque fica falando demais contando as coisas, né? Aí diz assim: “tu viste a estrela correr?” **Assim que a minha avó dizia com a minha mãe**, tava com isso... “Tu viste a estrela correr?” (risos).
(Macapá, mulher, faixa 2, fundamental)

Exemplo 2:

INF.- Na verdade é o *meteoro* né, mas quando... **quando eu era pequeno** nós tínhamos uma... um termo que usávamos pra esse deslocamento, uma coisa bem...

INQ.- (inint.) estrela (inint.)

INF.- *Cadente*.

(Porto Velho, homem, faixa 2, universitário)

Fonte: Dados orais. Banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil.

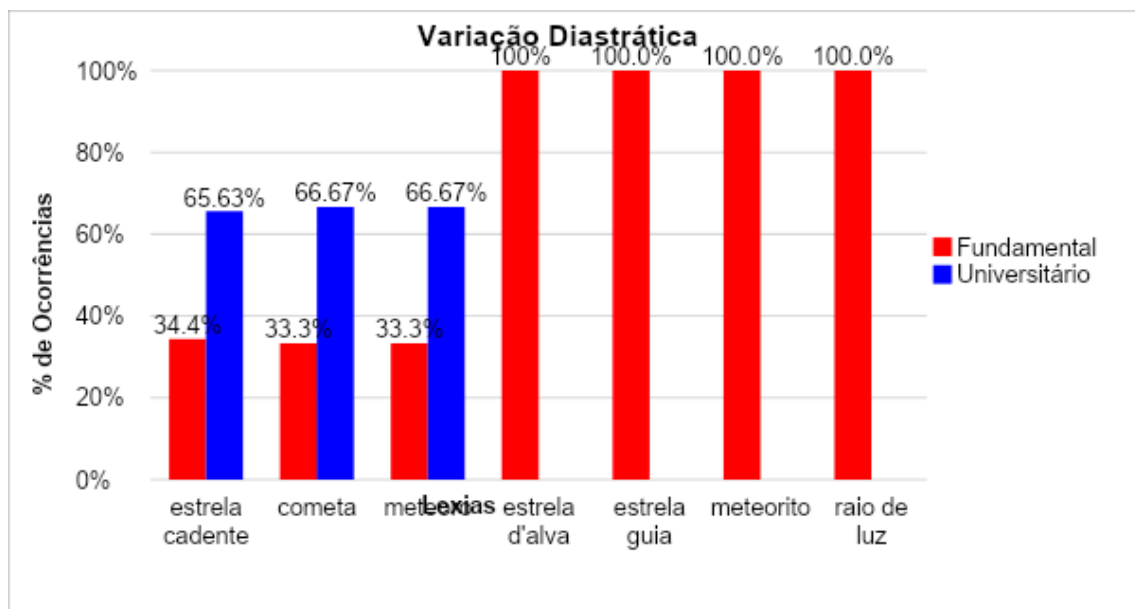
Quando se destaca da fala da informante, do exemplo 1, as expressões “quando a minha mãe, a minha avó dizia assim...” e “Assim que a minha avó dizia com a minha mãe...” valida-se a hipótese de que a faixa etária está imbricada nas escolhas lexicais que a informante fez no momento da entrevista. Ela reconhece que esse conhecimento vem de sua ancestralidade, ou seja, passada de avó/mãe para ela. Destaca-se, também, que a faixa etária dessa informante diz muito a respeito do léxico apresentado, pois, apesar de ter mais experiência de vida, a escolha feita por ela está embasada em um consenso adquirido no grupo social, nesse caso a família.

No exemplo 2, salienta-se que, apesar de o informante reconhecer o referente buscado pela inquiridora, ele assegura que, no passado, destacado pela frase “quando eu era pequeno...”, ele conheceu e utilizou outra forma, *cadente*. Paim (2015, p. 247) afirma que “perspectivas distintas sobre os domínios da experiência implicam maneiras diferentes de expressar essas experiências. Por meio dessa expressão, as identidades

sociais podem ser construídas, mantidas e projetadas”. Nesse caso, o informante reconhece as diversas formas possíveis para o referente, constrói seu novo vocabulário, baseado nas experiências por ele vividas ao longo dos anos, mas mantém em sua mente o que, em outro momento, teria feito parte do seu repertório.

Prossegue-se com a observação da escolaridade dos informantes para, verificar se esse fator atua como agente promotor de escolhas linguísticas no momento do discurso. No gráfico 4, apresenta-se os percentuais de uso para cada nível de escolaridade estudado.

GRÁFICO 4 - Variação diastrática para o risco de luz que corta o céu nas capitais da Região Norte



Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB

Como observado no gráfico 4, os informantes com pouca escolaridade apresentam um repertório linguístico mais amplo do que aqueles que frequentaram a universidade, pois eles fizeram uso das sete diferentes lexias dadas como resposta para o risco de luz que corta o céu. Dessa forma, constatou-se que essa amplitude de repertório, mesmo com a pouca escolaridade, pode se justificar na explicação dada pelo físico Silva Jr. (2019), em artigo para o portal Brasil Escola, que as pessoas acabam por chamar as coisas para as quais não têm entendimento, por aquilo que se aproxima de sua realidade, de suas experiências, de sua vida.

No exemplo 3, detecta-se um contraste entre variedade de prestígio *versus* a escolaridade. O que espera-se, enquanto observadores da língua falada em uso, é que os indivíduos mais escolarizados apresentem em seu repertório, aquelas variedades de usos

consideradas de prestígio, mas isso nem sempre é o que acontece. Pela leitura dos exemplos 2 e 3, pôde-se destacar que outros elementos precisam ser considerados quando se tem como resposta, variedades ditas de prestígio.

Exemplo 3:

INQ.- [...] De noite, muitas vezes, a gente pode ver lá no céu uma estrela que se desloca assim... né, e faz até um risco de luz. Sabe o nome disso?

INF.- Bom, eu conheço como *meteorito*. Eles são... pequenos *meteoros* que caem na terra... e passa... eu conheço como *meteorito*, agora... outra coisa eu não conheço.

(Boa Vista, mulher, faixa 1, **fundamental**)

Fonte: Dados orais. Banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil.

No exemplo 3, apesar da informante ter nível de escolaridade fundamental, ela responde com a variante técnica e ainda faz considerações acerca do referente, levantando o questionamento sobre o papel da televisão e de outros meios de comunicação como propagadores de conhecimentos e não somente a escola. Já no exemplo 2, tem-se um informante com nível de escolaridade universitário, que assinala com a variante de prestígio, o nome para o referente em questão, mas pondera que no passado falava de outra maneira.

Dessa forma, reitera-se que a escolaridade pode ser definidora das escolhas lexicais feitas, porém outros aspectos precisam ser apreciados, tais como a televisão e o rádio, como agentes que fomentam conhecimento. Os diversos grupos sociais em que os indivíduos estão inseridos, mais uma vez precisam ser visitados, porque eles auxiliam na construção da percepção de mundo que cada um de nós tem. A família, a igreja, o trabalho, entre outros, todos são ambientes em que os falantes abrem mão de determinadas formas linguísticas em detrimento de outras, e é também nestes convívios que aprende-se e reaprende-se a nos relacionar, conseqüentemente, a falar.

Ao comparar os gráficos 2, 3 e 4, visualiza-se o comportamento das lexias mais produtivas, *estrela cadente*, *cometa* e *meteoro* diferente das outras. Elas deixam equânimes os fatores sociais observados pelo Projeto ALiB, ao passo que *estrela d'alva*, *estrela guia*, *meteorito* e *raio de luz*, que foram menos produtivas, estão mais presentes, em sua totalidade, nos dados de mulheres, de mais idade e com pouca escolaridade.

Considerações finais

Ao finalizar as análises para esse artigo e, considerando as relações entre léxico e os fatores sociais, utilizados na metodologia do Projeto ALiB, é indispensável salientar a contribuição da Geolinguística Pluridimensional para uma melhor compreensão dos itens

lexicais de uma língua. Isso se deve ao fato de esse método poder fundamentar teoricamente a compreensão do mundo em seus diversos aspectos, principalmente, em termos de normas e valores sociais relacionados ao indivíduo como membro de uma sociedade.

Descrever a variedade de usos do léxico de um povo é uma tarefa que se faz contínua e necessária, devido à nossa condição humana de mudar e de nos adaptar às diversas situações e contextos de vida. As línguas acompanham essa condição de mudar e refletem, de fato, a realidade vivida por determinada comunidade. É no léxico que também se observa essas características, pois elas são marcas da identidade cultural dos grupos sociais. Com isso, entende-se que o Projeto ALiB carrega essa premissa básica que é descrever o Português do Brasil, além de registrar seus usos e fomentar o conhecimento no tocante à formação do povo brasileiro, sua cultura, seus ritos e suas crenças, pois é a partir desse conhecimento que, de fato, se reconhece quem se é e como se é.

O objetivo principal deste trabalho foi mostrar se os fatores sociais, pertencentes ao quadro teórico-metodológico do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, confirmariam uma ligação direta com as escolhas lexicais feitas pelos falantes das capitais da Região Norte. Após análises dos contextos das entrevistas, verificou-se que esses fatores, no que concerne ao léxico, podem ter uma relação direta e que, quanto à distribuição espacial, os dados das cidades do interior, futuramente, poderão confirmar a homogeneidade, ou não, dos falares do povo nortista.

Confirmou-se, também, que cada situação de uso foi determinante para a escolha linguística dos informantes e que as diversas situações comunicativas, em que o falante se depara a todos os momentos, e o seu conhecimento de mundo é que o motiva a denominar as coisas ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARDOSO, Suzana A. M. da S. Dialetoлогия. In: MOLLICA, Maria C.; FERRAREZI JR. Celso. **Sociolinguísticas, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016. p. 13-22.
- CARDOSO, Suzana A. M. da S. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, Suzana A. M. da S.; et al. **Atlas Linguístico do Brasil**. Introdução. Vol. 1 Londrina: EDUEL, 2014a.

CARDOSO, Suzana A. M. da S.; et al. **Atlas Linguístico do Brasil**. Cartas Linguísticas. Vol. 2 Londrina: EDUEL, 2014b.

CARDOSO, Suzana A. M.; MOTA, Jacyra A.; PAIM, Marcela M. T.; RIBEIRO, Silvana S. C. **Documentos 4**: Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Vento Leste, 2013.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Questionários 2001**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

DÍAZ-CAMPOS, M. **Introducción a la sociolingüística hispánica**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2014, p. 1-64.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOURÃO, Ronaldo R. de F. **Dicionário enciclopédico de astronomia e astronáutica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

PAIM, Marcela M. T. A emergência de identidade social de faixa etária e variação: o que revelam os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB). In: MOTA, Jacyra A.; PAIM, Marcela M. T.; RIBEIRO, Silvana S. C. **Documentos 5**: Projeto Atlas Linguístico do Brasil, avaliações e perspectivas. Salvador: Quarteto, 2015. p. 245-253.

PAIM, Marcela M. T. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019.

SILVA Jr., Joab S. da. Estrelas cadentes. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/o-que-sao-estrelas-cadentes.htm>. Acesso em 21 de jun de 2019.

SOUZA, Ana Rita C. Os fraseologismos a partir dos dados das capitais da Região Norte (Macapá, Boa Vista, Manaus, Belém, Rio Branco e Porto Velho) do Projeto Atlas Linguístico do Brasil: relatório final. Salvador, 2017.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.51-66

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES

LEARNING STRATEGIES OF A FOREIGN LANGUAGE STUDENT: SOMES REFLECTIONS

Aldenice de Andrade Couto¹

RESUMO:

Este trabalho objetivou investigar e descrever algumas estratégias de aprendizagem de um estudante de inglês como língua estrangeira. Para tanto, baseei-me nas taxonomias de (O'MALLEY, 1985) e (OXFORD, 1990). Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados nesta investigação seguem os parâmetros da pesquisa qualitativa interpretativista analítico-descritiva, dada a natureza do fenômeno a ser investigado, (MOITA LOPES, 1994). O estudo revelou o uso de várias estratégias de aprendizagem, assinalando as Estratégias Diretas e Indiretas utilizadas pelo participante deste trabalho, um aprendiz de vinte e um anos, estudante da língua inglesa há seis. Os resultados revelaram, ainda, algumas estratégias não mencionadas pelos autores que embasaram esta investigação, tais como estudar sozinho e a gravação de sua performance.

Palavras-chave: Estratégias. Ensino-aprendizagem. Língua Estrangeira.

ABSTRACT:

This paper aimed to investigate and describe some learning strategies adopted by a student of English as a Foreign Language (EFL). Therefore, it was based on the taxonomies by (O'MALLEY, 1985) and (OXFORD, 1990). The theoretical-methodological background used in this investigation follows the parameters of a qualitative interpretative analytical-descriptive research, given the nature of the phenomenon to be investigated, (MOITA LOPES, 1994). The study revealed the use of many learning strategies, indicating Direct and Indirect Strategies used by the participant of this work, a twenty-one-year old apprentice, who has been studying English for six years. Results showed, moreover, some strategies not mentioned by the authors that were the basis for this investigation, such as studying alone and the recording of the student's own performance.

¹ Doutoranda em Língua e Cultura, na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2015). Atua na área de pesquisa de Línguas Estrangeiras e Formação Inicial de professores de Línguas Estrangeiras. É docente assistente II e atua como professora de Francês Língua Estrangeira do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Keywords: Strategies. Learning-teaching. Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Há quase duas décadas trabalhando como professora de Língua Estrangeira (LE), é possível constatar a grande responsabilidade que temos ao trabalhar com um novo idioma. Logo, agenciar o ensino de uma nova língua não é tarefa fácil, pois se constitui numa oportunidade de instigar a capacidade do aluno fazer novas descobertas, estabelecer um espaço para a compreensão e ressignificação que vai além do vocábulo. É requerer situações em que o aluno possa sentir-se motivado a pensar de forma criativa, fazer inferências, emitir deduções, dar contribuições e sociabilizar saberes.

Durante muito tempo, acreditava-se que o professor seria o grande autor da aprendizagem, no entanto, essa crença tem dado lugar à consciência, cada vez mais crescente, da importância da autonomia e a responsabilidade do aluno, no que tange a sua aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor deixa de ser o de transmissor de conteúdo e passa a ser o de facilitador do processo, o qual conduz seus alunos na negociação da aprendizagem, numa relação de interdependência no ambiente da instrução (STERN, 1991 *apud* CONCEIÇÃO, 1999).

Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma LE é árduo e exige esforços, logo, buscar elementos para apaziguar certos problemas encontrados nesse processo é, sem dúvida, de grande relevância para um aprendizado com sucesso. Assim, a busca por estratégias de aprendizagem contribui para amenizar algumas dificuldades encontradas nas aulas de uma LE (OXFORD, 1990).

Nesse sentido, investigar acerca da temática em questão é pertinente, visto que o uso de estratégias no ensino de uma LE pode construir um aprendiz autônomo, responsável por sua própria aprendizagem, o qual poderá ressignificar os conhecimentos adquiridos, e não somente armazená-los. Dessa forma, para que o aluno possa construir sua autonomia, é de grande proeminência o conhecimento das estratégias de aprendizagem, não somente para o aluno, que terá maior habilidade em planejar, controlar e avaliar seu próprio aprendizado, mas para o professor também que, por sua vez, desempenha um papel capital na transmissão dessas estratégias. Através desse conhecimento, o professor será capaz de identificar melhor as dificuldades de seus alunos e de fornecê-los meios de solucionar seus problemas.

O presente artigo tem como objetivo investigar e descrever as estratégias utilizadas por um aprendiz de LE, nesse caso, a língua inglesa. Assim, este trabalho está dividido nas seguintes seções: além desta introdução e das considerações finais, a primeira seção, intitulada *Estratégias de aprendizagem em Línguas Estrangeiras*, evidencia algumas definições acerca das estratégias de aprendizagem em língua estrangeira, na visão de Oxford (1990) e O'Malley; Chamot (1985); a segunda, *Classificando as Estratégias de Aprendizagem*, assinala a classificação das principais estratégias de aprendizagem; e a terceira, *Metodologia*, aponta os procedimentos adotados nesta investigação e, por fim, a *Análise de dados* mostra as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno-participante de língua inglesa.

1 DEFININDO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Vários são os teóricos que discorrem sobre o estudo de estratégias de aprendizagem em LE (O'MALLEY; CHAMOT, 1985; OXFORD, 1990; RUBIN, 1995). Apesar de existirem diferenças entre os estudiosos, há um certo consenso de que as estratégias são passos tomados pelos aprendizes, de forma consciente ou inconsciente, a fim de potencializarem seu aprendizado, melhorando assim a sua competência comunicativa. Ressalta-se que este trabalho embasar-se-á, sobretudo, nos estudos de Oxford (1990) e O'Malley; Chamot (1990).

As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem datam da década de 70, com base nos trabalhos de Rubin (1975) e Stern (1975), segundo os quais alguns alunos se mostrariam mais eficazes na aprendizagem de uma língua, por fazerem uso de maneiras especiais de processar a informação.

Para Oxford (1990 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 02), as estratégias de aprendizagem são “passos dados pelos aprendizes para potencializar a própria aprendizagem”. Segundo a autora, as estratégias estão divididas em duas grandes categorias: as diretas e as indiretas.

Segundo O'Malley e Chamot (1990 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 01), as estratégias de aprendizagem são processos cognitivos complexos ou “maneiras especiais de processar a informação, que otimizam a compreensão, aprendizagem ou retenção da informação”.

Ao referir-se às estratégias diretas, Oxford (1990) as divide em três grupos abrangentes, a saber: estratégias de memórias, de cognição e de compensação. No que

tange às estratégias indiretas, a autora sublinha que são elas que apoiam e dirigem o aprendizado de línguas, sem envolverem-se diretamente com a língua-alvo, sendo o complemento essencial das estratégias diretas. A autora as classifica em: Estratégias metacognitivas, as quais permitem aos aprendizes controlarem os próprios processos de aprendizagem, administrando-os, planejando-os e avaliando-os; Estratégias afetivas, que ajudam a controlar as emoções, a motivação e as atitudes dos aprendizes; e Estratégias sociais, que ajudam os alunos a aprenderem, utilizando-se da interação entre ele.

O tópico a seguir evidencia com mais precisão a classificação das principais estratégias de aprendizagem, na visão de O'Malley; Chamot (1985) e Oxford (1990).

2 CLASSIFICANDO AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Conforme mostrado na primeira seção deste trabalho, O'Malley e Chamot (1990 apud MOURA FILHO, 2005, p. 2) definem as estratégias de aprendizagem como sendo maneiras especiais de processar a informação, que otimizam a compreensão, a aprendizagem ou a retenção da informação, e dividem as estratégias de aprendizagem de línguas em três subcategorias: 1) Estratégias metacognitivas, que implicam o planejamento, o monitoramento e a avaliação no sucesso de uma atividade de aprendizagem; 2) Estratégias cognitivas, operam diretamente com as atividades de aprendizagem e envolvem a manipulação dos materiais de aprendizagem; e as 3) Estratégias socioafetivas, que envolvem um amplo grupo, que engloba tanto a interação com uma pessoa quanto o controle ideal sobre o afeto. O quadro a seguir evidencia a classificação das Estratégias de Aprendizagem:

QUADRO 1 - Classificação das Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de Aprendizagem	
Metacognitivas	Descrição
Organização prévia	Fazer uma abordagem geral, mas compreensível, do conceito ou princípio organizador em uma atividade de aprendizagem prévia.
Atenção dirigida	Decidir, com antecedência, se vai realizar uma tarefa de aprendizagem de forma geral e ignorar fatores irrelevantes.

Atenção seletiva	Decidir, com antecedência, se vai atender a aspectos específicos da produção linguística ou a detalhes situacionais que orientarão a retenção dela.
Autogerenciamento	Compreender as condições que ajudam o processo de aprendizagem e providenciar a presença dessas condições.
Planejamento funcional	Planejar e ensaiar os componentes linguísticos necessários ao cumprimento de uma tarefa pedagógica futura.
Automonitoração	Corrigir a produção linguística quanto à pronúncia, à gramática, ao vocabulário ou à adequação ao contexto em que ela ocorre.
Produção atrasada	Decidir, conscientemente, adiar a produção oral, a fim de aprender, inicialmente, por meio da compreensão auditiva.
Autoavaliação	Checar a produção linguística com o conhecimento interior de completude e correção (desempenho x competência)
Autorreforço	Providenciar recompensas quando uma atividade de aprendizagem linguística for cumprida com sucesso.
Cognitivas	Descrição
Repetição	Imitar um modelo linguístico, incluindo práticas orais e ensaios em silêncio.
Prospecção	Utilizar materiais de referência sobre a língua-alvo
Resposta física direta	Relacionar novas informações a ações físicas, como direcionador.
Tradução	Usar a primeira língua como base para a compreensão e/ou produção da língua estrangeira.

Agrupamento	Reordenar ou reclassificar, e talvez classificar, o material a ser aprendido, baseado em atributos comuns.
Anotação	Anotar a ideia principal, os pontos importantes, resumir ou sumarizar informações apresentadas oralmente ou por escrito.
Dedução	Aplicar, conscientemente, regras para produzir ou entender a língua estrangeira.
Recombinação	Construir uma sentença significativa ou sequências linguísticas maiores pela combinação de elementos conhecidos, organizados de uma maneira nova.
Visualização	Relacionar, na memória, novas informações a conceitos visuais, com o auxílio de visualizações, frases ou locais, de forma a recuperá-los facilmente.
Representação auditiva	Retenção de um som ou de um som similar de uma palavra, frase ou sequência linguística mais longa.
Uso de palavra-chave	Relembrar uma palavra nova na língua estrangeira ao (1) identificar uma palavra na língua materna que tenha o som parecido ou lembre de qualquer forma a nova palavra e (2) produzir imagens facilmente recorrentes de alguma relação entre a nova palavra e a palavra familiar.
Contextualização	Colocar uma palavra ou frase numa sequência significativa.
Elaboração	Relacionar novas informações a outros conceitos existentes na memória.
Transferência	Usar conhecimentos e/ou conceitos linguísticos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem da língua estrangeira.

Inferência	Usar informação disponível para descobrir os significados de novos itens, predizer resultados ou completar informações.
Socioafetivas	Descrição
Cooperação	Trabalhar com um ou mais colegas para obter “feed-back”, compartilhar informações ou modelar uma atividade linguística.
Questionamento para clarificar	Pedir ao professor ou a outro falante nativo que repita, parafraseie, explique e/ou dê exemplos.
Conversa consigo	Usar redirecionamento mental para assegurar que a atividade de aprendizagem será bem-sucedida ou para reduzir a ansiedade envolvida na tarefa.

Fonte: O'Malley; Chamot (1990).

Segundo Oxford (1990 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 5), as estratégias estão divididas em duas grandes categorias, quais sejam: diretas e indiretas. Em se tratando das estratégias diretas, a autora as divide em três grupos abrangentes, denominando-as de estratégias de memória, de cognição e de compensação, e ressalta que essas estratégias exigem um processamento mental da língua e que, apesar de as três estratégias exigirem um processamento idêntico, elas o fazem com propósitos diferentes.

Ainda de acordo com Oxford (1990 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 5), as estratégias de memória, ou seja, classificar os conhecimentos em determinada ordem e fazer associações, por exemplo, ajudam os aprendizes a guardar e a recuperar as novas informações. Para Oxford (1990), essas estratégias têm sido empregadas há milhares de anos, e são mais eficazes quando os aprendizes utilizam, simultaneamente, estratégias metacognitivas, como prestar atenção ao que é ensinado; e estratégias afetivas, como a redução da ansiedade.

Para a autora, as estratégias de cognição, como fazer resumos e análises lógicas, oferecem ao aluno variadas opções para compreensão da LE, pois para Oxford, embora as estratégias cognitivas sejam diversas, elas têm algo em comum, em outras palavras, elas apresentam aos aprendizes a possibilidade de manipular ou transformar a LE. A autora

aponta que dentre os quatro subgrupos que compõem as estratégias cognitivas: exercício, receber e enviar mensagens, analisar e raciocinar, e criar estruturas para *input* e *output*, a prática de exercícios é a mais produtiva. Ela ressalta ainda que nem sempre os aprendizes percebem a importância de realizar exercícios, o que faz com que grandes chances de aprendizagem sejam desperdiçadas.

Na visão de Oxford (1990), as estratégias de compensação, tais como as tentativas de descoberta e emprego de sinônimos, podem possibilitar aos alunos a utilização da língua estrangeira, apesar das limitações que eles tenham para lidar com a língua em questão. Para a autora, as estratégias de compensação são empregadas, sobretudo, quando os alunos apresentam dificuldades gramaticais e de vocabulário. Ela sinaliza que estratégias de compensação não são utilizadas unicamente por alunos iniciantes, ou de nível avançado, mas, também, por falantes nativos.

De acordo com Oxford (1990 apud MOURA FILHO, 2005, p. 6), as estratégias indiretas são as que sustentam e conduzem o aprendizado de línguas, sem envolverem-se diretamente com a LE. Para a autora, elas são, na verdade, o complemento essencial das estratégias diretas; já as estratégias indiretas são classificadas por Oxford (1990) em três grupos: as metacognitivas, as afetivas e as sociais.

Oxford (1990) define as estratégias metacognitivas como sendo aquelas que permitem aos aprendizes controlarem seus próprios processos de aprendizagem, seja administrando-os, planejando-os e avaliando-os. Para a autora, embora as referidas estratégias sejam de grande importância para o sucesso dos alunos de uma LE, elas são pouco utilizadas por eles, por não conhecerem a sua importância.

Para a autora, as estratégias afetivas consistem em ajudar os alunos a controlarem suas emoções, motivação e atitudes. Oxford afirma que o lado afetivo do aprendiz talvez seja uma das maiores influências no sucesso ou fracasso no aprendizado de línguas estrangeiras. É importante ressaltar que a autora considera como bons aprendizes de línguas aqueles que sabem controlar suas emoções e atitudes durante o processo de aprendizagem. Ela sublinha, também, que os professores apresentam um importante papel no ambiente emocional da sala de aula, uma vez que podem transformar o âmbito social da sala; atribuir mais responsabilidade aos alunos; seja por agenciar em ocasiões de práticas sociais, e, sobretudo, por ensinar a eles o uso de estratégias afetivas.

Para Oxford (1990), as estratégias afetivas subdividem-se em três subcategorias, incluindo as estratégias para diminuir a ansiedade dos alunos, para encorajá-los e para

controlar aspectos emocionais. Ainda segundo a autora, as estratégias sociais vão auxiliar os alunos a melhor interagir entre eles. Essas estratégias dividem-se em três subgrupos, a saber: elaboração de perguntas, cooperação entre os aprendizes e o estabelecimento de empatia entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa interpretativista analítico-descritiva, dada a natureza do fenômeno a ser investigado, pois segundo Moita Lopes (1994, p. 331), esse tipo de pesquisa prediz o acesso indireto ao fato de pesquisa, “através da interpretação dos vários significados que o constituem”. Nesse sentido, a pesquisa interpretativista considera que o particular contribui para uma generalização que se constrói intersubjetivamente. Assim, procura-se compreender, de maneira mais clara, o uso de estratégias de aprendizagem por parte do aluno-participante da referida investigação.

A COLETA DE REGISTROS

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2014, em uma universidade pública de Brasília. Ressalta-se que a investigação das estratégias consistia naquelas usadas pelo aluno-participante, tanto em sala de aula quanto fora dessa. Objetivou-se registrar o uso de estratégias como um todo, sem a preocupação em especificar tipos de tarefas em que as estratégias se manifestariam, ou mesmo em explicitar qualquer uma das quatro grandes competências, a saber: falar, ler, ouvir, escrever, nas quais as estratégias se manifestariam. Os registros coletados foram analisados tendo como base, para a classificação das estratégias, o modelo proposto por O'Malley; Chamot (1985) e Oxford (1990). Nesse sentido, buscou-se observar quais das estratégias já classificadas por esses autores eram usadas pelo participante, e quais outras estratégias não verificadas em estudos anteriores também poderiam ser observadas.

INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Os dados deste trabalho foram gerados a partir de um roteiro de entrevista sobre estratégias de aprendizagem (com doze perguntas), o qual foi por mim adaptado, segundo as necessidades de minha coleta de registro e de um questionário (inventário de estratégias para aprendizagem de língua estrangeira), ambos fornecidos pelo professor Moura Filho (2005). Antes de passar ao trabalho das estratégias do aprendiz, apresento

algumas informações, as quais julgo relevantes para uma melhor visão do aluno-participante desta investigação.

O PERFIL DO PARTICIPANTE

O participante deste trabalho é o aprendiz Nelson Pinheiro (pseudônimo), de vinte e um anos, estudante de língua inglesa há seis, possuindo um nível avançado, correspondente ao C1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. Atualmente, é estudante do penúltimo semestre do curso de Letras/Francês em uma universidade pública de Brasília, e estuda a língua inglesa em um Centro de línguas. Nelson iniciou formalmente seus estudos aos quinze anos, em um Instituto de Línguas; no entanto, mostra interesse por Línguas estrangeiras (LE) desde a infância, recebendo apoio incondicional da mãe. Quando tinha oito anos, ganhou de sua gestora seu primeiro material para iniciar informalmente os primeiros estudos com a língua inglesa.

A seguir, descrevo algumas estratégias do participante Nelson, baseando-me nas taxonomias de O'Malley (1985) e Oxford (1990).

ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, apresentam-se e discutem-se os dados obtidos durante a realização do trabalho. Serão apontadas as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelo participante da pesquisa, apresentando as especificidades quanto ao uso das estratégias por parte do aluno.

No excerto transcrito seguinte, observa-se a utilização de duas estratégias metacognitivas, classificadas por O'Malley (1985) como “automonitoração” e “autoavaliação”. Elas são citadas por Nelson, quando solicitado para descrever as estratégias de aprendizagem que usa. O aprendiz é enfático:

Sim, bastante! Não só a língua inglesa, mas o francês também. Ah! Com esse automonitoramento eu observo bastante quais os erros que estou cometendo, e quando eu cometo algum erro assim, ou eu corrijo logo, após eu verifico a frase, por exemplo, corrigindo o erro que cometi, ou euprocuro ficar em silêncio procurando a palavra, ou a estrutura correta, e depois é.. Com esse automonitoramento constante, depois quando você vai usar aquela mesma estrutura, acaba que você acerta. Então, eu não posso dizer que eu estou no automático, a minha fluência ainda não permite esse... Essa autonomia é... esse desenrolar, essa facilidade, ainda mais se eu não tiver muito conhecimento sobre o assunto, principalmente um domínio sobre o assunto.

No excerto a seguir, evidencia-se, também, a estratégia categorizada pelo mesmo autor, como autoavaliação, mencionada ao ser questionado sobre o seu nível de competência linguística na língua inglesa. Assim, Nelson responde:

Olha! [risos] É difícil dizer. Há poucos dias eu fiz uma autoavaliação, de acordo com o Quadro Europeu, em francês eu fiquei em relação à compreensão oral, eu fiquei em C1, no nível C1; e no inglês, ah! Eu acho que eu também fico nesse nível, assim, B2, C1. Mas tudo vai depender do assunto, do domínio que está sendo desenrolado.

Quando questionado se fazia uso de estratégias ao deparar-se com um vocábulo desconhecido, o aprendiz diz que sublinha a palavra e continua a leitura. Ele tenta adivinhar o significado do vocábulo inteligentemente, pois, segundo ele, essa mesma palavra ganha um significado no decorrer da leitura. Percebe-se que aqui o aprendiz faz uso da “inferência”, classificada por O’Malley como uma estratégia cognitiva, a qual consiste em usar informação disponível para descobrir os significados novos, predizer resultados ou completar informações na língua estrangeira:

Bem, no geral, eu só sublinhava, retomava a frase para ver se eu entendia pelo contexto, senão eu continuava, porque às vezes, mais na frente você entende a palavra, senão no final da leitura eu pesquisava em dicionário o significado da palavra, e depois retomava a leitura, fazia uma segunda leitura, se possível. E faço isso até hoje, quando estou lendo algum texto, eu leio, se eu me deparar com uma palavra que eu não sei, na mesma hora que eu não sei o que significa a palavra, eu sublinho, continuo lendo, às vezes no decorrer da leitura a palavra toma significado pelo contexto, senão depois eu procuro no dicionário, em último caso.

No excerto abaixo, observa-se que Nelson faz uso da estratégia cognitiva classificada por O’Malley (1985) como “prospecção”, citada pelo participante da pesquisa, ao ser solicitado que descrevesse suas estratégias favoritas:

Como falei, assisto muito filme, gosto muito de assistir filmes, sou viciado mesmo em assistir filmes. E dependendo do tipo de filmes, se for um filme que trate de algum assunto no qual estou mais acostumado, eu só coloco, eu deixo sem legenda, só o áudio original, né? Na língua estrangeira, sem legenda, senão eu coloco a legenda, só que na língua estrangeira, ou seja, eu acompanho o áudio, mas com a legenda na LE também.

Nelson faz uso da estratégia “prospecção”, citada acima, antes mesmo de entrar para o ensino formal. Essa estratégia foi descrita por ele ao ser questionado em que época de sua aprendizagem de inglês descobriu que existiam as estratégias de aprendizagem. Ele ressalta:

Na verdade, eu comecei a estudar inglês por conta própria. E quando fui para a escola, eu já meio que tinha uma estratégia, porque eu estudava sozinho. Era mais tático, eu pegava livros e respondia as questões, procurando ler o máximo possível e pesquisando por conta própria, na internet, em dicionários, e essa foi a minha primeira estratégia mesmo, eu utilizava mais livros.

Percebo que Nelson utiliza outra estratégia cognitiva classificada por O'Malley como "repetição". O excerto a seguir mostra como o aprendiz acima fazia uso da mesma:

Antes de entrar para a escola, a minha mãe conseguiu material para mim, o curso completo, só que sem o CD de áudio, era só os livros, eu comecei a responder todas as questões, a pesquisar, e aí, às vezes, quando eu tinha tempo, eu me gravava e comparava com os áudios que eu achava na internet. Na época, foi minha primeira estratégia. Logo após eu entrei numa escola e a escola utilizava aquele método do *repeat for me*, e eu fiquei nessa escola durante três anos. E aí esse método começou a ficar meio chato, começou a me incomodar. É claro que eu aprendi muita coisa, não vou dizer que não aprendi, querendo ou não a gente aprende, né? Porque essa repetição constante a gente acaba interiorizando muita coisa mesmo, mas acaba que incomoda também depois de certo tempo, e você fica, você não tem prazer em ir para a aula porque vai seguir a mesma sequência sempre, a única coisa que vai mudar são as palavras, as estruturas.

Ao mencionar "Eu procuro ficar em silêncio e fazer aquele *brainstorm*. Procuro sinônimos das estruturas ou das palavras da língua materna e depois vou procurando fazer associações com a LE", constata-se aqui mais uma estratégia cognitiva, categorizada por O'Malley (1985) como "elaboração",

No excerto a seguir, evidencia-se claramente que o aprendiz utiliza também duas estratégias metacognitivas, categorizadas por O'Malley como "visualização" e "uso de palavra-chave, ao salientar:

Eu sou muito visual, então eu sempre procuro fazer associações com o que e, por exemplo, se eu leio um texto, eu sou muito visual, às vezes quando eu esqueço a ortografia de uma palavra, basta eu escrever uma vez que eu já lembro, já assimilo. Às vezes, as pessoas dizem: "como se escreve tal palavra? Soletando eu não consigo, eu tenho que escrever a palavra pra ver e vendo eu consigo ver se está certa ou errada.

Percebe-se que Nelson é um aluno motivado, aplicado e com bastante atitude, não tem medo de se expor ao encontrar um nativo, ao contrário, tenta sempre praticar a LE com eles. No excerto a seguir, ele faz uso das estratégias afetivas, que segundo Oxford, ajudam a controlar as emoções, a motivação e as atitudes dos aprendizes. Nesse sentido, o participante, ao ser questionado se praticava a língua com nativos que falam o inglês, menciona:

Ah, claro! Por exemplo, uma vez eu estava no shopping e tinha uma estrangeira querendo comprar um *hambúrguer* e ela não estava conseguindo se comunicar

com a atendente e eu me intrometi. Claro, que foi meio um pouco falta de educação, mas vi que eles estavam precisando de ajuda, então eu intervi e acabei utilizando a LE. Mas no geral, eu tenho muito contato pela internet, porque quando eu viajei, fiz alguns amigos de países que falam inglês, então, eu me comunico bastante em inglês com eles na internet.

Quando solicitado a responder se utiliza mnemônicos, evidencia-se que Nelson apropria-se de estratégias de memórias, categorizadas por Oxford como sendo estratégias que classificam os conhecimentos em determinada ordem e fazem associações:

Ah! Eu acho que sim, como eu falei, como eu sou muito visual, então a memória ajuda bastante, é... Acho que sim, acho não! Tenho certeza! [risos] é como eu falei, eu sou muito visual, então acaba que eu me lembro da situação, da estrutura, as palavras vêm ou eu lembro da imagem, e faço associação a partir disso.

No excerto a seguir, Nelson fala sobre a estratégia que tentou, mas que não funcionou para ele:

Como eu falei, aquela estratégia do *repeat after me* não funcionou, depois de um tempo começou a ficar muito monótona. Eu comecei a ficar muito irritado com o método. E pra mim, não funciona mais. Eu não consigo. Querendo ou não a gente aprende, com um método, mas assim, eu sempre queria, sempre esperava algo novo, mas esse algo novo nunca vinha. Mas claro, depois de um certo tempo, quando eu estava com um domínio maior da língua, aí começou a ficar mais irritante ainda, então, insuportável mesmo! Porque antes eu ficava, aceitava por não ter um conhecimento muito extenso, mas depois de certo tempo, eu cansei, desisti, procurei outra escola, foi bem melhor!

Segundo Oxford (1990), o lado afetivo do aprendiz talvez seja uma das maiores influências no sucesso ou fracasso no aprendizado de línguas estrangeiras. Nesse sentido, ela classifica como bons aprendizes de línguas os que sabem controlar suas emoções e atitudes durante o processo de aprendizagem. Quando questionado se era um bom aprendiz de LE, Nelson afirma: “Eu me considero um bom aluno de LE. Depois de três anos de estudo, eu já conseguia ler praticamente tudo, é claro que dentro do possível assim, eu falo ler tudo assim, eu lia, mas eu tenho dificuldade de pronúncia”. A afirmação do aprendiz é confirmada nas respostas do questionário, visto que ele sempre procura oportunidades para praticar a LE, tenta descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês, tem objetivos claros para aperfeiçoar suas habilidades no referido idioma, encoraja-se a falar o inglês, mesmo quando receia cometer erros, lê na LE por prazer, além de tentar aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Além das estratégias citadas, percebe-se que Nelson é extremamente engajado com a LE, isso também é refletido nos resultados do questionário SILL, preenchido por ele

após a realização da entrevista. Ao ser solicitado a dar sua opinião sobre o referido questionário, ele menciona:

Achei muito interessante, pois é importante a gente ter uma estratégia bem específica. E procurar sempre estudar a partir das estratégias, porque não adianta você procurar ter várias estratégias e não se dar bem com uma. Em minha opinião, isso não contribui muito, até porque você se incomoda. Como eu falei no início, então é sempre bom procurar ter uma estratégia específica. É isso, porque assim você não fica incomodado, você não fica entediado com aquela estratégia, porque você está fazendo algo que você gosta.

Constatou-se, ao ler o questionário respondido por Nelson, que ele é um aluno muito aplicado, pois sempre que possível procura criar o máximo de oportunidades para praticar a língua-alvo, pois, segundo ele, em um país onde a língua não é falada, todas as ocasiões que surgem para praticá-la são sempre gratificantes:

Porque é difícil você morar num país onde a língua não é falada.... Então, todos os momentinhos que eu tenho ali, eu procuro praticar a LE. Aqui mesmo na universidade, eu peguei a matéria do curso de inglês, apesar de ser do curso de francês, e eu procuro sempre, também, assim, desde o momento que chego à sala de aula até o momento que saio, procuro falar em inglês.

Observou-se, também, que o participante faz uso de algumas estratégias não mencionadas pelos autores que embasaram este estudo, como estudar sozinho. A resposta foi dada, ao ser questionado em que época de sua aprendizagem de inglês descobrira que existiam as estratégias de aprendizagem: “quando fui para a escola eu já meio que tinha uma estratégia, porque eu estudava sozinho. Era mais tático, eu pegava livros e respondia as questões, procurando ler o máximo possível...”

Outra estratégia utilizada pelo aluno, e não mostrada por O’Malley; Chamot (1985) e Oxford (1990), foi a gravação de sua performance: “quando eu tinha tempo, eu me gravava e comparava com os áudios que eu achava na internet. Na época, foi minha primeira estratégia.”

Enfim, evidenciou-se claramente que o aprendiz faz uso de várias estratégias de aprendizagem, “instrumentos indispensáveis para o envolvimento direto e autodirigido do aprendiz, fundamentais à competência comunicativa” (OXFORD, 1990). Nesse sentido, concordo com a autora citada acima, ao ressaltar que os aprendizes que desenvolvem estratégias de aprendizagem adequadas têm altos níveis de autoconfiança e aprendem mais efetivamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste estudo foi investigar e descrever as estratégias de aprendizagem utilizadas por um aluno na aprendizagem da língua inglesa. O trabalho de investigação realizado durante esta pesquisa apontou algumas conclusões, com relação ao uso de estratégias de aprendizagem por parte do aluno-participante.

O estudo realizado teve como contexto principal de pesquisa um estudante de língua inglesa de nível avançado. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram um roteiro de entrevista sobre estratégias de aprendizagem (com doze perguntas) e um questionário (inventário de estratégias para aprendizagem de língua estrangeira).

A análise de dados revelou que as estratégias mais usadas pelo aluno-participante deste estudo foram as Metacognitivas (Organização prévia, Autogerenciamento, Automonitoração, Autoavaliação), Cognitivas (Repetição, Anotação, Dedução, Visualização e inferência) e Socioafetivas (Cooperação, Questionamento para clarificar, Conversa consigo), conforme mostradas na análise de dados.

É relevante destacar que as investigações em estratégias de aprendizagem, realizadas por O'Malley; Chamot (1985), assinalaram que as Metacognitivas seriam as estratégias menos usadas pelos alunos, sobretudo a estratégia de Autoavaliação; no entanto, este estudo apontou uma constância no uso da referida estratégia de aprendizagem, pois a todo momento o aprendiz diz se autoavaliar, conforme mostra a análise de dados.

Observou-se que as Estratégias Sociais, assinaladas também por Oxford (1990), como estratégias não muito utilizadas, são usadas com frequência pelo aluno desta investigação, pois ao fazer uso das estratégias afetivas, que segundo Oxford, ajudam a controlar as emoções, a motivação e as atitudes dos aprendizes, o aprendiz chega a considerar falta de educação, ao tentar se aproximar de um nativo para resolver uma situação mal compreendida.

Reconhece-se que o uso da amostragem aqui utilizada é reduzido, ainda assim, a análise de dados evidenciou resultados relevantes, que podem ser levados em consideração na construção do processo de aprendizagem dessas estratégias. Logo, o ensino formal de estratégias de aprendizagem deve ser explorado desde os primeiros níveis de ensino de uma LE. Nesse sentido, o professor apresenta um papel de grande relevância no fornecimento dessas estratégias, visto que nem sempre os alunos possuem conhecimentos sobre elas, ou fazem uso adequado das mesmas. Ademais, o conhecimento

dessas estratégias, por parte do docente, pode não somente ajudá-lo a identificar problemas no aprendizado de seus alunos, mas a solucioná-los também.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Artes/Língua, 2009.

CONCEIÇÃO, M. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira** (inglês). 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Uberlândia. 1999.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.66-78

A SOCIOLINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E DESAFIOS

SOCIOLINGUISTICS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS AND
CHALLENGES

Antônio Marcos de Almeida Ribeiro¹

RESUMO:

O presente trabalho pretende fazer algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e a Sociolinguística, discutindo como a educação escolar trata o ensino e a variação linguística. Objetiva, assim, apresentar algumas reflexões teóricas sobre as implicações nas relações entre Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Este trabalho foi desenvolvido a partir de estudo bibliográfico de teóricos como Faraco (2008), Belini (2004), Althusser (1970), dentre outros. Os PCNs (1997) referentes à Língua Portuguesa também foram consultados, pois tratam da prática pedagógica nas escolas e a toda operacionalização em torno da educação básica, sendo um instrumento de apoio às discussões pedagógicas norteadoras dos planejamentos e da prática educativa. Um dos legados da Sociolinguística à educação está no sentido de trazer aportes teóricos sobre a noção de variação em comunidades de fala. Além disso, ajuda a repensar as políticas públicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa, apontando caminhos de mudanças para um melhor retrato do ensino no Brasil.

Palavras-chave: Sociolinguística. Ensino de Língua Portuguesa. Variação.

ABSTRACT:

The present work proposes reflections aligning perspectives on the teaching of Portuguese and Sociolinguistics, elucidating how school education deals with teaching and linguistic variation. Thus, it aims to present some theoretical reflections on the implications that fall on the relationship between Sociolinguistics and Portuguese Language teaching in basic education. This work was developed from a bibliographic study of theorists such as Faraco (2008), Belini (2004), Althusser (1970), among others. The PCNs referring to the Portuguese Language were also consulted, as they deal with the

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tem mestrado em Estudos Linguísticos (2020) pela (UEFS). Professor de História da rede pública de ensino do Estado da Bahia.

pedagogical practice in schools and the whole operationalization around basic education, being an instrument to support the pedagogical discussions guiding the planning and educational practice. The legacy of Sociolinguistics to education is to bring theoretical contributions to the notion of variation in speech communities. It helps to rethink public policies regarding the teaching of the Portuguese Language, pointing out ways of change for a better portrait of teaching in Brazil.

Keywords: Sociolinguistics. Portuguese Language Teaching. Variation.

INTRODUÇÃO

A contribuição da Sociolinguística para o ensino de língua materna contempla essencialmente para uma *práxis* direcionada ao combate do preconceito linguístico. Aliado a isso, a valorização da diversidade e um ensino produtivo sintonizado com a realidade da educação brasileira. Dessa forma, a Sociolinguística enquanto modelo teórico dedica-se ao desvendar a relação entre língua, sociedade e cultura interpretando por meio de métodos próprios “[...] as variáveis que interferem na variação e mudança linguística” (CEZARIO & VOTRE, 2015, p. 146). O enfoque para com as questões de variação respalda o caráter social da língua contrapondo a ultrapassada noção de homogeneidade e ao ensino tradicional. Assim, fundamenta-se uma contribuição pontual, no que diz respeito à educação em língua materna com o aperfeiçoamento na formação docente. Portanto, a Sociolinguística enquanto modelo teórico-metodológico prioriza estudos voltados para a língua levando em consideração os fatores culturais, psíquicos e sociais com a linguagem correlacionados a reflexão dessas implicações na educação escolar.

Dentro desse escopo, cabe à Sociolinguística, dentro de seu plano teórico metodológico, identificar, descrever e analisar as variáveis que interferem na variação e na mudança da língua (BELINI, 2004). O princípio dessa disciplina de estudo linguístico concebe os falantes como sujeitos que utilizam a língua de várias formas em diferentes contextos, postulando assim uma plurilinguagem. A vida social é fator crucial nesses estudos, pois aspectos como cultura, sociedade e língua são inseparáveis. Dessa forma, sociedade e cultura exercem influência na língua. William Labov (2008), o mais destacado entre os teóricos fundadores, em 1960, foi um dos responsáveis por elaborar um arcabouço teórico-metodológico, apontando os fatores sociais nas pesquisas linguísticas, sobretudo, demonstrando uma regularidade na fala. Demonstrou o caráter social refletido na língua ao apontar que toda mudança no sentido da estrutura social reflete em mudança na linguagem.

Desse modo, há muitos fatores como sexo, etnia, idade, profissão que permitem o entendimento entre os membros em determinada comunidade. Isso é um dos fatores que fazem as sociedades e culturas constituírem traços comuns entre si, por meio da língua, no desempenho dos papéis sociais dos indivíduos. Portanto, a Sociolinguística em suas pesquisas busca demonstrar que a variação é previsível e sistemática, por isso acrescenta uma nova teoria de análise linguística.

A Linguística possui uma interface que abarca a Sociolinguística e o ensino no sentido de contribuir na construção do conhecimento pautado na inclusão e respeito às variedades linguísticas, e com isso para uma educação efetiva que contemple esses postulados. Por meio dos resultados de suas pesquisas, dando um retorno social para as questões voltadas ao ensino de língua, sobretudo, as diferentes concepções de língua, gramática e seus impactos na educação básica. Considerando as contribuições dos estudos sociolinguísticos, o presente trabalho objetiva apresentar algumas reflexões teóricas sobre as implicações que recaem nas relações entre Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa na educação básica, apontando práticas e paradigmas que amenizam as dificuldades dos estudantes em relação aos usos da língua em diversas práticas sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a variação linguística

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCNs) são uma série de documentos que tratam da prática pedagógica nas escolas. Possuem conteúdo, que aborda desde a tradição educacional brasileira, passando por temáticas de conteúdos, planejamento e avaliação. Estão registradas as exigências previstas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996). Além de apresentar o currículo de base nacional comum, também contemplam temas transversais. Refere-se a toda operacionalização em torno da educação básica, sendo um instrumento de apoio às discussões pedagógicas norteadoras dos planejamentos e da prática educativa.

Em relação à Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, os PCNs (1997) concebem a língua como fundamental no processo de comunicação e interação do indivíduo na sociedade:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir

a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

As características abordadas acima sobre língua oral e escrita apontam para os desdobramentos inerentes ao ensino de língua materna com implicações dentro do próprio ensino, afetando aprendizagens e instrumentos educacionais. A função da escola é proporcionar acesso ao uso das diversas formas de linguagem, do mais coloquial ao formalizado. Dessa maneira, é imprescindível trabalhar a oralidade e as situações informais. Como abordam Oliveira e Wilson (2015) sobre o ensino formal da língua na perspectiva gramatical de ensino tradicional:

[...] A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras. As noções de *certo* e de *errado*, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem. (OLIVEIRA e WILSON 2015, p. 236).

A presença dessa concepção no ensino traz em si um conjunto de comportamentos, de orientações didáticas que desvincula as condições histórico-culturais dos alunos com sua própria linguagem e experiências. Dessa forma, não capacita o aluno em diversas situações do uso da língua. Na visão dos PCNs (1997), o ensino de língua deve ser capaz de permitir aos alunos vivenciarem situações reais de interlocução formal e informal. Mas o que tradicionalmente se observa é que há uma unilateralidade contemplando somente o ensino da língua formal. Isso tem causado divergência e um amplo debate em torno do que ensinar em Língua Portuguesa. Os PCNs emergem no sentido de nortear os professores para um ensino que contemple todas as modalidades da língua.

Dessa forma, os PCNs apontam que a transformação no ensino de língua será efetivamente realizada quando a educação como um todo perceber que a perspectiva de variação e mudança também deve ser abordada no ensino. A escola não pode eleger apenas uma variedade o que contribui para o preconceito linguístico, mas diferentes usos linguísticos devem ser valorizados. Infelizmente os PCNs ainda são um documento com pouca legitimidade nas escolas, já que as mudanças que precisamos no ensino de língua não chegam à sala de aula ou quando chegam são através de ações pontuais de alguns professores. Distorções, preconceito linguístico, livros didáticos que não abordam as

variações vão se perpetuando no ensino de língua. Contrapondo a esses retrocessos a Sociolinguística com seu aporte teórico-metodológico vêm contribuindo no sentido de provocar a mudança de que precisamos no ensino de Língua Portuguesa.

Na próxima sessão discutiremos como funciona o preconceito linguístico e quais são os mecanismos que desencadeiam o processo de exclusão educacional.

Preconceito linguístico, exclusão e aparelho ideológico

A variação é inerente às línguas e os trabalhos pedagógicos com as diversidades linguísticas servem para marcar a inclusão nos grupos sociais, determinar identidades para seus membros, entre outros objetivos. Mas o ensino de Língua Portuguesa, é na maioria das vezes, pautado em regras gramaticais e todas as atividades didáticas de cunho linguístico ocorrem em situações monitoradas de fala e escrita. A escola herdou em sua prática, desde os filósofos gregos, a norma gramatical atribuindo-lhe um valor e cobrindo-a de prestígio social, sendo objeto de desejo idealizado para aqueles que querem falar “bem” o português brasileiro. Faraco (2008, p. 74) desmistifica essa ideia quando diz que:

[...] do ponto de vista estritamente gramatical, as variedades (as normas) se equivalem, isto é, todas são igualmente organizadas, todas são igualmente complexas. Isso não significa que todas as variedades se equivalham socialmente. Há uma diferenciação valorativa que hierarquiza as variedades. Por razões históricas, os grupos sociais vão atribuindo diferentes valores às diferentes variedades. Assim, algumas variedades recebem avaliação social positiva, enquanto outras são desprestigiadas e até estigmatizadas. O importante é entender que tais valorações não são “naturais”, não são puramente linguísticas, mas resultam do modo como se constituem historicamente as relações entre os grupos sociais.

Assim, a língua concebida pela gramática é um código restrito que atua na escola, faz uma séria distinção social/linguística que pode excluir os menos favorecidos que não se adequam aos seus dogmas. É dessa forma, um contraponto à língua materna, a que é falada na comunidade *versus* a língua oficial/formal em uso por falantes letrados. A língua formal altamente monitorada e trabalhada na escola em detrimento da língua falada pelos estudantes. Isso gera múltiplos problemas: o preconceito e a exclusão do que seja diferente do padrão. Os PCNs reconhecem que os estudantes utilizam diferentes variedades linguísticas quando diz que:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como

falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p. 26).

No Brasil somos multilíngues por meio de condições estruturais e sociais de variação e mudança. Faraco (2008) afirma que “uma língua é constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas)” (p. 73). Ou seja, a língua sofre influência do contexto em que o falante está inserido, o que pressupõe variedades dialetais, como exposto nos PCNs, que precisam ser valorizadas, enfatizando o estudo dessas variedades. Isso significa dizer que a escola deve considerar em seu currículo os dialetos, respeitando os falares de seus estudantes. Sendo assim, a escola não pode ignorar as variedades linguísticas dos alunos; ao contrário, deve haver uma política de valorização e os alunos devem estar perfeitamente cientes da existência de outras variedades. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 15),

[...] os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Mas o que testemunhamos é uma escola normatizadora que impõe uma relativa ordem social que atinge o ensino de língua como elemento unificador do Estado-nação. Por conseguinte, as aprendizagens são institucionalizadas, disciplinadoras, no sentido de formalizar um ensino voltado para interesses de orientação dirigida para um fim. Com isso, tem-se a crença de que podemos criar uma escola capaz de transmitir conteúdo “padrão” de uma língua “ideal”.

A escola se configura em seu ensino de Língua Portuguesa como ensino padronizador, fazendo da experiência com a língua uma experiência artificial, desvalorizando o vernáculo, o que recai sobre uma questão Estatal do ensino de língua que não queremos abordar nesse momento por falta de espaço, mas somente colocar como um sinalizador da presença de uma posição política por trás das questões linguísticas. Assim, como todas as decisões pedagógicas e curriculares são decisões políticas, isso também atinge o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Quando se trata de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, algumas concepções devem ficar bem claras, como, por exemplo, sobre a compreensão de norma padrão, termo amplamente utilizado que concede *status* valorativo em relação ao uso e

prestígio da língua. A chamada norma padrão está associada a uma concepção estilística que envolve aspectos normatizadores e ideologizante da língua. Dominar a norma padrão é um desafio para as classes menos favorecidas em que recaem as maiores dificuldades de acesso a esse tipo linguagem mais elaborada, quanto mais é imposto um ensino pautado na norma, mais preconceito linguístico é gerado.

Por preconceito linguístico entendem-se como a discriminação a um indivíduo ou grupo de pessoas às suas variedades linguísticas. Segundo Bagno (2001;2007), o juízo de valor negativo é direcionado as variedades de menos prestígio social. Sendo assim, o preconceito está instalado historicamente dentro de uma esfera político-social que recai sobre os menos privilegiados, as classes populares que não conseguem escrever/falar segundo a norma padrão e culta da língua, que é o parâmetro que utilizam para esse tipo de pré- julgamento. Os que dominam essas esferas político-sociais sentem-se superiores, por terem acesso à educação formal e alta instrução baseado na norma culta. Com patamar social privilegiado, estão em uma posição que recriminam e não aceita outro tipo de variação que não seja a idealizada norma culta. Assim, o preconceito linguístico nega-se a reconhecer outras variedades, o que contribui para práticas sociais discriminatórias. Dessa forma, um dos mecanismos que perpetua o preconceito é a escola, instituição que ao mesmo tempo pode combater o preconceito linguístico por meio de práticas pedagógicas democratizadoras, que respeitem e reconheçam as variedades linguísticas menos prestigiadas, ou por suas práticas de cunho tradicional pode perpetuar e cristalizar o preconceito. Cunha e Cintra (2006, p. 2) falam a respeito do valor normativo em detrimento das variedades linguísticas e como isso afeta os usuários:

Todas as variedades linguísticas são estruturadas, e correspondem a sistemas e sub-sistemas adequados às necessidades de seus usuários. Mas o facto de estar a língua fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade conduz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades diatópicas, diastráticas e diafásicas. A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque actua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação.

Como foi esboçado, existem diferentes realidades linguísticas no Brasil e o preconceito recai sobre algumas dessas realidades. Sendo assim, a escola, de alguma forma, possui uma faceta de exclusão por apresentar uma ideia de língua restrita apenas

a uma norma, a mais prestigiada. Isso acarreta em preconceito linguístico para com as outras formas existentes. A escola, instituição responsável por promover a educação das crianças e jovens preparando-os para o exercício da cidadania e a vida em sociedade, é paradoxal. A mesma escola que se propõe como democratizadora também é lugar de exclusão e de preconceito. Com isso, a perpetuação de um modelo de sociedade respaldado em uma ideologia dominante.

Segundo Louis Althusser (1970) as instituições do Estado são reguladoras e controladoras sobre as classes populares, dentre essas instituições estão os Tribunais, a Penitenciária, o Governo, o Exército, e a Escola, dentre outros. O autor teorizou sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (Doravante AIE) ao discutir o problema da ideologia perpassada nas instituições. A escola, segundo o autor, possui mecanismos que reproduzem as condições materiais e ideológicas burguesas para uma valorização daquilo que o Estado legitima. Nesse caso, sobre o preconceito linguístico aqui discutido, a escola, enquanto instituição estatal e privada serve de veículo para cristalizar e perpetuar o preconceito, já que não admite outra forma de ensino de língua materna que não tenha como parâmetro a norma culta. Para tanto, as condições de ensino reproduzem e representam concepções de mundo homogêneas, não aceitando o que diverge de suas ideias, concepções e opiniões, ou seja, não aceita o que estiver fora da norma padrão. Althusser (1970, p. 43) designa “[...] Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. A escola é uma peça do AIE e não o AIE em si, pois as instituições reproduzem dentro de si ideologias e práticas dominantes. Algumas dessas instituições são repressoras e outras não. Assim funcionam

[...] de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente o seu funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, *na ideologia dominante*, que é a da <<classe dominante>>... Se quisermos considerar que em princípio a <<classe dominante>> detém o poder do Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de fracções de classe) e, dispõe portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é activa nos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1970, p. 48).

Na escola há relações de poder estabelecidas hierarquicamente de cima para baixo que não considera as condições reais que recaem sobre as classes populares. As sanções e repressões em forma de avaliações afetam os menos favorecidos, enfraquecendo e

desanimando o estudante, que se retira da escola devido às práticas excludentes. As práticas pedagógicas instituídas pelo governo ainda não contemplam de modo abrangente as variedades linguísticas, o que causa exclusão e marginalização daqueles que não estão próximos das formas cultas e padronizadas da língua.

A educação brasileira passou por transformações ao longo dos últimos anos por meio das políticas públicas implementadas no que diz respeito à universalização do ensino às classes populares, distribuição do livro didático, criação de leis LDB (1996) e dispositivas para melhoria do ensino com os PCNs (1997). Contudo, sobre o ensino de Língua Portuguesa, muito dessa contribuição ainda é insuficiente para viabilizar de fato uma educação inclusiva que efetivamente respalde a inserção da diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico. A escola juntamente com a postura de alguns profissionais da educação ainda é ancorada em um modelo de ensino-aprendizagem que contempla tão somente a gramática normativa. A supremacia da gramática impõe a memorização regras, conceitos que na maioria das vezes não utilizamos em situação de comunicação real. Assim, as escolas, de modo geral, realizam práticas excludentes no momento em que elegem qual variedade se deve estudar, mecanismo dominante burocraticamente respaldado por um currículo que afirma que o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social.

Para compor essa visão, existe um círculo vicioso em que o ensino do tipo tradicional, de gramática normativa e alicerçada nos livros didáticos contribui e reforça o preconceito ligado às normas não padrão, consideradas inferiores, erradas, desprestigiadas. A escola, dessa forma, reproduz um Estado que seleciona sujeitos, divide classes sociais, perpetua preconceitos das mais diversas espécies, o que recai na questão linguística. O problema do preconceito deve ser enfrentado no mesmo terreno em que ele é reforçado, ou seja, na própria escola, com um projeto amplo de educação no sentido de respeitar as diferenças (BAGNO, 2007). É o que vemos no próximo tópico, que aponta como combater e ter instrumentos de valorização das variedades linguísticas.

A Sociolinguística e a prática educacional

A Sociolinguística Educacional surgiu com a preocupação com a educação de crianças e adolescentes oriundas das camadas populares que sofrem preconceitos relativos à sua língua. Por isso, um dos princípios da Sociolinguística Educacional é mostrar que toda heterogeneidade linguística é sistemática e inerente a todas as línguas.

O outro ponto é sobre o relativismo cultural (BAGNO, 2001), que aponta que nenhuma língua ou variedade é superior à outra. Por isso, os fenômenos linguísticos muitas vezes considerados como “erro”, na verdade, são explicados no processo de formação e evolução da língua. Esse argumento favorece o combate ao preconceito em todas as formas (BORTONI-RICARDO, 2005).

A escola sendo reprodutora da sociedade, conforme o construto de Althusser (1970) realiza julgamento em função do *status* social dos indivíduos, como: “fulano não sabe falar corretamente”, “fulano é burro”, “fulano fala tudo errado”. Além disso, há valorações sociais que recaem em outras esferas que são associadas com a variedade linguística desses indivíduos menos favorecidos, como cor da pele, credo religioso, vestimentas, estética corporal etc. O ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para que o estudante desenvolva seus conhecimentos com propósitos que o instrumentalizam para as demandas sociais, particularmente no que se refere às variações linguísticas, combatendo os preconceitos e a discriminação referentes ao uso da língua, como preconizam os PCNs (1997).

A base de um ensino consciente sobre a realidade linguística do Brasil pode possibilitar o combate à discriminação das variedades de seus falantes no interior da sala de aula. Para que isso ocorra, é preciso que haja uma conscientização de que qualquer usuário é competente em sua língua. Não queremos com isso descartar o ensino da norma padrão, mas que ele seja realizado, levando em conta a bagagem linguística do estudante. O que acontece no ensino é a tentativa de trocar o “errado” pelo “certo”, ao invés de desenvolver competências que valorizem as diferenças e atenuem os preconceitos. A norma culta da língua é necessária em contexto de comunicação específico, mas não se devem deixar de lado as formas variantes com seu valor próprio, que cada indivíduo traz em si internalizadas e amplamente fazemos uso na comunidade e na escola.

Dessa forma, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 79-80) sinalizam alguns objetivos para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa que podem auxiliar o estudante a ampliar as possibilidades no uso da língua:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;

- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis (BRASIL, 1997, p. 79-80).

Aqui estão elencadas algumas matrizes a serem desenvolvidas para o ensino da língua no sentido de suscitar atividades produtivas em sala de aula. O trabalho na escola deve envolver, de forma articulada, os diversos usos linguísticos sobre o ouvir-falar, ler-escrever, refletindo, assim, sobre os usos da língua nos propósitos comunicativos. O papel da escola é oferecer uma gama de condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

O trabalho pedagógico deve contemplar, de maneira planejada, os usos linguísticos (ouvir-falar-ler-escrever), refletindo sobre a língua e favorecendo as suas competências comunicativas do uso real da língua. Por isso o ideal é ensinar várias normas e não uma só norma. O conhecimento de várias normas capacitará o estudante a dominar outras variedades, no sentido de adequar seu uso linguístico segundo as suas necessidades.

Cabe ao professor ampliar as competências linguísticas de seus alunos elegendo práticas pedagógicas condizentes com as variedades linguísticas existentes no português brasileiro. O professor deve se embasar teoricamente para ter subsídios que neutralizem as formas cristalizadas de ensino que excluem e marginalizam o aluno. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33) orienta a ampliação da competência linguística pelo professor/pesquisador que está comprometido com uma educação inclusiva e que respeite a variação linguística de seus alunos. Para a autora:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Assim, espera do professor que reconhece as realidades linguísticas da comunidade em que está inserido. É imperativo trabalhar as realidades linguísticas de seus alunos como forma de atribuir a eles o papel de protagonistas, fazendo da sala de aula um laboratório de linguagens, inovando metodologicamente para que o ensino de Língua Portuguesa se torne significativo para os estudantes.

Considerações finais

A escola deve mostrar, por meio de seus instrumentos de ensino, as formas em variação linguística na língua portuguesa, criando oportunidades de debates e estudos sobre essas variações e suas aplicabilidades. Portanto, a escola deve ser porta-voz do combate ao preconceito linguístico e não a sua disseminadora. Fica evidente que os sujeitos responsáveis do ensino-aprendizagem necessitam de um embasamento teórico que contemple a linguagem e seu funcionamento e sua relação com a sociedade.

Dessa forma, os projetos escolares devem levar o aluno a identificar as variações que ocorrem na língua, os fenômenos linguísticos em diferentes níveis presentes em sua comunidade. Entendendo as múltiplas identidades linguísticas, ampliando os conhecimentos mediante as situações pedagógicas diferenciadas.

Portanto, a identidade linguística dos alunos será preservada, outras modalidades serão conhecidas e as aulas de português serão produtivas e ajudarão a combater o preconceito linguístico. O legado da Sociolinguística à educação está no sentido de trazer aportes teóricos sobre os fenômenos de variação e a presença nos processos de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Alertando sobre o repensar das políticas educacionais referentes ao ensino de língua materna com formação de professores, preparação de material didático e estratégias de ensino mais condizentes com a realidade linguística do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2015. p. 141-155.

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística:** Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004. p. 121-140.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. (ensino de 5^a a 8^a série). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Breve gramática do português contemporâneo.** Lisboa: João Sá de Costa, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2009. 1 CD. Versão 3.0 [CD-ROM].
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Mariangela Rita de; WILSON, Victória. Linguística e ensino. In: MARTELLOTA, Mário (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2015. p. 235-242.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.79-95

GRAFISMO INDÍGENA COMO SIGNO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

INDIGENOUS GRAPHISM AS A SIGN: AN ANALYSIS FROM THE BAKHTINIAN PERSPECTIVE

Rosana Hass Kondo¹

RESUMO:

O presente artigo analisa o grafismo indígena como signo ideológico, o qual está inserido dentro da cadeia enunciativa, bem como os significados sociais desse signo na linguagem da comunidade Guarani do Pinhalzinho, localizada no Município de Tomazina, Norte do Paraná. Para tanto, mobilizei os conceitos de enunciado e signo a partir da teoria do círculo bakhtiniano (2003; 2014). Por meio dessa discussão, busco: a) desmistificar algumas concepções a respeito desse signo, o qual é compreendido pela sociedade hegemônica apenas como arte indígena, porém desprovido de acento valorativo e b) contribuir para uma (re)acentuação do grafismo, mostrando que seu valor extrapola a esfera artística, tendo em vista sua presença na esfera religiosa, divisões hierárquicas, bem como seu significado de resistência para essas populações.

Palavras-chave: Grafismo indígena. Enunciado. Signo.

ABSTRACT:

The present article analyses the indigenous graphism as an ideological sign, that is inserted within the enunciative chain, as well as the social meanings of this sign in the language of the community Guarani from Pinhalzinho, situated in Tomazina, North of Parana. Therefore, I mobilized the concepts of statement and sign based on the Bakhtinian circle theory (2003; 2014). Through this discussion, I seek to: a) demystify a few concepts about these sign, which is understood by the hegemonic society exclusively as an indigenous art, but devoided of valorative accent, and b) to contribute to a (re)accentuation of the graphism, showing that its value exceeds the artistic field, taking into consideration their presence in the religious domain, hierarchical divisions, as well as their meaning of resistance for these populations.

Keywords: Indigenous graphism. Statement. Sign.

¹ Doutora no programa de Pós Graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2020). Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa(2013). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que “[a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262), intenciono, neste artigo, analisar o grafismo indígena como signo ideológico. Assim, em conformidade com Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 17), é importante esclarecer, já de início, que a concepção de língua a que me filio é de construção social. Para tanto, o grafismo indígena, neste texto é tomado como gênero do discurso, o qual atua e participa dos embates travados pelas populações indígenas com a sociedade hegemônica na busca de seus direitos sociais.

Diante disso, procuro “[...] aproximar o grafismo da palavra, signo ideológico por excelência, não pensando o grafismo como escrita, mas como uma linguagem carregada de ideologias e que se configura como enunciado em sua esfera real de comunicação”. (BRANDES, 2015, p. 933). Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Sob essa perspectiva, observo que o grafismo não é apenas um material semiótico, pois ao ser transposto para o corpo esse gênero discursivo passa a ser usado para construir e produzir sentidos por sujeitos historicamente situados.

Para o desenvolvimento dessa proposta, tomo como ponto de partida o grafismo indígena numa perspectiva discursiva da linguagem, tendo como embasamento teórico, principalmente, as obras de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volóchinov (2014).

Os grafismos aqui analisados foram gerados etnograficamente (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), durante minha pesquisa de doutorado (KONDO, 2020) e pertencem aos Guarani do Pinhalzinho, Tomazina, Paraná. A população atual desta etnia é de aproximadamente 144 habitantes e as línguas faladas e usadas por essa comunidade Guarani são - portuguesa e guarani. Assim como outras comunidades indígenas existentes no território brasileiro, esta comunidade possui muitos conflitos na interação com a população do entorno, os quais, constantemente, embasados em uma visão essencializada de língua, identidade e cultura (HALL, 2006) colocam a identidade indígena em cheque.

Para tanto, me oriento a partir de dois eixos centrais: enunciado e signo e, em seguida a partir de alguns grafismos Guarani analiso as significações desse signo dentro da cadeia enunciativa. Na análise também utilizo de alguns, grafismos Pataxó, para comparar as diferenças semelhanças com o grafismo Guarani.

GRAFISMO INDÍGENA COMO GÊNERO DISCURSIVO

Conforme Bakhtin/Volóchinov (2014), não há como realizar interpretação das unidades isoladas da língua, justamente porque a língua não é um sistema fechado em si. Ou seja, a língua é uma construção social, que só se realiza por meio da interação entre locutor e interlocutor, portanto a significação é sempre relativa e, portanto, continuamente e ininterruptamente ressignificada a partir de outros discursos já existentes.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 282), os gêneros do discurso são infindáveis e nos são dados, “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Para o autor, os gêneros discursivos são resultantes da fusão de três elementos: “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (p. 279), os quais se entrelaçam na organização do todo no enunciado.

Diante disso, partindo do princípio que o gênero é uma forma característica de enunciado, é importante, primeiramente, trazer para essa discussão uma reflexão sobre o conceito de enunciado, para que, posteriormente, a partir dele, o grafismo indígena possa ser analisado como signo ideológico. De acordo com Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, sendo que para o autor, o emprego da língua somente se realiza em forma de enunciados concretos e únicos, podendo estes ser orais ou escritos, por isso é importante que a enunciação seja pensada a partir do tema e da significação.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 134).

De acordo com Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 134), o tema “[...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. O tema da enunciação é único e sua compreensão deve levar em conta os elementos não-verbais da situação, bem como as formas linguísticas que entram na composição, tais como: palavras, formas morfológicas ou sintáticas, sons e entoações. A significação da enunciação, por outro lado, “[...] pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos

linguísticos que a compõem” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 134). Portanto, tema e significação são faces de uma mesma moeda. Um não existe sem o outro.

O enunciado reflete vários aspectos da língua, dentre eles “[...] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Dessa forma, observo que a enunciação abrange a linguagem na sua totalidade, pois além de considerar os aspectos formais, centrado mais na parte estrutural da língua, também valoriza a língua sob ponto de vista histórico, social, no qual o contexto e os interlocutores são peças fundamentais para compreensão de língua como processo inacabado.

Por outro lado, interpretações centradas apenas na língua como estrutura levam o senso comum a pensar que os domínios destas habilidades são suficientes para que o leitor/interlocutor consiga empregar livremente os gêneros do discurso. Entretanto, para Bakhtin (2003), o domínio de uma língua por si só é insuficiente e não garante sucesso da comunicação, para isso é imperativo que o falante conheça e domine os diferentes discursos recorrentes nas esferas sociais, pois

[q]uanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Ou seja, não basta que o falante saiba as formas da língua (vocabulário, estruturas gramaticais), é preciso também que este tenha conhecimento das formas de enunciado, que são indispensáveis, no caso os gêneros do discurso. Isso envolve dominar, por exemplo, os “[...]repertório dos gêneros da conversa mundana” [...] (BAKHTIN, 2003, p. 285), uma vez que quanto mais conhecimento dos gêneros discursivos o falante possuir, melhor será sua performance comunicativa.

Todavia, apesar de Bakhtin considerar os aspectos formais da língua, para ele, estes não são superiores ou mais importantes, visto que o interesse dele recai sobretudo sobre a fala, sendo que esta está intrinsecamente ligada a enunciação, devido seu caráter

vivo e ideológico, no qual as relações dialógicas evidenciam os confrontos e conflitos dos discursos. De acordo com Brait (1997, p. 98),

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Pela asserção acima, a dialogia nunca deve ser vista como passiva. Pelo contrário, dialogia, na perspectiva bakhtiniana, sugere controvérsia, tensão, contestação, no qual a diferença está sempre posta. A dialogia pressupõe as relações entre o *eu* e *outro* e, por conseguintes respostas infinitas dos falantes em um determinado enunciado.

Bakhtin (2003), nomeia como principais características do enunciado a alternância e a conclusibilidade. A alternância leva em conta que todo enunciado deve considerar a resposta ativa do *outro* sujeito na cadeia enunciativa e diz respeito a capacidade de interpretação e compreensão entre os falantes. De acordo com Bakhtin (2003, p. 279-280), é “[...] a alternância dos sujeitos do discurso que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos enunciados a ele vinculado [...]”. Conforme Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 137), “[a] cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. É na réplica, no contra resposta que ocorre a segunda característica do enunciado, a conclusibilidade (acabamento). É o acabamento que garante a possibilidade de resposta. No momento da compreensão fazemos infinitas ligações invisíveis que nos levam a concordar, discordar, de modo que as respostas dadas jamais serão uma reprodução do pensamento produzindo pelo falante, pois “[c]ompreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 137, grifo do autor).

Nesta direção, sabendo que no enunciado há sempre um autor e um destinatário, pode se dizer que compreensão é uma via de mão dupla, no qual tanto o locutor quanto o interlocutor exercem papel preponderante no ato discursivo. Assim, em consonância com Bakhtin (2003, p. 272), afirmo que,

[o] próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

Todavia, para que haja compreensão responsiva, é necessário que exista entre os interlocutores o presumido, no caso o mínimo partilhado. Os enunciados existentes ou presumido refere-se aos conhecimentos compartilhados entre os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo. Sendo assim, o presumido “[...] pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras. Quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constantes se tornam os fatores presumidos em um enunciado” (BAKHTIN, 1990, p. 9).

São justamente os conhecimentos partilhados entre os interlocutores que geram a compreensão responsiva, caracterizada pelo atravessamento e entrecruzamento de vozes, através dos quais os sujeitos expressam suas concepções de mundo, valores que podem tanto semelhantes quanto distintos uns dos outros.

Na enunciação evocamos vários discursos anteriores, o que implica no a reconhecer que nenhum discurso é inédito. Conforme Bakhtin (2003), se a cada discurso que proferíssemos tivemos que criar um novo gênero discursivo a comunicação discursiva se tornaria impossível. Ou seja, para o pensamento dialético não existe significados permanentes, eles são sempre provisórios. Assim, devemos compreender que nossos discursos são perpassados e atravessados por muitas vozes e discursos alheios, as quais tomamos emprestados e revestimos com nossas tonalidades, nossos valores, fazendo com que o discurso do “outro” já não pertença mais somente a ele, visto que as esferas da comunicação possuem especificidades próprias, as quais estão relacionadas as diversas situações sociais (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, na sequência, considero oportuno trazer para esta discussão a noção de signo, visto que tanto o signo quanto a enunciação só se realizam na interação social, de modo que “[u]m corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 31). Por outro lado, segundo Bakhtin este corpo físico pode ser percebido como signo, mas para isso precisa estar revestido de significados e sentidos sociais.

GRAFISMO INDÍGENA COMO SIGNO

Assim, após ter situado o grafismo indígena como enunciado que se constitui na cadeia enunciativa e considerando o viés ideológico presentes no signo, no qual “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 31, grifo do autor), proponho, nesta seção, refletir sobre o conceito de signo como ideológico, bem como observar suas relações com o sentido. Assim, considerando que “[c]ada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 33), afirmo que o grafismo indígena não é apenas um sinal, mas um signo, um enunciado que está na vida, sendo, portanto, impossível desvinculá-lo do seu valor ideológico.

Cientes que “[...] não existe, atualmente, uma única análise marxista no domínio da filosofia da linguagem” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 25), a análise, por mim, empreendida, se baseia no conceito de signo proposto pelos estudos do círculo bakhtiniano, o qual concebe signo como “arena de lutas”, onde as significações e valores são constantemente (re)negociados. É importante salientar que essas (re)negociações são carregadas de ideologias valorativas, por meio das quais os grupos tentam impor suas verdades e crenças linguísticas. Para melhor exemplificar como as lutas e as tensões são materializadas na linguagem, o círculo bakhtiniano propõe que as pensemos a partir do conceito da física quântica, isto é, as forças centrípetas e centrífugas, que embora sejam distintas, são indissociáveis e agem concomitantemente e ininterruptamente nos processos de centralização e descentralização. Conforme Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 42),

[c]ada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nelas se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo.

Em relação à linguagem, as forças centrípetas buscam manter a “unidade” da língua, resistindo a diversidade linguística; já as forças centrífugas, ao contrário, agem em defesa da pluralidade linguística, evidenciando, principalmente os conflitos presentes nos enunciados. Esses movimentos refletem o processo dialógico e responsivo da linguagem defendido por Bakhtin, pois enquanto um o tenta apagar os conflitos e entrecruzamento

de vozes sociais inerente a todo discurso, em prol de uma língua única, limpa e higienizada, o outro traz à tona uma língua permeada por tensões, concordâncias e discordâncias que são próprios de todo discurso, visto que todo signo por excelência “[...] não é unívoco, estável” (VIANA, 2010, p. 30), mas sim móvel, flexível, dependendo dos valores dos interlocutores e do contexto, onde “confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 47).

Nesta direção, considerando que a língua só entra na vida, enquanto signo flexível e variável, não como sinal estático, desprovido de significação, proponho que o grafismo indígena seja interpretado como signo e não apenas como sinal. Todavia, para isto, é importante entender que os processos de decodificação e identificação, os quais segundo Bakhtin/Volóchinov (2014) não devem confundidos.

O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 96-97).

Dessa perspectiva, o grafismo enquanto sinal, não tem valor, é apenas um conteúdo estático, todavia, ao ser inserido na pele por meio da composição de tintas, traços em um contexto específico, ele deixa de ser coisificado, inanimado, para ganhar tonalidades e acentos valorativos que só a palavra compreendida como signo consegue abarcar, pois

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisa, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 97).

O sinal é “apagado” em prol de algo maior, que é o valor ideológico, que no processo de interação, dentro de um contexto específico é absorvido pelo signo e reconhecido dentro de uma esfera social por um grupo. Assim, o acento valorativo, do signo grafismo,

só pode compreendido por aqueles que possuem o presumido, isto é, apenas aqueles que pertencem a este grupo, no caso os Guarani.

Ainda sobre a significação e o valor do grafismo indígena e tendo em vista as inúmeras populações indígenas que habitam o Brasil, é importante ressaltar que a análise aqui feita não deve tomada como única, pois, o grafismo enquanto signo ideológico possui valor distinto para diferentes populações indígenas. Em outras palavras, o mesmo signo ao ser analisado à luz de teorias e contextos pode suscitar nos interlocutores diferentes sensações e reações, pois “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014 p. 99).

Todavia, o grafismo indígena, enquanto sinal, pode ser igualmente representado por diferentes populações indígenas em seus corpos, porém como signo não, pois este está sempre relacionado as vivências e ideologias as relações temos com o signo em questão. “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 99). Assim, após ter discutido os conceitos de enunciado e signo, na próxima seção, seguem as análises relativas a alguns grafismos pertencentes a comunidade Guarani do Pinhalzinho.

GRAFISMO INDÍGENA E AS RELAÇÕES COM O SENTIDO

É sabido que numa sociedade grafocêntrica, como a que vivemos, ainda é comum a supervalorização da escrita em detrimento de outras representações de linguagem, pois, apesar de estarmos imersos em oceano de recursos semióticos, estes muitas vezes são desconsiderados. É evidente que esta desconsideração é totalmente consciente e serve a propósitos hegemônicos, os quais visam excluir e apagar cultura, artes, identidade etc., enfim tudo que pertence e remete a grupos minoritários/minorizados. Logo, é mais conveniente, no caso do grafismo indígena, denominá-lo apenas como manifestação cultural, porém ser valor ideológico.

A estética formalista de hoje define a forma artística como a forma do material. Se este ponto de vista fosse assumido consistentemente, o conteúdo deveria necessariamente ser ignorado, uma vez que não sobra espaço para ele na obra poética; na melhor das hipóteses, ele pode ser visto como um fator do material e deste modo, indiretamente, ser organizado pela forma

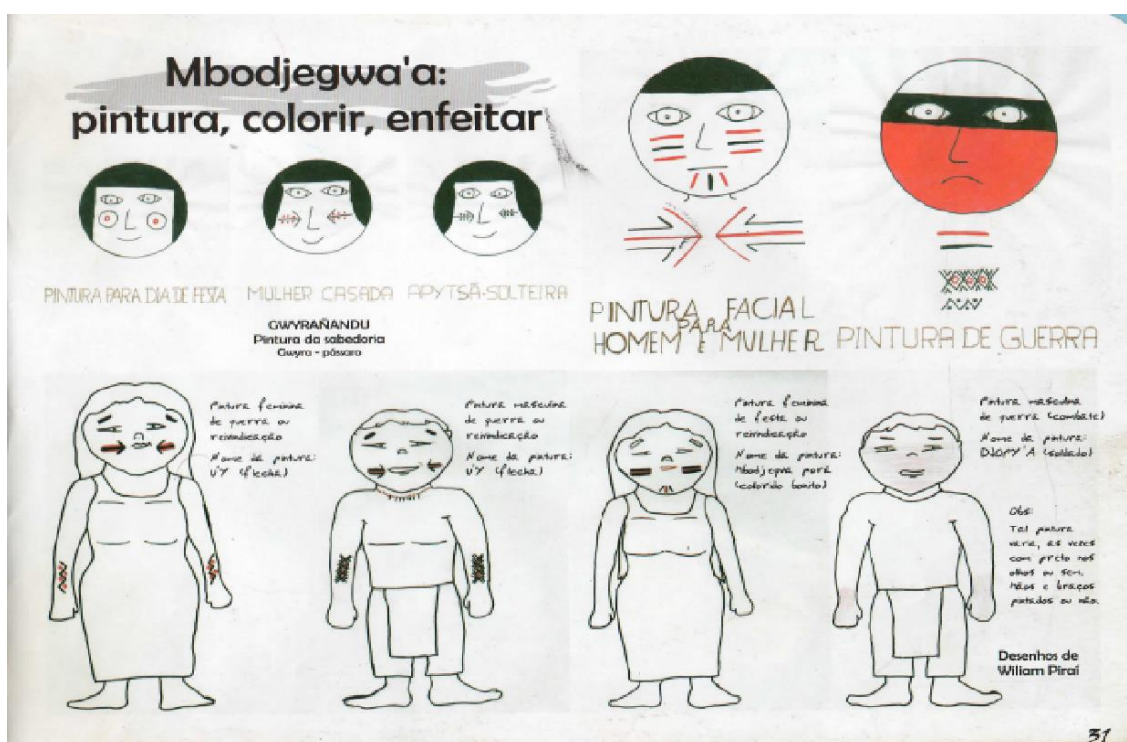
artística no seu apoio direto no material. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1990, p. 16).

Todavia, reitero que assim como cocar, arco e flecha e demais aspectos representativos da identidade indígena, o grafismo, não deve ser interpretado fora do contexto e da cadeia enunciativa. Entretanto, em relação ao questionamento sobre visão materialista de conceber o grafismo indígena, não estou negando seu caráter artístico. Pelo contrário, o grafismo indígena, deve sim ser visto como pertencente a esfera artística, porém uma arte dotada de significação política e ideológica que serve a propósitos políticos e ideológicos, tais como: reivindicação de direitos a saúde, a educação e a demarcação do território indígena, etc., e também em rituais festivos e religiosos.

É por isso que considero relevante analisar esta língua(gem) corporal a luz da teoria bakhtiniana, a qual abarca a língua(gem) nas diversas esferas da atividade humana, considerando que estas são tão plurais quanto a própria linguagem.

Assim, a partir da compreensão de enunciado como elo da cadeia enunciativa e de signo como produto social ideológico que ao mesmo tempo reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior, na sequência, apresento e analiso o grafismo Guarani como signo ideológico.

FIGURA 1 – grafismo Guarani.



Fonte: ASSINDI (2007, p. 31)

Pela sociedade não indígena grafismo indígena sempre foi visto como atividade lúdica, sem significação, que os nativos faziam para cobrir sua nudez ou se enfeitar. Entretanto, desde que o grafismo passou a ser objeto de estudo, esta linguagem passou também a ser vista como uma convenção social, visto que este signo age como uma “[...] “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1990, p. 8, grifo do autor). O conhecimento dessa “senha” está relacionado ao que Bakhtin denomina como presumido.

O grafismo Guarani seria um código que se apresenta de forma bastante peculiar, sendo uma criação, ou melhor, uma convenção social. Oliveira (2008) acredita que os elementos mínimos poderiam ser considerados como letras de um alfabeto, que formariam possíveis palavras (palavras-conceito) de um discurso embutido no grafismo e nos motivos de adorno, com um ou mais elementos mínimos, tornando possível ao integrante do grupo uma espécie de leitura visual, comportando uma mensagem informando aspectos do contexto sociocultural, sobre o passado, seu modo de ser e de agir, enquanto membro pertencente àquela conjuntura cultural (PEREZ E MOTA, 2009, p. 6).

Assim quando um indígena encontra outro, por meio do grafismo ele também pode se reconhecer como parte daquele grupo ou não, pois o grafismo pode o identificar etnicamente. Outra função desempenhada pelo grafismo diz respeito a posição ocupada pelos indígenas dentro das próprias comunidades. Por exemplo, o cacique e demais lideranças indígenas usam pinturas específicas para representar a hierarquia existente dentro das comunidades indígenas. Neste sentido, o grafismo é realmente um signo que representa valores identitários, culturais e sociais, portanto, mantém uma relação dialógica ininterrupta entre os sujeitos, que embora pertençam a sociedades distintas dialogam entre si. Todavia, na perspectiva bakhtiniana como já salientamos em outra parte deste texto é sempre caracterizada pela assimetria, controvérsias, pois

[a] transmissão da afirmação de um outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros (BAKHTIN, 1981, p. 169).

É por isso que Bakhtin diz que o discurso é sempre decorrente de discursos anteriores, porém ao ser proferido por outro sujeito esse já não é mais o mesmo, visto que

“[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre duas vozes” (BAKHTIN, 1981, p. 169).

Além disso, todo enunciado, seja verbal ou não verbal é dirigido a um interlocutor potencial, com a finalidade de estabelecer um diálogo, o qual sempre espera uma réplica, “uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003). Neste sentido, o grafismo também é uma resposta a algum enunciado anterior, quer seja para os próprios membros da comunidade indígena ou para a sociedade exterior. Ao contrário do que o senso comum pensa, as populações indígenas não usam o grafismo no seu dia a dia, mas sim em comemorações e/ou rituais sagrados, quando fazem protestos ou participam de mobilizações em prol de direitos indígenas. O grafismo, portanto é um signo que expressa sentimentos, tais como: como alegria, tristeza, revolta, indignação, luta. O grafismo também está muito ligado a esfera religiosa e também ao mítico, visto que as populações indígenas, possuem uma relação íntima com a natureza e o sobrenatural. “Para os Guarani tudo é sagrado, pois creem que tudo que foi criado, foi um ser divino que fez: Nhanderu-ete” (ASSINDI, 2007, p. 13).

A significação do grafismo assim como outros signos é bastante variada, visto que cada etnia possui suas próprias representações, as quais só podem ser compreendidas na interação entre os interlocutores. Isso nos leva a inferir que o grafismo como sinal é estático e, portanto, passível de reprodução, entretanto como signo, ele é irrepetível, sendo, portanto, único.

Abaixo apresentamos alguns grafismos que representam o estado civil dos Guarani no caso dos Guarani.

FIGURA 2 - Grafismo Guarani

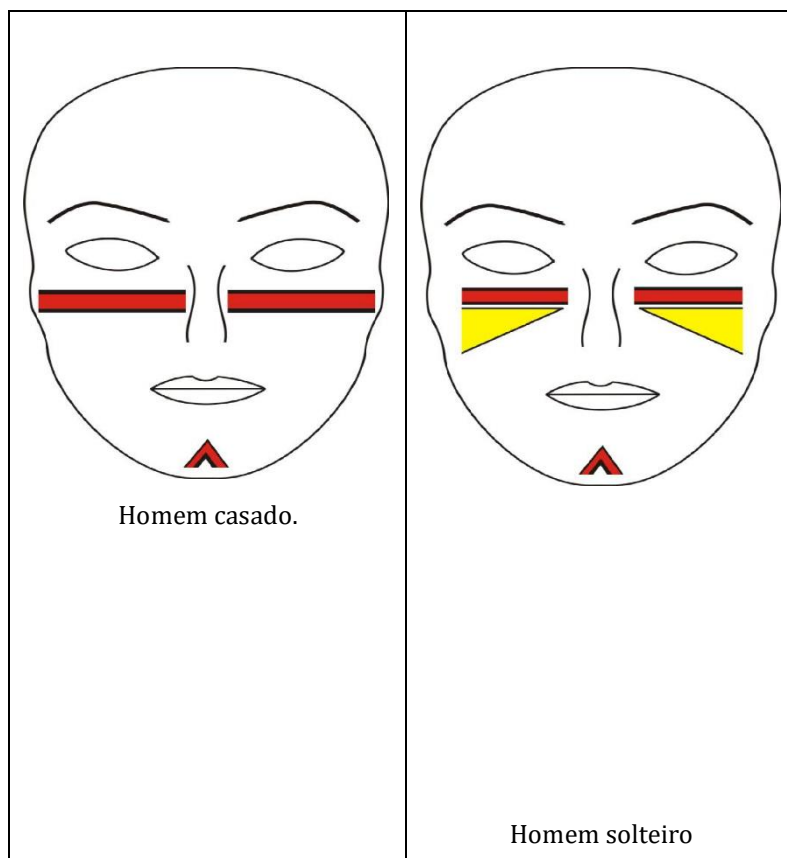


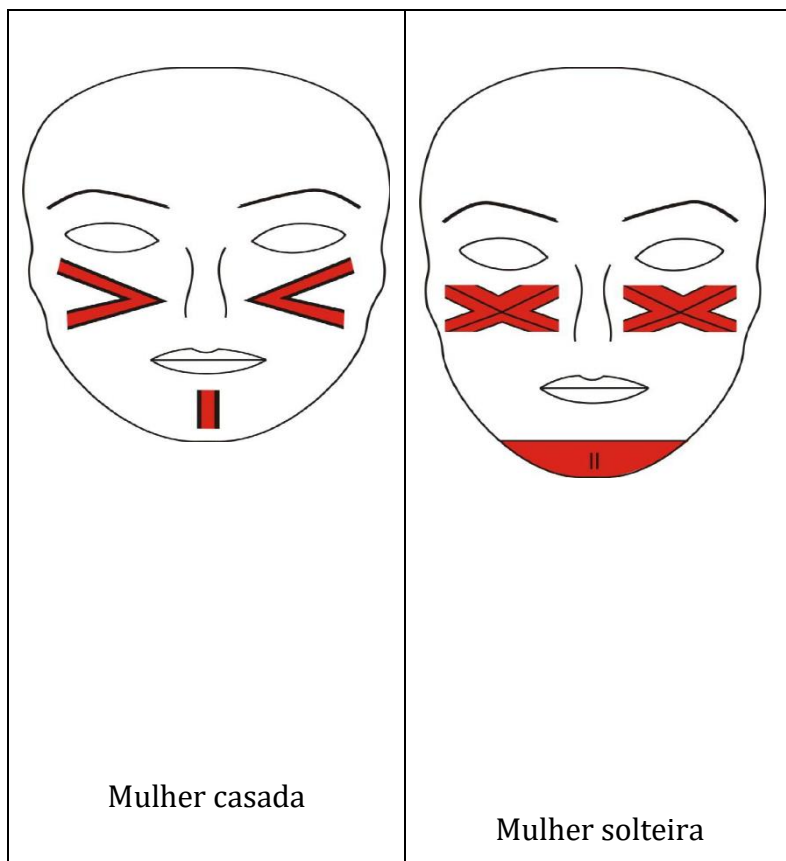
Fonte: Acervo pessoal (2018).

As diferenças desses grafismos são basicamente em relação a cor (mulher casada vermelho e solteira preto). Todavia é muito importante quando indígenas de outras comunidades e de outras etnias os visitam, visto que a desconsideração e o desconhecimento da significação desses signos podem gerar conflitos. Por isso, é tão relevante o processo de decodificação mencionado por Bakhtin/Volóchinov (2014), pois somente ao ser decodificado o signo ganha valor linguístico. Nesse caso especificamente, o grafismo revela quais são as mulheres descompromissadas, podendo, portanto, ser cortejadas ou não. Segundo Perez e Mota (2009, p. 2), “[...] para obtermos o conhecimento transmitido por um grafismo devemos conhecer o grupo ao qual ele pertence e se possível o maior número de esferas em que esse grupo populacional está inserido. Toda interpretação de grafismo deve levar em conta o contexto sociocultural, onde foi produzido”.

Assim, com a finalidade de retratar que todo signo é único e criado a partir de um contexto sócio historicamente situado, apresento o grafismo Pataxó que assim como o Guarani também é utilizado para identificar o estado civil.

FIGURA 3 - Grafismo Pataxó





Fonte: Predes e Zorzo (2011, p. 7-8)

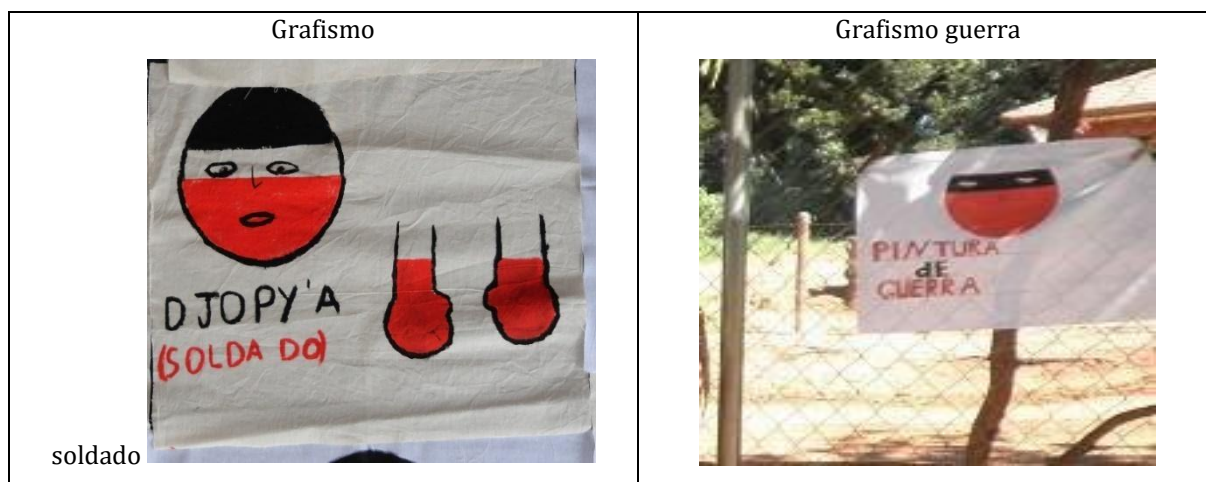
No grafismo Pataxó podemos observar que ele é mais colorido e que os desenhos e detalhados. Para designar homens e mulheres casadas o grafismo Pataxó é feito apenas com duas cores (preto e vermelho), entretanto para homens e mulheres solteiras são usados mais cores e mais detalhes. Conforme, Predes e Zorzo (2011, p. 7), isso acontece para chamar mais atenção,

No sexo masculino, para um índio casado, o desenho é realizado por traços horizontais, sendo os dois riscos negros externos pintados com o jenipapo e o do meio pintado na cor vermelha, com urucum (...). Já no índio solteiro, o grafismo pode ser mais colorido e com alguns detalhes para chamar a atenção da mulher. (...). A pintura feminina, que é feita no rosto, também segue os mesmos padrões de simbologia e identificação. A mulher casada pinta seu rosto de forma simples, para não chamar muito a atenção de pessoas do outro sexo.

Neste sentido, constatamos que o grafismo de cada população indígena apresenta traços e cores próprios, os quais servem para distinguir etnias e também características próprias de cada etnia.

Abaixo, apresentamos mais dois exemplos de grafismo Guarani usados para em momentos de mobilizações na reivindicação de direitos junto a sociedade não indígena. Observamos que as cores são bastante fortes e os traços bastante simbólico, haja vista que este grafismo simboliza o confronto, a luta.

FIGURA 4 - Grafismo Guarani



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Nestes grafismos, fica claro que este signo não é um adorno, um enfeite. A denominação de soldado, guerra remete luta, busca por direitos, portanto ele passa a ser um signo com valores sociais. São grafismos usados para momentos e fins específicos. Dessa forma, o grafismo, aqui tomado como signo ideológico, pois representa os ideais de um povo que precisa lutar continuamente para que suas vozes, lutas e direitos ganhem visibilidade e sejam contempladas nas políticas públicas respeitando os como cidadãos brasileiros.

Portanto, o grafismo é uma linguagem ideológica que trata de resistência, do sagrado, do mítico, enfim tudo que representa a cultura e a identidade indígena e o corpo é o suporte, através do qual esses indígenas dizem que são, como vivem e o que pensam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das reflexões, discussões e da análise aqui efetuada em torno do grafismo indígena como signo ideológico representa uma dentre muitas possíveis. Evidentemente que este posicionamento aberto a outras análises, tem haver com a teoria adotada, tendo como base o círculo Bakhtiniano, sempre toma a língua(gem) como móvel e inacabada.

Em relação a perspectiva que nos propusemos a analisar, de signo carregado de ideologias, ressaltamos seu caráter plural e político, tendo em vista os diferentes propósitos que ele serve nas várias esferas de circulação (religiosa, escolar, artística etc.) que ele é utilizado pelas populações indígenas.

Sobre os grafismos que analisados nesse texto, saliento que assim como outras populações indígenas, a comunidade indígena do Pinhalzinho vem passando por um processo de pesquisa, em relação à língua, cultura, contos e cantos indígenas. Desse modo, os grafismos aqui presentes, são resultados de pesquisas realizadas pelos próprios Guarani dessa comunidade, junto aos indígenas mais velhos e também de outras comunidades Guarani. Sob este ângulo, podemos inferir que o grafismo, assim como a língua também age como representação de afirmação e fortalecimento da identidade Guarani.

Também é importante registrar a necessidade de mais pesquisas que investiguem em profundidade o grafismo indígena, haja vista as poucas pesquisas que encontradas no processo de escrita desse texto. Dentre as encontradas destacamos as seguintes: grafismo Asurini (CARVALHO, 2003), grafismo Guarani (PEREZ; MOTA, 2009), grafismo Pataxó (PREDES; ZORZO, 2011), e por fim (BRANDES, 2013), que analisa o grafismo indígena como signo ideológico e suas representações para diferentes populações indígenas.

Dentre os muitos “olhares”, que aqui não foi possível desenvolver, estão por exemplo, a noção de autoria. Quem seria o autor? O grafiteiro ou quem cede o corpo como suporte para circulação desse signo?. Ou, ainda considerá-lo como uma autoria coletiva, tendo em vista a esfera de produção desse signo. Outra análise que também poderia ser feita, é em relação a classificação do gêneros discursivos, pois conforme apontado pela teoria bakhtiniana (2003), existem dois grandes grupos de gêneros discursivos: os primários (simples) e os secundários (complexos). Nesta direção, se o grafismo indígena for tomado como gênero discursivo, em qual desses grupos ele ficaria alocado? É importante salientarmos que a classificação de um gênero como primário ou secundário não é livre de ideologias. Fica, portanto, aberto para novos olhares, novas interpretações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSINDI - ASSOCIAÇÃO Indigenista. **Índio na visão de índio**. Maringá, 2007.

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

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita. [1926]. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2016.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005a, p.87–98.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDES, S. O grafismo indígena à luz da concepção de linguagem do círculo de bakhtin: um entendimento possível. In: VIII Ciclo de Estudos em Linguagem, I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, 8, 2015, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2015. 1.538p. Disponível em: <http://sites.uepg.br/ciel/2015/>. Acesso: 15 ago. 2016.

CARVALHO, R. A. P. **Grafismo Indígena**: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. Projeto de conclusão de curso em Desenho Industrial - Comunicação Visual, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KONDO, R. H. **Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola Guarani**. 2020, 250f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/pb/trabalhos-de-conclusao/>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

PEREZ, G. C.; MOTA, L. T. A arte do grafismo Guarani e suas diferentes articulações. **ANPUH – XXV Simpósio nacional de história** – Fortaleza, 2009. <http://anais.anpuh.org/?p=15602>. Acesso: 15 ago.2016.

PREDES, I. A.; ZORZO, F. A. Hamykahay- expressão gráfica corporal Pataxó. **XX Simpósio nacional de geometria descritiva e desenho Técnico IX internacional conference on graphics engineering for arts and design**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://www.graphica.org.br/CD/PDFs/APLIC/APLIC11.pdf>. Acesso: 15 ago.2016.

VIANNA, R. Marxismo e Filosofia da linguagem à luz d'A ideologia alemã. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 29-41, 2010.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.96-105

QUESTÕES ATINENTES AO SISTEMA DE NORMAS DO PORTUGUÊS

ISSUES RELATED TO THE PORTUGUESE NORM SYSTEM

Américo Venâncio Lopes Machado Filho¹

RESUMO:

Busca-se, neste texto, oferecer um posicionamento sobre três questões relacionadas ao sistema de normas da língua portuguesa, originalmente propostas pela comissão científica do III Congresso Internacional de Professores de Línguas do Mercosul, ocorrido em Florianópolis, no ano de 2016. Considerando a importância da iniciativa, a relevância do tema e a não oportunidade de elaboração de material para publicação durante o evento, julga-se tratar-se de contribuição para a área de Letras, especialmente para a compreensão do fenômeno da variação e dos processos de standardização linguística.

Palavras-chave: Variação linguística. Sistema de normas. Standardização. Português.

ABSTRACT:

This text seeks to offer a point of view on three issues related to the Portuguese language norm system, originally proposed by the scientific committee of the III International Congress of Language Teachers of Mercosur, held in Florianópolis, in 2016. Considering the importance of the initiative, the relevance of the theme and the lack of opportunity to prepare written material for publication during the event, it is considered to be a contribution to the area of Letters, especially for the understanding of the phenomenon of variation and linguistic standardization processes.

Keywords: Linguistic variation. Norm system. Standardization. Portuguese.

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2004), com Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra (2006), na Université Paris 13 (2010). É Professor Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Desenvolve pesquisa na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: lingüística histórica, lexicografia histórica, história da língua portuguesa, português arcaico, edição de manuscritos medievais, com diversas obras publicadas.

Primeira Questão: No espaço da norma, como não perder a dimensão igualmente importante do regional-cultural-social em cada país luso-falante? Ou como o sistema de normas do português pode contemplar ou considerar o regional-popular-cultural de cada país?

A questão demanda um esclarecimento prévio sobre o que se intenta considerar como “sistema de normas das línguas” e o real significado do que se chamou de “dimensão igualmente importante”. Seria como se se ouvisse (como se ouve comumente e reiteradamente em reportagens de meios de comunicação social) que os grupos minoritários, como homossexuais, quilombolas etc “também” teriam direitos.

Embora se compreenda que não teria sido esta a intenção, a pergunta poderia, inopinadamente, permitir uma interpretação equivocada de que as realizações regionais e populares não seriam contempladas pelo chamado sistema linguístico, isto é, supranormal, sobretudo na visão de grupos conservadores ou na da mídia de plantão – comumente mal informados sobre aspectos de variação, a ponto de confundi-los com erros.

Faraco (2016) resume bem esse discurso condenador que tem imperado no trato do sistema de normas das línguas:

Espantoso é que seus juízos prevaleçam socialmente (no discurso da mídia, da escola e do senso comum em geral) sobre os instrumentos normativo fundados no estudo filológico e linguístico. Essa prevalência é, por si só, um sintoma dos descaminhos que nossa cultura tem percorrido no trato da língua e de seu ensino (...) (FARACO, 2016, p. 205).

Se se observar o questionamento de um dos personagens de Guimarães Rosa (1967, p. 64) de que “saia todo-o-mundo a empinar vocábulos seus, e aonde é que se vai dar com a língua tida e herdada?”, poder-se-iam enxergar, aí no meio do vapor literário, diluídas, para além da ideia de herança cultural, as noções elementares de sistema, norma e fala.

Como afirmaram Machado Filho, Nascimento e Sampaio (no prelo), a inovação

em qualquer variedade linguística é comumente um ato solitário, e por isso mesmo um ato de fala, em que o indivíduo lança mão das possibilidades do sistema funcional para imprimir, em um

significante ou em um conjunto formal, o significado que objetiva representar (MACHADO FILHO; NASCIMENTO; SAMPAIO, no prelo).

A aceitação ou não desse ato criador, que pode bem ser a simples ação de “empinar novos vocábulos”, desvela o conceito de norma, isto é, a parte integrante do sistema linguístico, a partir de que a reiteração de hábitos pelas comunidades de fala permite sua constante atualização. Em outras palavras, o sistema de uma língua é um contínuo em que se distribuem, de forma integrada e concorrente, as unidades elementares, discretas e opositivas, suas regras de junção de disjunção, para a criação cada vez mais complexa de expressão de significados, e as preferências e novos contornos, formatos e operações que lhes impõem as comunidades de fala que compartilham esse mesmo conhecimento. O sistema funcional não existe sem o que se convencionou chamar de sistema normal.

Sem ter espaço aqui para uma demonstração teórica da representação do modelo de sistema funcional, sistema normal e fala, em função do pouco espaço disponível e por ser extremamente básico para linguistas, o certo é que, não seria o caso de se falar em “contemplar” ou “considerar” o regional-popular-social no sistema de normas do português – como se propõe na questão –, mas, efetivamente, como se poderia **assegurar, na História**, a legitimidade das normas ditas minoritárias no espaço diglósico hoje existente.

O alijamento das normas populares tem sido brutal na composição da história da cultura escrita em língua portuguesa, sobretudo na do português brasileiro.

Em outras palavras, o problema maior dos sistema de normas se refere à standardização linguística, à aquisição da norma padrão, pelos falantes de normas vernáculas ou populares, cujas estruturas dela se distanciam mais profundamente do que daquelas das normas cultas em uso, inviabilizando fortemente a aquisição de uma escrita padronizada. Engendram-se assim as normas dissonantes, sem filiação ao padrão escrito, as conhecidas variantes sem prestígio.

Não obstante, as normas que se distanciam do praticado pelo círculo de poder linguístico, reveladas nos diferentes níveis de análise, são, em essência, resultados da mesma aplicação de regras do passado, que continuam operando, conquanto na obscuridade, os mesmos aspectos linguísticos que foram antes reiteradamente manifestados na língua padrão durante seu processo de constituição na história.

Formas como *probrema*, *paravra* ou *abroba*, por *problema*, *palavra* ou *abóbora*, geradas por processos metaplásmicos de possibilidades frequentes e históricas do português, continuam permitindo ao sistema da língua, no âmbito do inventário coloquial e oral, a incorporação continuada dessa tendência. Estruturas sintáticas, como as da orações relativas no Brasil, a exemplo da relativa cortadora com cópia em *A menina que eu briguei com ela nos viu*, em vez do padrão idolatrado pelas gramáticas *A menina, com quem briguei, nos viu*, ou mesmo do padrão lusitanizante *A menina, com quem briguei, viu-nos*, continuam a ocorrer no sistema de normas de falas, mas são desigualmente rejeitadas ou desigualmente aceitas. A história evita o registro daquelas, como a da primeira oração, que representam realizações de comunidades de fala, sem poder social, exonerando-a ao âmbito do, impropriamente adotado, conceito de erro linguístico. Assim, a escrita não atua como elemento refrator para essas realizações desprestigiadas. Anote-se, entretanto, que o que hoje se considera como padrão pode não o ter sido em momentos mais recuados da língua.

Machado Filho, Nascimento e Sampaio (no prelo), antes referidos, perguntam-se:

Por que aceitara a norma padrão no português contemporâneo em um determinado momento da história, o registro escrito de unidades correlatas, a exemplo de *assim* pelo padrão *assi*, no português arcaico, *macaxeira* por *macaxera*, do tupi, por exemplo. Processos metaplásmicos de redução fônica, idênticos ao que ocorre como o item *abóbora*, em *abroba*, hoje tão estigmatizados, encontram-se, talvez em função de “cochilos”, registrados pela norma padrão como “lídimas realizações linguísticas”, a exemplo das formas divergentes *brinco*, *vinco* e *vínculo*, que, como se sabe, são etimologicamente relacionadas ao elemento latino *vinculus* (-um), e que um dia sofreram as mesmas pressões normais e foram, “estranhamente” respeitadas pela norma padrão na História. (MACHADO FILHO; NASCIMENTO; SAMPAIO, no prelo).

Em suma, ao se discutir o sistema de normas e a relação existente com o regional-cultural-social deve-se observar que enquanto não se promova um grande fórum com vistas a uma profunda revisão na norma padrão e nas estratégias relacionadas a seu ensino no Brasil, que assegure a real adequação aos fatos linguísticos coetâneos, não se poderá garantir que a língua reflita, na História, sua trajetória heterogênea que a deveria, de fato, representar.

Segunda questão: Quais são as instâncias/instituições que fazem a gestão das normas dessas línguas hoje? Quais suas estratégias, dinâmicas e objetivos?

As instâncias em que a norma padrão se encarcerou foram, principalmente, as gramáticas de língua, os dicionários, os livros didáticos de língua portuguesa. Instituições classistas, como a Academia Brasileira de Letras, são, também, os principais redutos da manutenção da política de alijamento social e, conseqüentemente linguístico.

Em meio a um cenário de natureza esquizofrênica, surgem, para engrossar essas fileiras, os manuais de redação, a exemplo do utilizado pela Presidência da República do Brasil ou dos jornais de larga circulação no País.

Inicialmente, será necessário, aqui, que se compreenda a questão das normas linguísticas a partir de exemplos extraídos de algumas dessas instâncias. No caso das gramáticas, já dizia João de Barros, em 1540:

gramática é vocábulo grego: quer dizer ciência de lêteras. E, segundo a difinçám que lhe os Gramáticos déram, é um módo çerto e justo de falár e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos (BARROS, 1540).

A ideia de gestão linguística para uma “linguagem” que se queria afirmar diante do latim, de que provinha e a que disfarçadamente “corrompera”, promovida por João de Barros, iniciou uma longa trajetória de clivagem social e linguística, expulsando do “paraíso do português”, logo *a priori* as Evas, dissociadas em gênero dos citados *barões* (varões), e depois os pobres Adãos, que fossem de natureza pouco douta.

Meio milênio depois, um famoso gramático do português no Brasil, Napoleão Mendes de Almeida, reiterava, desde a década de 40, no, várias vezes reimpresso, prefácio:

Má é a gramática cujas páginas constituem outras tantas prateleiras de vitrina, que expõem mercadorias de toda a procedência, dando ao espectador o trabalho da escolha do melhor artigo. Boa é a gramática que, numa mistura de simplicidade com erudição, expõe com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma, que o apresenta ao aluno como diamante despojado dos cascalhos e impurezas, já lapidado, pronto já para ser usado, que se abstém, quanto possível, de informações históricas, hipóteses e configurações; a tais dados deve recorrer o suficiente para que o aluno perceba a razão de ser do estado atual de nosso idioma (ALMEIDA, 1994, p. 4).

Ou mesmo que

se outra for a orientação de ensino, vamos cair na *língua brasileira*, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade (ALMEIDA, 1994, p. 7).

Isso permite a inferência de uma gestão autocrática, senão tirânica, revelando, exemplarmente, que as gramáticas normativas contemporâneas existentes, por mais que possam ter ultimamente apregoadado terem absorvido os avanços da linguística moderna, nomeadamente os da sociolinguística, não o fazem.

No que concerne à Academia Brasileira de Letras, em sua página na Internet, há uma mensagem ao consulente, bastante reveladora:

Prezado Consulente, A Academia Brasileira de Letras, no desempenho deste serviço, tem por fim a cultura da língua nacional. Isto significa que a língua deve ser cultivada na sua variedade padrão ou exemplar, tomando por modelo sua expressão literária. Tal finalidade limita a ABL ao registro dos usos tidos por modelares e corretos, bem como ao sistema ortográfico convencional, por se tratar da unidade da língua escrita.

Ora, parece óbvio que deva haver uma norma centrípeta a que conflua a diversidade linguística de uma dada língua, a que comumente se chama de padrão. Mas qual a razão de serem “modelares e corretos” por advirem da expressão literária? Aliás, desde que se compreendeu na pós-modernidade que o conceito de cânone literário precisava de uma profunda revisão, qual é a verdadeira expressão literária, condutora dessas alegadas certitudes linguísticas? As normas utilizadas por Machado de Assis, João Ubaldo Ribeiro ou Jorge Amado, na representação de seus personagens populares?

Mas o próprio João Ubaldo Ribeiro (2007), inusitadamente, chegou a dar declarações do tipo:

só sei que nós tínhamos uma língua própria antigamente (...). Nada, portanto, contra as mudanças na língua, contanto que sejam ditadas por uma razão mais ou menos respeitável, até mesmo pela famosa lei do menor esforço, quando não redunde em empobrecimento da capacidade de expressão (...). Finalmente, adeus para *existir* e *haver*. Agora só se diz *você tem*. *Você tem uma área chamada Amazônia. Muito bem, que é que você tem lá? Você tem uma floresta que precisa de ser preservada. E aí você tem que caminhos?* (RIBEIRO, 2007).

Carlos Alberto Faraco (2002; 2008) já há muito fala dos “nós” que precisariam ser desatados e desembaraçados na norma padrão, mas até o momento nada de concreto se pode observar, senão o malfadado acordo ortográfico.

Há a necessidade de entidades de classe, a exemplo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) ou da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), buscarem os meios necessários para uma “cruzada” em prol do referendo de uma “nova norma padrão” nacional, que privilegie as estruturas morfológicas, morfossintáticas, sintáticas e lexicais que não mais podem passar por despercebidas pela escrita da língua portuguesa.

Professores de Português não sabem mais o que corrigir na redação de seus alunos. Elaboradores de provas de concurso cultivam em seu material as chamadas “pegadinhas”, como a regência do verbo *pisar*, como transitivo direto, ou do verbo *assistir*, como transitivo indireto, ignorada por quase todos os falantes no uso real. Mas o que se deve garantir ao aluno em seu processo de aquisição no que concerne à língua e à norma padrão que a representa? Pode-se imaginar que questões como essa possam servir de fio condutor para discussões mais aprofundadas, mas veja-se...

Para finalizar, já reiterava a política pombalina que “Todos os homens sábios confissão que deve ser em vulgar o methodo para aprender os preceitos da Grammatica, pois não há maior absurdo que intentar aprender huma lingua, no mesmo idioma que se ignora” (MARQUILHAS, 2000, p. 83, extraído do Alvará pombalino de 28 de junho de 1759).

Terceira questão: Em sua opinião, como se dá a tensão contemporânea entre as empresas transnacionais de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) e os Estados na produção e gestão das Normas Linguísticas?

A gestão das normas tem se fixado no que se refere à ortografia, majoritariamente, o que demonstra que a questão está bastante distante de ter um melhor encaminhamento. Está hoje em curso, como se sabe, um trabalho que há muito era necessário e urgente para o conhecimento mais apurado do léxico em uso em língua portuguesa na dimensão de suas variedades. Sob a responsabilidade do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e coordenação da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), a elaboração do *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* (VOC), conforme previsto pelo Acordo Ortográfico em vigor, conjuga, atualmente, 250.000 (duzentas e

cinquenta mil) entradas, com mais de 2.000.000 (dois milhões) de formas ortográficas. Pretende registrar progressivamente os vocabulários ortográficos nacionais de cada país integrante, todos com metodologia comum.

Até o presente apenas o Brasil, Portugal e Moçambique agregaram seus respectivos vocabulários à nova base de dados. Associa-se, a essa iniciativa de construção do VOC, a estratégia de promoção, difusão e projeção da língua portuguesa proposta pelo *Plano de Ação de Brasília*, de 2010, que se baseia nos seguintes pontos principais: i) implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais; ii) promoção e difusão do ensino de língua portuguesa, nos espaços da CPLP, nos espaços da diáspora, assim como no ensino do português como língua estrangeira (L2); iii) acompanhamento da implementação do acordo ortográfico; iv) difusão pública da língua portuguesa, no que concerne a acordos de cooperação, editoração, atividades culturais, intercâmbios, entre outras ações; e v) inclusão da sociedade civil em todos os aspectos propostos.

Se devidamente cumpridas essas metas, a adoção das medidas pode permitir maior integração de suas comunidades e o empoderamento da língua portuguesa em face das outras línguas mais faladas no globo terrestre, proporcionando que as diferentes culturas que a veiculam, hoje, sejam visibilizadas conjuntamente, para além do que tem marcado o léxico em sua literatura, no mundo.

Mas, no concerne ao poderia chamar de “produto interno bruto das normas” (PIB-N), essas atitudes pouco significam, pois as normas de fala espalhadas dos diversos dialetos existentes, cuja realidade comunga também um cenário de multilinguismo setorizado com línguas autóctones ou transplantadas, no Brasil, continuam numa deriva no que se refere a uma política de gestão. Conhece-se, hoje, um pouco mais sobre a distribuição dialetal brasileira, depois de o Atlas Linguístico do Brasil ter tido seus dois primeiros volumes publicados.

O IPHAN tem-se preocupado com a questão da diversidade linguística, enquanto bem cultural imaterial, tendo inclusive promovido um seminário internacional em Foz do Iguaçu, recentemente. Porém, enquanto não se promover uma política clara para que se equalize a diferença linguística, essas ações ainda são inócuas.

Do ponto de vista internacional, se se considerar a visibilidade da variedade brasileira do português no mundo, vê-se que em plataformas como o Google-Tradutor ou o Bing-Tradutor ainda não se disponibiliza a possibilidade de português brasileiro, mas

apenas para o PORTUGUÊS, como se as variedades do português no mundo tivessem todas as mesmas características, nomeadamente lexicais e morfossintáticas.

Uma tentativa de tradução da frase do inglês *Where is the bus stop? I would like to take a bus to downtown*”, obteve-se, no Bing-Tradutor, a seguinte resposta, que se pode considerar no mínimo esquizofrênica: “Onde é a paragem de autocarro? Eu gostaria de tomar um ônibus para o centro da cidade”, em que o padrão europeu e o brasileiro se intercambiam na primeira e na segunda frase, sem a menor cerimônia.

No âmbito acadêmico, é praticamente impossível se publicar em português, na área de Letras e Linguística, nos grandes periódicos internacionais ou mesmo em Portugal, se não se fizer a conversão para uma língua franca, como o inglês, ou para o padrão linguístico do português europeu, no segundo caso. Isso parece indicar que estamos longe de uma boa gestão linguística e que a tensão internacional entre os chamados gestores de normas e as empresas de tecnologias de informação e comunicação (TICs) parecem repetir o cenário encontrado por Cabral na costa do Brasil, em 1500: “aly nom pode deles auer fala nem entendimento que aproueitasse polo mar quebrar na costa” (CORTESÃO, 1967).

É claro que o mar não tinha nem tem nada a ver com isso.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/abl-responde>>. Acessado em: 03/08/2020.
- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 33 ed. São Paulo: Saraiva, 1985.
- BARROS, J. **Grammatica da lingoa portuguesa**. Lisboa, 1540.
- CARDOSO, S. et al. **Atlas linguístico do Brasil**, 2 v., Londrina: Eduel, 2014.
- CORTESÃO, J. **A Carta de Pêro Vaz de Caminha**. Lisboa: Portugália, 1967.
- FARACO, C. A. **Norma-padrão brasileira**: desembaraçando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2002.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.
- GUIMARÃES ROSA, J. Hipotrérico. In: GUIMARÃES ROSA, J. **Tutaméia**: terceiras histórias. Rio de Janeiro, 1967, pp. 64-67.

MACHADO FILHO, A.; NASCIMENTO, I. ; SAMPAIO, L. **Variação lexical no contexto das obras lexicográficas**. Labor Histórico, no prelo.

MARQUILHAS, R. **A Faculdade das Letras**: leitura e escrita em Portugal no séc. XVII. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

RIBEIRO, J. U. “A decadentização da língua”, **O Globo**, 22/4/2007.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.106-129

VARIAÇÃO NOS PRONOMES POSSESSIVOS DE 1ª PESSOA DO PLURAL

VARIATION IN THE POSSESSIVE PRONOUNS OF THE 1st PERSON

Josilene de Jesus Mendonça¹

Cósmia Karine Vieira Borges²

RESUMO:

No português brasileiro existem duas maneiras de representar a referência possessiva na primeira pessoa do plural, *nosso(a)(s)* e *da gente*. Objetivamos analisar a variação dessas formas possessivas na fala de universitários do Campus Itabaiana/UFS. Utilizamos a amostra Deslocamentos 2018/UFS-Itabaiana, composta por 80 entrevistas sociolinguísticas, estratificadas quanto ao sexo/gênero dos informantes, coletadas com base no suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008). Os resultados mostram que a variante canônica *nosso(a)(s)* é mais utilizada pelos universitários, com 93% das ocorrências (n = 443), enquanto a variante analítica *da gente* obteve o percentual de 7% (n = 34). Os resultados do teste de qui-quadrado mostram que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis paralelismo formal, tamanho do grupo possuidor, inclusão do interlocutor, posição do possessivo, presença de determinante, tipo de determinante, tipo de sintagma e sexo/gênero do falante e o uso de *nosso* ou *da gente* para expressar posse, com favorecimento do pronome *nosso* em todos os contextos controlados. Embora o número de ocorrência de *da gente* tenha sido muito baixo na fala dos universitários, os resultados dão indícios de que a posição do possessivo e a definitude do sintagma nominal funcionam como barreiras linguísticas para o encaixamento de *da gente* no sistema de posse do português brasileiro, haja vista que o pronome inovador só ocorre em posição posterior ao substantivo e tende a ser mais utilizado com a presença de determinante no SN.

Palavras-chave: Pronomes possessivos. 1ª pessoa do plural. Definitude. Variação.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe.

² Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho. Bolsista CNPq de Iniciação Científica..

ABSTRACT:

In Brazilian Portuguese there are two ways to represent the possessive reference in the first person plural, *nosso(a)(s)* and *da gente*. We aim to analyze the variation of these possessive forms in the speech of university students from Campus Itabaiana/UFS. We used the sample Displacements 2018/UFS-Itabaiana, composed of 80 sociolinguistic interviews, stratified according to the sex/gender of the informants, and collected based on the theoretical-methodological support of the Variationist Sociolinguistic. (LABOV, 2008). The results show that the canonical variant *nosso (a)(s)* is more used by university students, with 93% of occurrences ($n = 443$), while the analytical variant *da gente* obtained the percentage of 7% ($n = 34$). The results of the chi-squared test show that there is a statistically significant association between the variables formal parallelism, size of the possessing group, inclusion of the interlocutor, position of the possessive, presence of determinant, type of determinant, type of phrase and sex/gender of the speaker and the use of *nosso* or *da gente* to express possession, favoring our pronoun in all controlled contexts. Although the number of occurrences of *da gente* was very low in the speech of university students, the results give evidence that the position of the possessive and the definiteness of the noun phrase work as linguistic barriers for the embedding of *da gente* into the Brazilian Portuguese possession system, given that the innovative pronoun occurs only after the noun and tries to be used more with the presence of a determinant in the NP.

Keywords: Possessive pronouns. 1st person plural. Definiteness. Variation.

INTRODUÇÃO

A inserção de *a gente* no sistema pronominal do português brasileiro motivou a utilização da forma analítica *da gente* (*de + a gente*) no quadro dos pronomes possessivos, concorrendo com a forma possessiva canônica *nosso*. Neste artigo, objetivamos estudar como ocorre o funcionamento e o uso dessas formas possessivas pelos universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus Itabaiana/SE*.

Para isso, buscamos observar o papel dos pronomes possessivos *nosso(a)(s)* e *da gente* na definitude do Sintagma Nominal (SN). O sintagma nominal pode ser representado apenas pelo núcleo, isto é, um substantivo, como também quando o próprio substantivo se junta a outras classes de palavras, a fim de constituir outros sintagmas. Dessa forma, “ao construir o SN, o enunciador seleciona informações que são necessárias para tornar aquilo de que fala suficientemente identificável por parte do interlocutor” (AZEREDO, 2018, p. 159).

Neste trabalho analisamos a variação na utilização das formas possessivas *nosso(a)(s)* e *da gente* na fala de universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus Prof. Alberto Carvalho*, em Itabaiana/SE, a fim de observar se o pronome

possessivo é suficiente para deixar o sintagma nominal definido, ou se é necessário acrescentar algum tipo de determinante (o artigo definido, por exemplo) para se ter uma interpretação semântica definida.

POSSE E DEFINITUDE NOS POSSESSIVOS

A partir da análise da formação do sintagma nominal, conseguimos compreender o funcionamento dos pronomes *nosso(a)(s)* e *da gente* dentro do sintagma, observando quais fatores condicionam o seu uso, como, por exemplo, a sua noção de posse, o seu sentido referencial (determinado ou genérico), a posição que o possessivo ocupa no sintagma, além de observar a influência da utilização ou não do determinante diante das formas possessivas.

Além da ideia de possuir algo, como em (1), os pronomes possessivos também possuem outras relações de posse, como de origem, especificado na ocorrência (2), de uso, como demonstrado no exemplo (3), de parentesco como na exemplificação (4), de afetividade como em (5), de grupo social como especificado em (6) etc. (AZEREDO, 2018).

(1) “acho que no cinema a gente num tem tanta liberdade que a gente tem dentro da casa da gente tá lá deitado com ar-condicionado aí eu num vou tanto não gosto muito” (Aqu-f).

(2) “infelizmente a licenciatura num no país da gente tá caminhando pra se acabar parece que quer que todo mundo fique burro e analfabeto” (Aqu-f).

(3) “e o ponto mais um dos pontos mais positivos é isso é quando a gente vê na prática o nosso laboratório é um mundo” (Mar-f).

(4) “algum doce alguma coisa que a gente queria nossa mãe mandava ir ao supermercado” (Ana-f).

(5) “a gente fez muita coisa com nossos amigos teve um um não é bem meu melhor amigo é difícil até escolher um melhor amigo tem fases e tudo mais” (Dav-m).

(6) “e também a gente vê (hes) eh os nossos políticos hoje os nossos políticos hoje é meio que dando valor mais ao ensino privado do que ao público” (Gab-m).

Em relação ao sentido referencial, na ocorrência (7), o pronome possessivo *nossos* faz referência ao possuidor “filhos”, o qual possui o sentido determinado e restrito; enquanto na ocorrência (8), o referente possuidor é “os brasileiros”, em que seu sentido é mais genérico e abrangente.

(7) “veio minha mãe que optou por vir de lá tínhamos um sítio aí ela sempre falou que o que ela pudesse fazer pra facilitar os nossos estudos ela ia fazer ela colocou na cabeça ‘oh’ ‘eu vendo aqui mas eu só vendo se eu achar uma casa’ ‘perto de onde meus filhos estuda’ (...)” (She-f).

(8) “o mercado tá muito fechado você tem que ter um mestrado ou tem que ter doutorado porque infelizmente a licenciatura num no país da gente tá caminhando pra se acabar parece que quer que todo mundo fique burro e analfabeto” (Aqu-f).

Quanto à posição, o pronome *nosso(a)(s)* geralmente se encontra anteposto ao substantivo (9), como também pode vir posposto ao seu núcleo (10). Já *da gente* se encontra posposto ao substantivo (11), visto que não pode ser antecedido, pelo fato de não cumprir o papel de determinante, assim como o *nosso(a)(s)*.

(9) cultura ela é a nossa cultura cultura é uma herança que é nos dado cultura é quando a tua avó te ensina uma comida é uma coisa que pré existe além do homem” (Cat-f).

(10) “(...) se eu tenho uma família com costume diferente isso é uma cultura nossa então eu acho que cultura é tudo que te diferencia do outro” (Thi-m).

(11) “não as brincadeiras da gente mermo (hes) mas uma coisa assim de dizer ela não esquece mais disso (hes)” (Jos-f).

Desse modo, consideramos a hipótese de que com o pronome possessivo *nosso(a)(s)* não haja a presença de determinante, já que, tradicionalmente, ele exerce essa função semântica. Por outro lado, com o possessivo *da gente*, é necessária a utilização de determinante para se ter uma ideia definida, visto que a forma *da gente* não ocupa a posição de determinante.

METODOLOGIA

Para analisar a variação no uso dos pronomes possessivos *nosso(a)(s)* e *da gente* consideramos a amostra Deslocamentos 2018/UFS-Itabaiana, composta por 80 entrevistas sociolinguísticas, estratificada quanto ao sexo/gênero dos falantes (feminino e masculino) e constituída com base no suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008). Cada gravação possui em torno de uma hora e trinta minutos de duração e segue o protocolo de documentação sociolinguística apresentado em Freitag (2017).

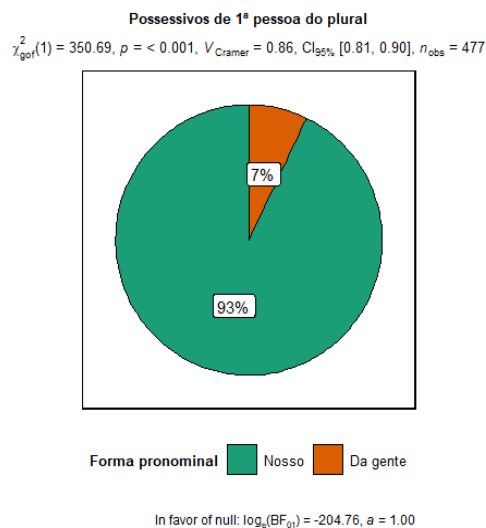
A variável dependente é a expressão de posse de primeira pessoa do plural, com as variantes *nosso* (e variações *nossa*, *nossos*, *nossas*) e *da gente*. Para a seleção das variáveis linguísticas, tivemos como base os estudos de Araújo (2005; 2009), Lucchesi e Araújo (2009), Rafael (2010) e Oliveira (2016), que tratam da variação pronominal dos possessivos *nosso (a)(s)* e *da gente* no português brasileiro. As variáveis controladas são: paralelismo formal; paralelismo sintático; tamanho do grupo; inclusão do interlocutor;

posição do possessivo; tipo de posse; tipo de determinante; e tipo de sintagma. Controlamos também a variável social sexo/gênero dos falantes (feminino e masculino).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise das 80 entrevistas sociolinguísticas, identificamos um total de 477 dados das formas possessivas, sendo 443 ocorrências de *nosso(a)(s)* e 34 ocorrências de *da gente* (gráfico 1).

GRÁFICO 1 - *Possessivos de 1ª pessoa do plural*



Fonte: elaborado pelas autoras.

O uso da forma possessiva *nosso(a)(s)* (93%, $n = 443$) é maior do que a forma possessiva *da gente* (7%, $n = 34$) na fala de universitários do Campus Itabaiana/SE. Esta diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 350.69, p = < 0.001$), apresentando associação forte ($V2 = 0.86$). O resultado encontrado assemelha-se ao resultado encontrado por Rafael (2010), no qual houve predominância da variante *nosso(a)(s)*, com o percentual de 86,17% (81 ocorrências), ao passo que ocorreu um percentual mínimo de *da gente*, com 13,83% (13 ocorrências), ao contrário dos resultados encontrados em Araújo e Lucchesi (2009), em que as formas *nosso(a)(s)* e *da gente* apresentaram resultados homogêneos, com os percentuais de 44% (48 ocorrências) e 52% (57 ocorrências), respectivamente. No estudo de Oliveira (2016), a variante *da gente* foi predominante, com o percentual de 57% (109 ocorrências), enquanto a variante *nosso(a)(s)* apresentou o percentual de 41,3% (79 ocorrências). Tal resultado se assemelha ao estudo de Araújo (2009), em que 63% (29 ocorrências) corresponderam à

forma pronominal possessiva da gente e 37% (17 ocorrências) à forma pronominal possessiva nosso(a)(s).

A variável paralelismo formal apresenta os seguintes fatores: isolado (quando o pronome possessivo nosso(a)(s)/da gente é citado pela primeira vez, tendo somente o possessivo dentro do contexto), como observamos no exemplo (12); primeira menção (quando o pronome possessivo é mencionado antes no contexto), exemplificado em (13); precedido por nosso(a)(s) (quando o pronome possessivo ocorre em contexto com a própria forma nosso(a)(s) sendo precedente), como no exemplo (14); precedido por da gente (quando o pronome possessivo ocorre em contexto com a própria forma da gente sendo precedente), exemplificado em (15).

(12) “essa questão mesmo aqui na nossa cidade eu acredito que o policiamento melhorou em questão de polícia tá mais nas ruas e antes eu num pelo menos eu né? antes eu não via muito agora eu vejo quase todo dia todo dia eu vejo tem policial tem em cada esquina carro é acredito que isso” (Mid-f).

(13) “nós temos a venda das nossas riquezas principalmente do pré-sal por pessoas que se dizem patriotas porém vende nossos bens nossas riquezas” (Mar-m).

(14) “(...) o Brasil a gente tem um problema muito sério que é assim de não valorizar a educação a nossa socie- sociedade tende a acreditar que o que vai resolver os nossos problema os nossos problemas é a o aumento do policiamento é o aumento d- por exemplo de como esse policiamento acontece deveria ser mais firme (...)” (Sue-f).

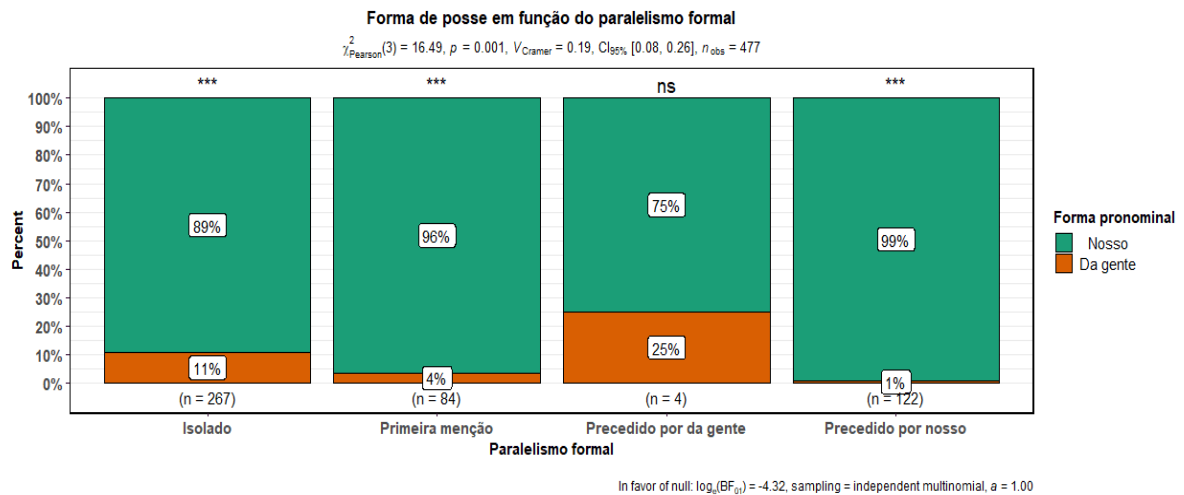
(15) “INF: a situação que eh um rapaz conhecido da gente viu viu a pessoa pegando aí denunciou pra gente aí foi com a polícia lá aí conseguiu pegar e quem ajudou no roubo foi o próprio segurança da rua

ENT: então essa pessoa morava na cidade?

INF: morava foi vizinho da gente por muito tempo só que ele não morava mais na rua inclusive foi meu amigo de infância” (Eri-m).

O controle do paralelismo formal (correlação com o pronome possessivo) visa a verificar se, quando o falante utiliza as variantes nosso(a)(s) e da gente, ele fará a repetição dessas mesmas variantes em seu discurso (gráfico 2).

GRÁFICO 2 – Forma de posse em função do paralelismo formal



Fonte: elaborado pelas autoras.

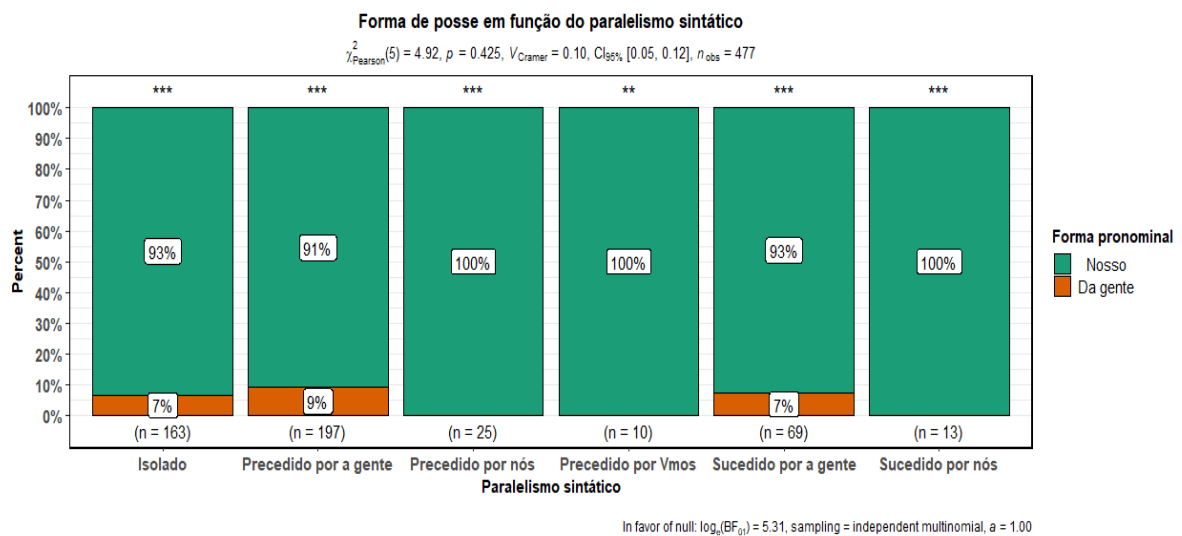
As categorias controladas na variável paralelismo formal apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2(3) = 16.49, p = 0.001$), com associação forte ($V^2 = 0.19$). No que diz respeito às categorias controladas, os resultados indicam maior predominância da forma possessiva *nosso(a)(s)* ((89%, $n = 152$, para isolado); (96%, $n = 81$, para primeira menção); (75%, $n = 3$, para precedido por da gente); (99%, $n = 121$, para precedido por nosso)). Em se tratando da variante *da gente*, no contexto precedido por *da gente* (25%, $n = 1$), a frequência não é significativa devido à pequena quantidade de ocorrências, sendo a forma possessiva *da gente* mais favorecida no contexto isolado (11%, $n = 29$).

Em relação à categoria *primeira menção*, Araújo (2009) encontrou um resultado distinto, em que houve mais ocorrências da forma *da gente*, com o percentual de 65% (22 ocorrências), ao passo que a forma *nosso(a)(s)* foi de 35% (12 ocorrências). Quando as formas possessivas eram precedidas por *da gente*, Araújo (2009) encontrou sete ocorrências, sendo 71% (cinco ocorrências) de *da gente* e 29% (duas ocorrências) de *nosso(a)(s)*. Resultado semelhante foi encontrado quando os pronomes possessivos eram

precedidos por *nosso(a)(s)*, resultando em 60% (três ocorrências) para *nosso(a)(s)* e 40% (duas ocorrências) para *da gente*.

A variável *paralelismo sintático* (correlação com o pronome pessoal) permite verificar se a referência pessoal mais próxima (*nós, a gente*) condiciona a ocorrência das formas possessivas *nosso(a)(s)* e *da gente* (gráfico 3).

GRÁFICO 3 – Forma de posse em função do paralelismo sintático



Fonte: elaborado pelas autoras.

A variável não é estatisticamente significativa ($\chi^2_{\text{Pearson}}(5) = 4.92, p = 0.425$). Apesar disso, apresentamos os resultados dessa variável por demonstrarem ser interessantes com relação à variante *da gente*, por ser frequente nos contextos isolado (7%, $n = 11$), precedido por a gente (9%, $n = 18$) e sucedido por a gente (7%, $n = 5$). A forma *nosso(a)(s)* foi predominante ((93%, $n = 152$, para isolado); (91%, $n = 179$, precedido por a gente); (100%, $n = 25$, precedido por nós); (100%, $n = 10$, precedido por Vmos (verbos na primeira pessoa do plural)); (93%, $n = 64$, sucedido por a gente); (100%, $n = 13$, sucedido por nós)). Como observado, independentemente do pronome pessoal utilizado, os falantes tenderam a utilizar mais a forma possessiva *nosso(a)(s)*.

No que concerne ao contexto *precedido por a gente*, ao contrário de nosso estudo, o estudo de Araújo (2009) identificou 35% (12 ocorrências) para a variante *nosso(a)(s)* e 65% (22 ocorrências) para a variante *da gente*. Enquanto no contexto *precedido por nós*, houve uma ocorrência para cada uma das formas possessivas. Observamos um resultado semelhante no estudo de Araújo e Lucchesi (2009), em que os autores identificaram que, quando é utilizado o pronome pessoal *nós*, é mais propícia a ocorrência da forma possessiva *nosso(a)(s)*, com o percentual de 78% (25 ocorrências), e menos propícia a ocorrência de *da gente*, a qual obteve apenas 22% (sete ocorrências). Quando o pronome pessoal é *a gente*, obteve predominância a forma possessiva *da gente*, com o percentual de 76% (38 ocorrências), e houve apenas 24% (12 ocorrências) da forma possessiva *nosso(a)(s)*.

A variável *tamanho do grupo* visa a verificar a extensão do grupo a que o pronome possessivo se refere, ou seja, quem é o possuidor. Consideramos os seguintes níveis: grupo *pequeno* (até dez pessoas); grupo *médio* (uma turma de alunos, por exemplo); e grupo *grande* (para representar grupos extremamente grandes, como brasileiros, todo mundo etc.). Podemos observar em (22) que o possuidor representado pelo possessivo se refere ao falante e seu irmão, ou seja, um grupo pequeno; enquanto em (23) observamos uma relação possessiva mais ampla, isto é, universitários que fazem parte do curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal de Sergipe (UFS); em (24), observamos que a relação possessiva estabelecida é mais abrangente, fazendo referência ao possuidor “brasileiros”.

(22) “quando a gente morava no sítio ((RISOS)) aí tinha plantação lá né? Meu aí meus pais saíam de casa por exemplo dia de sábado ia na feira ‘olhe’ ‘ali a gente plantou feijão’ ‘não pode’ ‘pisar’ só que aí ((RESPIRAÇÃO)) chegava os *nosso*s amiguinhos e vo- e falava assim ‘vamo brincar de pega-pega?’ aí a gente ‘vamos’ aí iam mulher por cima das plantação eu dizia ‘olhe não- só não- só não pise em cima’ só que não adiantava falar e a gente esbagaçou tudo lá e a- e apanhou todo mundo ((RISOS))” (She-f).

(23) “muitas vezes a gente termina por exemplo algo sei lá umas dez horas da noite *nosso- nosso* curso é pela manhã a pessoa já tá a tarde toda termina a noite aí umas dez horas aí depois de dez horas vai

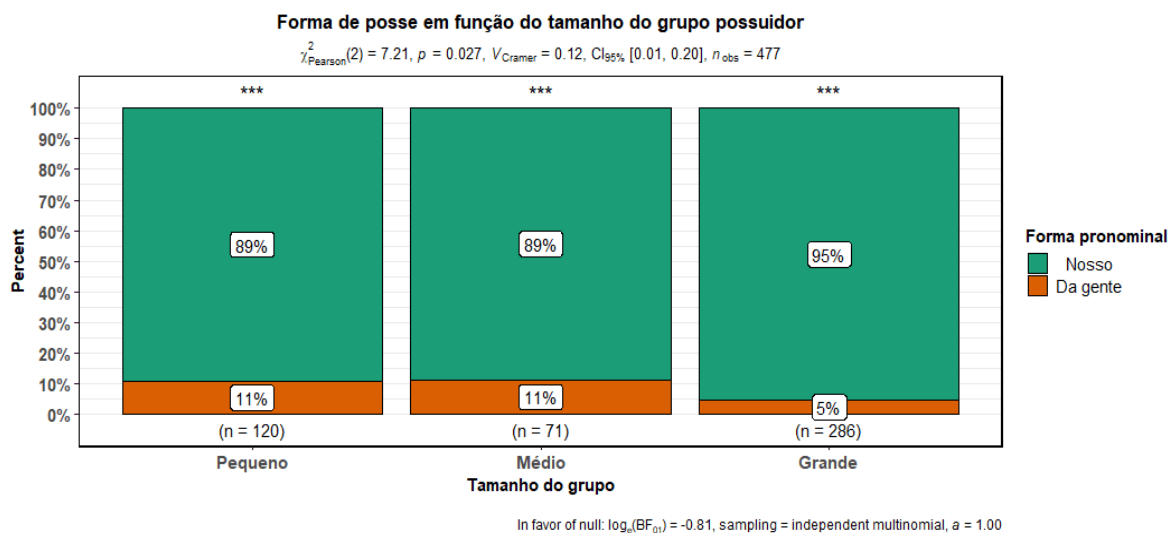
fazer outras coisas pra tentar aprender outras coisas por fora porque é isso que vai diferenciar você dos outros no Mercado de Trabalho e tem também aqui como no Curso de Sistemas” (Fel-m).

(24) “no *nosso* país mesmo precisa melhorar em quase tudo falta mais investimentos que os políticos só tão pensando neles né? num tão pensando na população” (Car-m).

Considerando o estudo de Rafael (2010), lançamos a hipótese de que a forma possessiva *da gente* será favorecida ao designar grupos grandes, isto é, sendo menos definidos e indeterminados. Ao passo que a forma *nosso(a)(s)* será favorecida quando os falantes utilizarem à forma no contexto de tamanhos pequeno e médio, sendo mais definidos e determinados.

A variável *tamanho do grupo* visa a observar a extensão do grupo a que o pronome possessivo se refere, isto é, se é pequeno, médio ou grande (gráfico 4).

GRÁFICO 4 – Forma de posse em função do tamanho do grupo



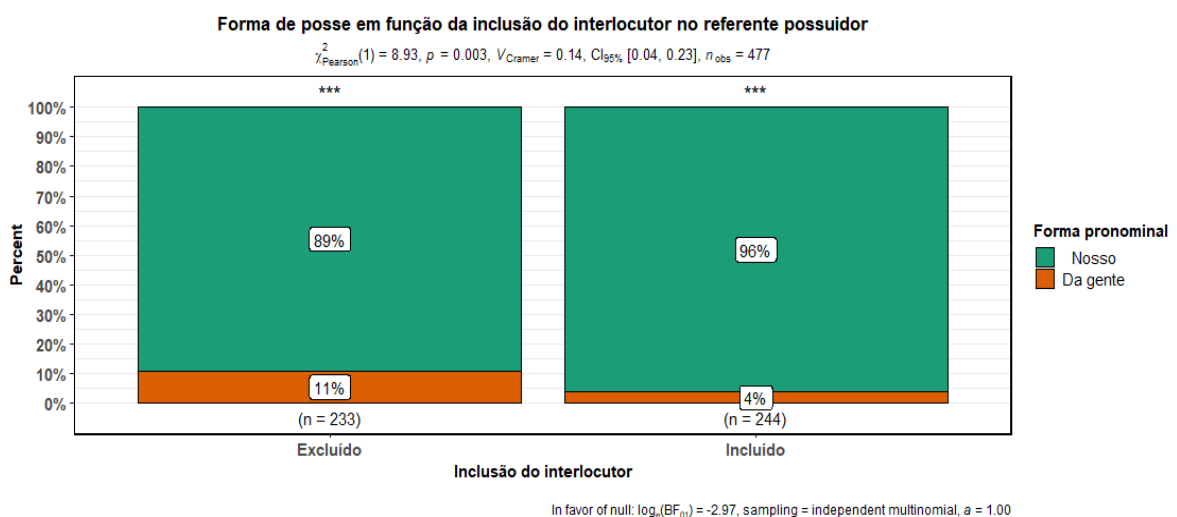
Fonte: elaborado pelas autoras.

A variável é estatisticamente significativa ($\chi^2_{\text{Pearson}}(2) = 7.21, p = 0.27$), com associação fraca ($V^2 = 0.12$), em que a forma possessiva *da gente* é mais favorecida no tamanho pequeno (11%, $n = 13$), seguida do tamanho grande (8%, $n = 8$), depois o tamanho médio (11%, $n = 8$). A forma possessiva *nosso(a)(s)* é predominante nos três grupos ((89%, $n = 107$, para pequeno); (89%, $n = 63$, para médio); (95%, $n = 273$, para

grande)). O nosso resultado corrobora os resultados encontrados em Rafael (2010), em que o uso de *da gente* foi mais condicionado na designação de grupos pequenos, com o percentual de 63%, enquanto a ocorrência de *nosso(a)(s)* se deu com mais frequência em grupos médios, com o percentual de 75%, e em grupos grandes, com o percentual de 92%.

Com a variável *inclusão do interlocutor*, buscamos verificar se o falante, ao utilizar as formas possessivas, faz a inclusão do interlocutor nas formas possessivas, isto é, a inclusão do interlocutor no referente possuidor (gráfico 5).

GRÁFICO 5 - Forma de posse em função da inclusão do interlocutor no referente possuidor



Fonte: elaborado pelas autoras.

A variante *da gente* está associada ao interlocutor excluído da referência possuidora (11%, n = 25), ao passo que obteve a frequência mínima quando o falante faz a inserção do interlocutor no referente possuidor (4%, n = 9). Em relação à variante *nosso(a)(s)*, houve a predominância dessa forma, tanto no contexto excluído (89%, n = 208) quanto no contexto incluído (96%, n = 235). Esta diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2_{\text{Pearson}}(1) = 8.93, p = 0.03$), com associação fraca ($V^2 = 0.14$).

Quando se trata da *posição sintática*, o possessivo normalmente aparece anteposto ao substantivo que determina, embora também seja colocado posposto ao substantivo a

que se refere (NEVES, 2000; BECHARA, 2015; CUNHA; CINTRA, 2016; AZEREDO, 2018). Nesse sentido, no que concerne à posição sintática em que os possessivos *nosso(a)(s)* e *da gente* ocorrem, selecionamos a variável *posição do possessivo*, a fim de verificar se os falantes realizam mais as formas anteposta ou posposta ao substantivo.

Podemos observar em (27) e (28) que a forma possessiva *nosso (a)(s)* ocorre tanto antecédida quanto posposta ao substantivo, enquanto em (29), a forma *da gente* ocorre apenas posposta ao substantivo. Para a variável selecionada, considerando a influência da ocorrência de determinantes diante das formas possessivas, a realização de *da gente* se dará posterior ao substantivo, enquanto a realização de *nosso(a)(s)* ocorrerá tanto anterior quanto posterior.

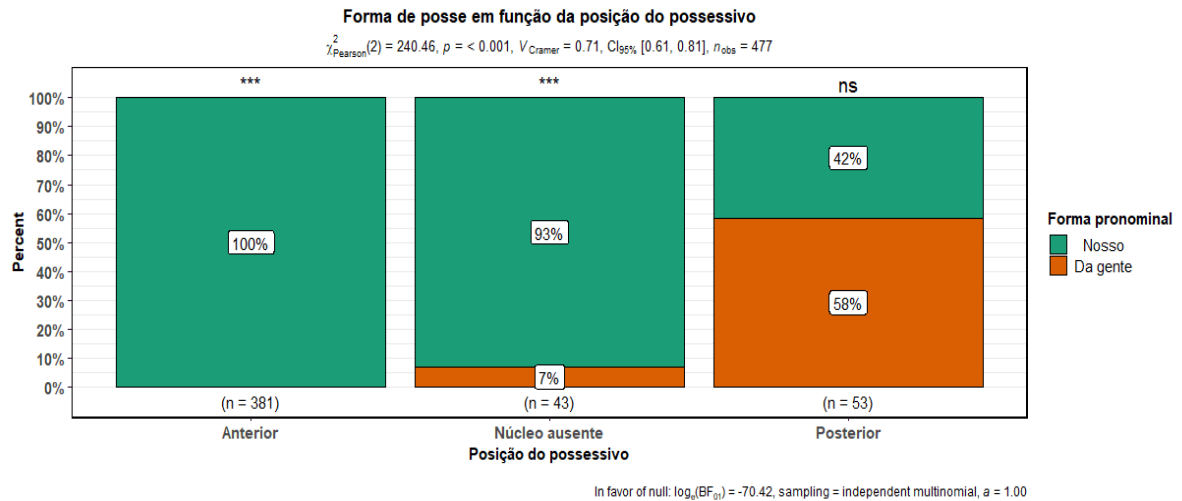
(27) “cultura é tudo que pra mim diferencia do outro cultura é também tudo isso que te diferencia tipo se eu tenho um costume diferente aí se eu tenho uma família com costume diferente isso é uma cultura *nossa* então eu acho que cultura é tudo que te diferencia do outro” (Thi-m).

(28) “(rapaz) foi assustador porque vinha foi até uma hora dessa eu ia saindo eu e mais dois amigos da República a gente ia ao a moto encostou assim no *nosso* lado aí era três pessoas né vinha uma mulher na *nossa* frente sozinha aí ele assaltou na *nossa* frente roubou o celular da mulher” (Jos-m).

(29) “mas a gente conversa muito em família a gente assiste filme então a gente conve- a gente fica mais a gente mesmo entendeu? de conversar às vezes vai amigos *da gente* lá em casa então conversa assiste jogo qualquer coisa que seja” (Tam-f).

Com a variável *posição do possessivo*, nos propusemos a verificar em qual contexto as formas possessivas seriam favorecidas (gráfico).

GRÁFICO 6 - Forma de posse em função da posição do possessivo



Fonte: elaborado pelas autoras.

A forma possessiva *da gente* foi predominante quando sucedida ao substantivo (58%, n = 31), e esta diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2_{\text{Pearson}}(2) = 240.46, p < 0.001$), com associação forte ($V^2 = 0.71$). Dessa maneira, a variante *da gente* é condicionada pelo contexto posterior ao substantivo. A forma possessiva *nosso(a)(s)* foi significativa quando esta vem anterior ao substantivo (100%, n = 381), como também com forte ocorrência quando há ausência de núcleo (93%, n = 40).

A variável *tipo de posse*, que está relacionada à ideia de posse atribuída ao possuído, considera os seguintes fatores: *posse material* (quando o possuído é algo que pode ser adquirido ou comprado); *posse abstrata* (quando o possuído se refere a algo que não pode ser comprado, mas pode ser adquirido ao longo do tempo (pode ser de caráter moral, afetivo, social, intelectual e espiritual); e *posse inalienável* (quando o possuído não pode ser separado do possuidor (é a posse mais natural, pois independe de vontade e não se adquire)).

Em (30), a referência pronominal diz respeito à posse material, a qual está relacionada ao pertencimento de uma moradia; em (31), é uma posse abstrata, já que os

políticos são àqueles que elegemos e nos representam no governo, sendo de caráter político e social. A mesma coisa observamos em relação à educação, visto que nos é dada ao longo de nossa vida, é algo que conquistamos a partir da experiência; em (32), há a realização de uma posse inalienável, que diz respeito ao membro familiar materno, o qual adquirimos naturalmente. Para esta variável, lançamos a hipótese de que a forma possessiva *da gente* será favorecida quando for a posse inalienável, enquanto a forma *nosso(a)(s)* será favorecida no contexto de posse abstrata (ARAÚJO, 2005; ARAÚJO; LUCCHESI, 2009).

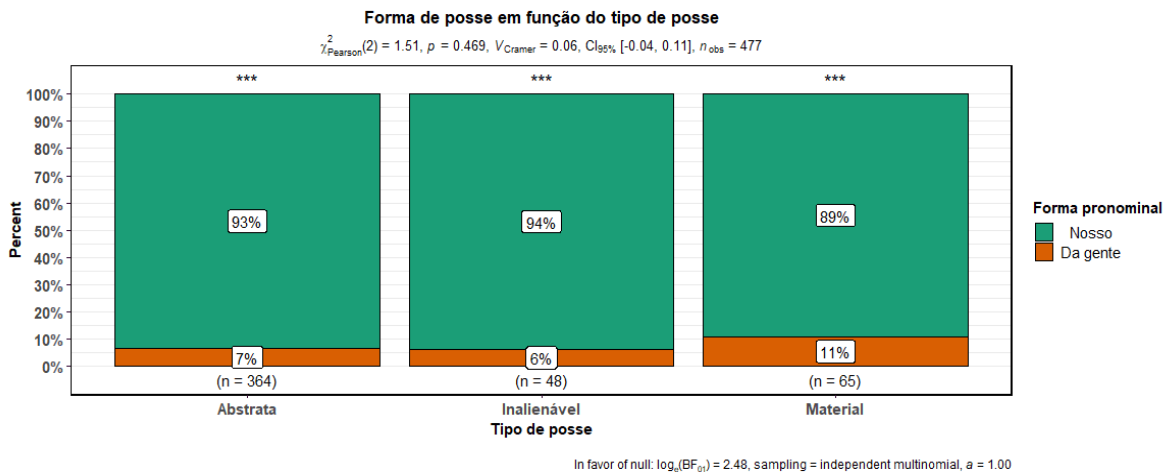
(30) “assim nada ah lembrei de uma coisa eh teve um amigo meu que é uma certa vez né era próximo de casa da *nosso* casa tinha uma casa que tinha um- um num tem aquele aquele negócio de botar carta? né então tinha uma carta que tava um pouco pra fora né era casa de outra pessoa nem era dele pra você vê aí ele pegou puxou ah a carta né e nessa carta tinha um cartão um cartão de crédito ele pegou e quebrou” (Wil-m).

(31) “e também a gente vê (hes) eh os *nosso*s políticos hoje os *nosso*s políticos hoje é meio que dando valor mais ao ensino privado do que ao público então até porque né ensino privado eles recebem mais né? então *nosso* educação pública tá desfalcada” (Gab-m)

(32) “quando nossa mãe tá mal quando a *nosso* mãe tá mal a gente fica- se vê que ela tá mal e se- aí se junta né? para de brigar pra evitar pra não estressar ela a gente fica amigo fica de boa nem- nem um mexe com o outro cada (quem) no seu” (Mar-f).

No que diz respeito à variável *tipo de posse*, que está relacionada à ideia de posse atribuída ao possuidor, buscamos verificar em qual tipo de posse as formas possessivas poderiam ser mais frequentes. Nesse sentido, consideramos os tipos de posse abstrata, inalienável e material (gráfico 7).

GRÁFICO 7 – *Forma de posse em função do tipo de posse*



Fonte: elaborado pelas autoras.

Apesar de os resultados não apresentarem significância do ponto de vista estatístico ($\chi^2_{\text{Pearson}}(2) = 1.51, p = 0.469$), resolvemos apresentar os resultados obtidos por demonstrarem informações interessantes, principalmente pela maior predominância da forma possessiva *nosso(a)(s)* nos três tipos de posse, ((93%, $n = 340$, para abstrata); (94%, $n = 45$, para inalienável); (89%, $n = 58$, para material)). A forma *da gente* foi mais frequente para expressar a posse abstrata (7%, $n = 24$), já que nas posses inalienável (6%, $n = 3$) e material (11%, $n = 7$) houve poucas ocorrências.

Assim como em nosso estudo, nos trabalhos de Araújo (2005) e Lucchesi e Araújo (2009), a variante *nosso(a)(s)* foi favorecida no contexto de posse abstrata, com o percentual de 57% (25 de 31 ocorrências), em relação à variante *da gente*, ao contrário de nosso estudo, foi favorecida no contexto de posse inalienável, com o percentual de 81% (25 de 44 ocorrências).

Em relação à variável *ausência/presença de determinantes diante de possessivo*, buscamos analisar se as formas possessivas ocorrem mais com ou sem a presença de determinantes. Desse modo, consideramos os fatores: *presença de determinantes* (quando há determinantes acompanhando o pronome possessivo no sintagma nominal); e *ausência de determinantes* (quando não há o uso de determinantes diante do pronome

possessivo no sintagma nominal). Nas ocorrências (33) e (34), as formas possessivas estão antepostas ao uso de artigo definido. Em relação às ocorrências (35) e (36), os pronomes possessivos ocorrem sem a presença de determinante. Lançamos a hipótese de que encontraremos mais ocorrências da forma possessiva *nosso(a)(s)* sem a presença de determinante, ao passo que, em relação ao possessivo *da gente*, haverá a utilização do determinante, já que com o uso de determinante, poderemos ter uma ideia mais definida da referência possessiva.

(33) “os *nostros* políticos hoje é meio que dando valor mais ao ensino privado do que ao público” (Gab-m).

(34) “eh só que como a gente num queria a gen- a gente não jogava apostado o que era que fazia botava a bolinha fazia um círculo aí ia tentar tirar a bolinha aí pegava uma escolhia uma de uma cor e com ela a gente tentava tirar o máximo de bolinhas possível com uma jogada aí cada bolinha que saía a gente contava como um ponto quem tivesse mais ponto no final vencia e tinha os o pessoal da rua que era ladrão eles batiam e roubavam a bolinha *da gente*” (Reg-m).

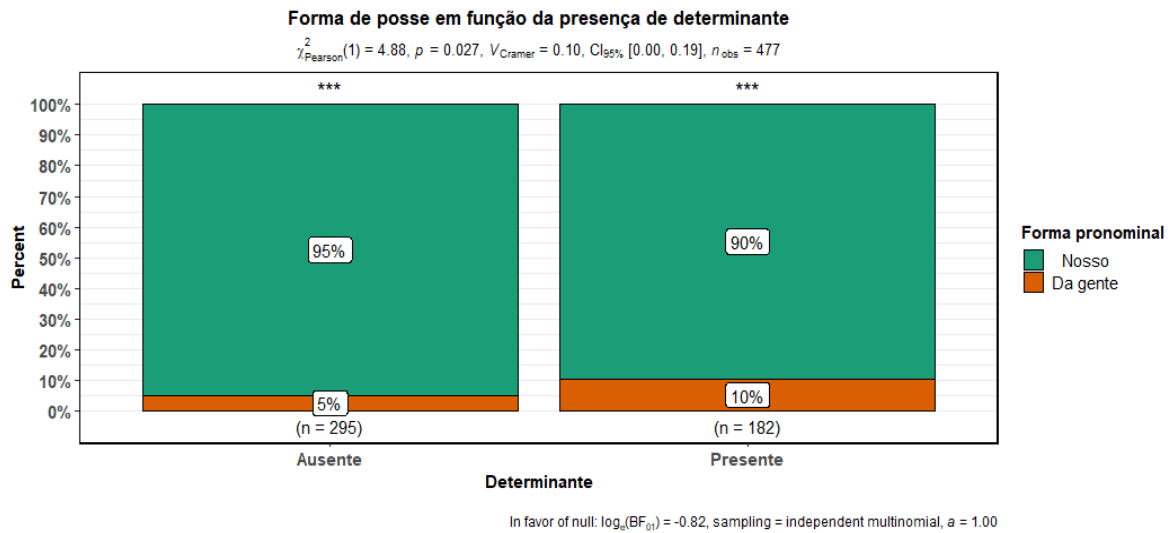
(35) “por pessoas que se dizem patriotas porém vende \emptyset *nostros* bens” (Mar-m).

(36) INF: “a situação que eh um rapaz conhecido *da gente* viu viu a pessoa pegando aí denunciou pra gente aí foi com a polícia lá aí conseguiu pegar e quem ajudou no roubo foi o próprio segurança da rua ENT: então essa pessoa morava na cidade?

INF: morava foi \emptyset vizinho *da gente* por muito tempo só que ele não morava mais na rua inclusive foi meu amigo de infância” (Eri-m).

Analizamos a variável *ausência/presença de determinante*, a fim de verificar se os universitários fazem mais o uso das variantes possessivas com ou sem o uso de determinantes (gráfico 8).

GRÁFICO 8 - Forma de posse em função da presença de determinante



Fonte: elaborado pelas autoras.

A variável analisada apresenta relevância do ponto de vista estatístico ($\chi^2_{\text{Pearson}}(1) = 4.88$, $p = 0.027$), com associação fraca ($V^2 = 0.10$). A variante possessiva *nosso(a)(s)* é predominante, tanto no contexto ausente (95%, $n = 280$) quanto no contexto presente (90%, $n = 163$), embora haja maior preferência pelo não uso de determinantes entre os falantes, ao passo que a variante possessiva *da gente* foi mais frequente no contexto presente (10%, $n = 19$). Esse resultado sugere que, para a variante *da gente*, tem-se a necessidade da presença de determinante, sobretudo de artigo definido, para que sua referência seja mais definida e determinada, como observado no gráfico 9, ao contrário do possessivo *nosso(a)(s)*, já que ele é considerado como um determinante.

Para verificar quais tipos de determinantes ocorrem mais diante das formas possessivas, controlamos a variável *tipo de determinante*, na qual buscamos observar quais determinantes foram mais condicionantes diante dos pronomes possessivos. Nesse sentido, consideramos os seguintes fatores: i) artigo definido; ii) artigo indefinido; iii) demonstrativo; iv) ausência de determinante.

Em (37) e (38), observamos a utilização do artigo definido e do artigo indefinido, respectivamente; em (39), a forma possessiva é anteposta pelo pronome demonstrativo; e em (40), observamos a ausência de determinante anteposta ao pronome possessivo. Nossa hipótese é de que encontraremos mais ocorrências das formas possessivas quando houver a presença de artigos (definidos e indefinidos) e demonstrativos.

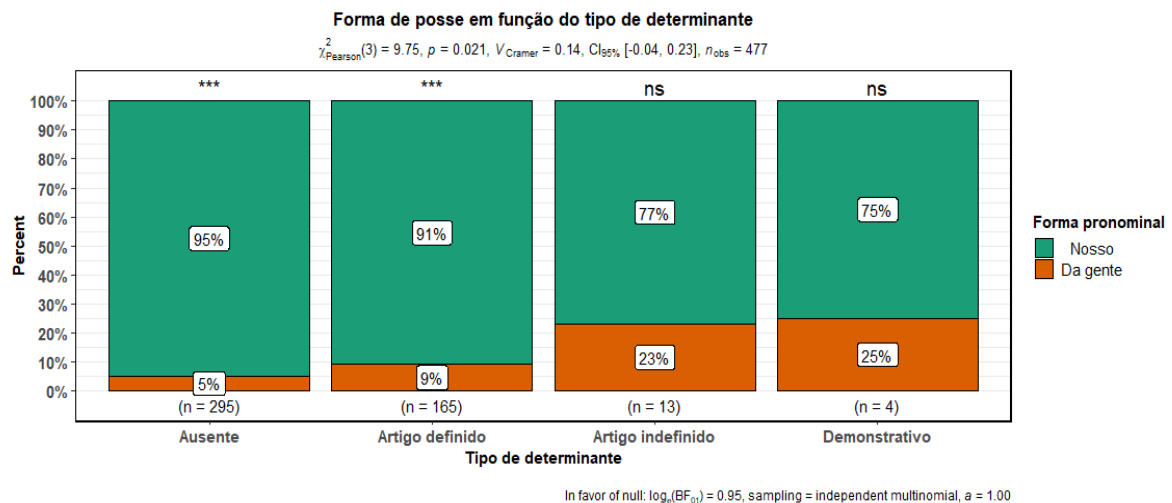
(37) “as religiões cristãs são muito parecidas em si tem o mesmo foco porém a nossa religião tem eh deixe eu ver uma devoção a Maria” (Eme-m).

(38) “eu disse ‘quer saber eu vou em Aracaju’ (hes) vou lá pra vê aí quando eu chego lá aí o rapaz não foi um erro nosso aqui eu já corrigi a partir do próximo mês você já vai receber” (Fel-m).

(39) “pra mim para a mim a pessoa ser universitário é a gente ser um ser humano livre um ser humano que a gente pudesse ter mais consciência e conseguir conscientizar não somente ah ah como eu tou fazendo licenciatura agora em Geografia não somente conscientizar as crianças mas também tentar conscientizar os adultos em relação à diversas coisas principalmente política em relação política e esse meio ambiente da gente que está sendo degradado” (Aqu-f).

(40) “aqui eu gasto é com transporte alimentação e o material muita das vezes assim tem o material que cê tem que tirar xerox eh preparar material embora \emptyset nosso departamento ele ajuda muito os alunos a na questão de impressão mas mesmo assim num é o suficiente pra todos né” (Iva-m).

GRÁFICO 9 - Forma de posse em função do tipo de determinante



Fonte: elaborado pelas autoras.

Do ponto de vista estatístico, a variável demonstrou ser significativa ($\chi^2_{\text{Pearson}}(1) = 9.75, p = 0.021$), apresentando associação fraca ($V^2 = 0.14$). Tendo isso em vista, observamos que os contextos menos favoráveis à ocorrência das formas possessivas

foram o artigo indefinido e o demonstrativo. Os contextos mais favoráveis à ocorrência das formas possessivas foram os contextos de ausência de determinante e artigo definido. Constatamos a predominância da variante *nosso(a)(s)* tanto para o contexto ausente (95%, n = 280) quanto para o contexto artigo definido (91%, n = 150). Para a variante *da gente*, observamos uma distribuição homogênea das ocorrências, tanto para o contexto ausente (5%, n = 15) quanto para o contexto artigo definido (9%, n = 15), ao contrário dos contextos artigo indefinido (23%, n = 3) e demonstrativo (25%, n = 1), visto que a distribuição das ocorrências não foi significativa. A não significância desse resultado é representada no gráfico a partir da utilização do símbolo (ns) acima das colunas artigo indefinido e demonstrativo.

Controlamos o *tipo de sintagma*, a fim de verificar se as formas possessivas ocorrem quando o sintagma é nominal ou preposicionado. Dessa maneira, consideramos os grupos de fatores: nominal (para representar as formas possessivas quando ocorrem no sintagma nominal); e preposicionado (para representar as ocorrências das formas possessivas quando o sintagma é preposicionado).

Em (41) e (42), não há a presença de preposição diante das formas possessivas, ao passo que em (43) e (44) há a presença de preposições. Considerando o estudo de Siqueira (2020), lançamos a hipótese de que as formas possessivas serão favorecidas no contexto preposicionado pela influência da preposição (*de, para, em*) ligada ao artigo definido.

(41) “ah não não tem muita viagem não tem muito nada porque o que falta aqui na verdade é os equipamentos alguns equipamentos faltam mas *um custo nosso* não tem muito não” (Thi-m).

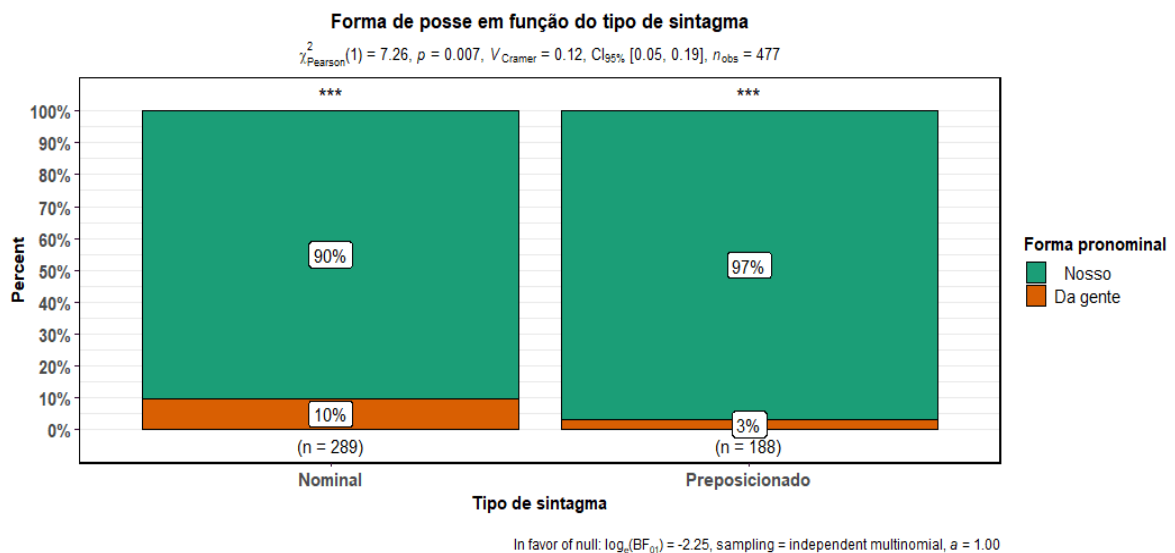
(42) “ainda tem essa desigualdade a o aceitamento a cultura também ajuda essa discriminação pensamento a criação das pessoas foi criada pra ver um homem e uma mulher junto essas coisa então dificulta a nossa atual visão é que tá sendo melhorada a cultura *a criação da gente* agora é que tá melhorando essa visão” (Edn-f).

(43) “eh ter- ter a questão das inscrições tem- tem o passo das inscrições toda documentação que é pedida eh tem- tem a questão da entrevista tem uma entrevista e também tem que ter uma média a média deve ser acima de sete que é o exigido aqui *do nosso Campus do nosso Departamento de Pedagogia*” (Ana-f).

(44) “eu acredito eu sou católico não sou assíduo praticante mas assim eu sou católico minha família minha mãe principalmente ela é praticante assídua mas assim eu acho muito importante a religião *na vida da gente*” (Eve-m).

O controle da variável *tipo de sintagma* permite observar se as variantes possessivas *nosso(a)(s)* e *da gente* ocorrem mais no contexto de sintagma nominal ou no contexto de sintagma preposicionado (gráfico 10).

GRÁFICO 10 - *Forma de posse em função do tipo de sintagma*

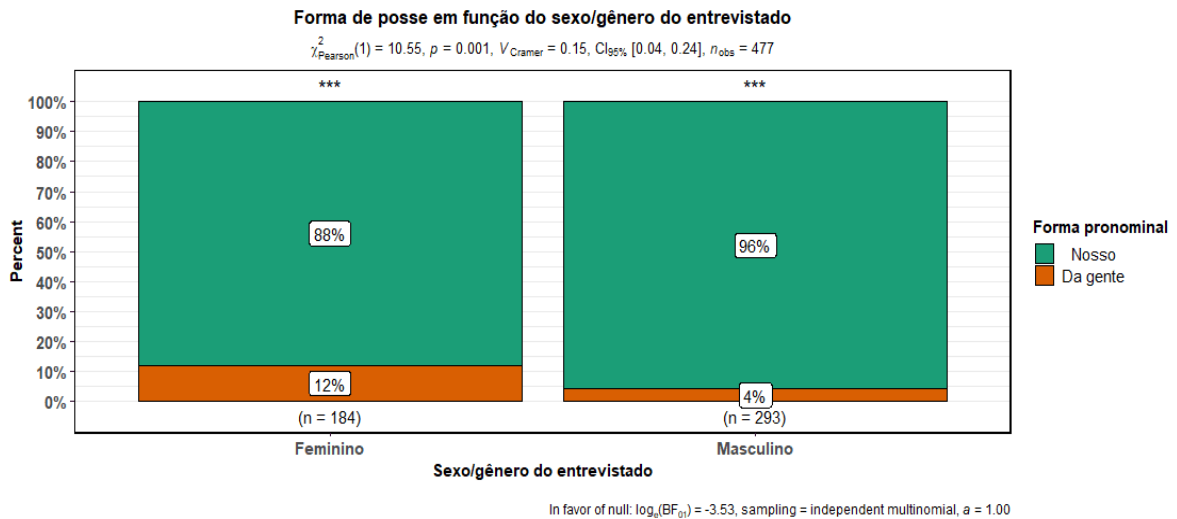


Fonte: elaborado pelas autoras.

Não há diferença nos contextos de sintagma nominal e preposicionado em relação à variante possessiva *nosso(a)(s)*, visto que em ambos contextos essa forma possessiva é bastante predominante. Em relação à variante possessiva *da gente*, obteve mais ocorrências no contexto de sintagma nominal (10%, n = 28). O resultado encontrado nessa variável é estatisticamente significativo ($\chi^2_{\text{Pearson}}(1) = 7.26, p = 0.007$), com associação fraca ($V^2 = 0.12$).

Por fim, analisamos a variável social *sexo/gênero*, a fim de verificar se o uso das formas possessivas *nosso(a)(s)* e *da gente* sofre influência do sexo/gênero dos universitários do *Campus Itabaiana/SE* (gráfico 11).

GRÁFICO 11 – *Forma de posse em função do sexo/gênero do entrevistado*



Fonte: elaborado pelas autoras.

A distribuição é estatisticamente significativa ($\chi^2_{\text{Pearson}}(1) = 10.55, p = 0.001$), apresentando associação forte ($V^2 = 0.15$): a variante *da gente* foi favorecida na fala dos falantes do sexo/gênero feminino (12%, $n = 22$). Observamos a maior predominância da forma possessiva *nosso(a)(s)* na fala dos falantes do sexo/gênero masculino (96%, $n = 281$). Esses resultados corroboram reações subjetivas às variantes *nosso* e *da gente*, em que os homens se sentem mais incluídos em referentes codificados pelo pronome canônico, e mulheres apresentam atitudes linguísticas neutras em relação ao possessivo *da gente* (FREITAG; MENDONÇA, 2020).

Os nossos resultados para a variável *sexo/gênero* condizem com os resultados do trabalho de Rafael (2010), no qual houve a predominância da variante *nosso(a)(s)* tanto para o sexo/gênero feminino, com o percentual de 83% (40 ocorrências), quanto para o sexo/gênero masculino, com o percentual de 89% (41 ocorrências), ao passo que a variante *da gente* foi mais presente na fala dos falantes femininos, com 17% (oito ocorrências) do que na fala dos falantes masculinos, com 11% (seis ocorrências). No estudo de Araújo (2009), a respeito da forma possessiva *nosso(a)(s)*, o sexo feminino

atingiu o percentual de 35% (13 ocorrências) e o sexo masculino, com o percentual de 44% (quatro ocorrências). Observamos que houve uma diferença mínima de nove pontos percentuais entre ambos os sexos em relação à forma possessiva *da gente*, sendo as mulheres com 65% (24 ocorrências) e os homens com 56% (cinco ocorrências).

No trabalho de Oliveira (2016), a variante possessiva *da gente* foi favorecida na fala do sexo feminino, com o percentual de 67% (69 ocorrências), enquanto a predominância da variante *nosso(a)(s)* ocorreu na fala do sexo masculino, com o percentual de 52% (45 ocorrências). No que diz respeito aos resultados encontrados em Araújo (2005) e em Lucchesi e Araújo (2009), tanto na variante *nosso(a)(s)* quanto na variante *da gente*, houve a predominância de uso dessas formas possessivas na fala do sexo masculino, com 50% cada (36 ocorrências de cada forma possessiva), enquanto para o sexo feminino foi de 46% (22 ocorrências) para a forma *nosso(a)(s)* e 44% (21 ocorrências) para a forma *da gente*.

CONCLUSÕES

Ao estudar a variação no uso das formas possessivas *nosso(a)(s)* e *da gente*, verificamos se as formas possessivas ocorrem com ou sem a presença de determinantes e como isso se relaciona com a definitude. Constatamos que a variante predominante na fala de universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus Itabaiana/SE* é a forma *nosso(a)(s)*, com o percentual de 93%. Esse resultado evidencia que há variação no subsistema dos possessivos de 1ª pessoa do plural, em que os falantes também estão optando pela forma *da gente*.

O efeito do *paralelismo formal* não se aplica à variante *nosso(a)(s)*, ao contrário da variante *da gente*, que está associada ao contexto isolado. Quanto à variável *paralelismo sintático*, a variante *nosso(a)(s)* teve associação em todos os contextos controlados (isolado; precedido por *a gente*; precedido por *nós*; precedido por verbos na 1ª pessoa do

plural; sucedido por *nós*; sucedido por *a gente*), enquanto a forma *da gente* tem associação restrita a três contextos (isolado; precedido por *a gente*; sucedido por *a gente*). Em relação à variável *tamanho do grupo*, novamente a forma *nosso(a)(s)* está associada a todos os tamanhos, enquanto a forma *da gente* ocorreu mais quando designava os tamanhos pequeno e grande. Na variável *inclusão do interlocutor* no referente possuidor, a variante *nosso(a)(s)* está associada aos dois contextos (excluído e incluído), enquanto a variante *da gente* teve sua predominância de associação quando o interlocutor é excluído da referência possessiva. Na variável *posição do possessivo*, a forma possessiva *nosso(a)(s)* ocorreu tanto anterior quanto posterior ao substantivo e a forma *da gente* ocorreu apenas posteriormente ao substantivo. Em relação ao *tipo de posse*, a forma *nosso(a)(s)* foi associada à posse abstrata, seguida da posse material, ao passo que a variante *da gente* teve mais ocorrências no tipo de posse abstrata. No que concerne à variável *ausência/presença de determinante*, houve a predominância da variante *nosso(a)(s)* no contexto ausente, ao passo que a variante *da gente* ocorreu mais no contexto presente. E na variável *tipo de sintagma*, a forma possessiva *nosso(a)(s)* foi predominante nos dois contextos (nominal e preposicionado), não havendo diferença significativa, enquanto a forma possessiva *da gente* foi frequente apenas no sintagma nominal.

Os resultados de nosso estudo evidenciam que a forma *da gente* ainda apresenta contextos de restrição de ocorrência, que demonstramos em nossa análise, o que sugere que a mudança no paradigma pronominal ainda não está totalmente implementada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. S. F. **Nosso, da gente e de nós**: um estudo sociolinguístico da expressão de posse no português rural afro-brasileiro. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11603>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ARAÚJO, S. S. F. A variação *nosso/da gente* no português popular falado em Feira de Santa – BA. **ANAIS**, João Pessoa, v. 1, p. 2667-2677, 2009. Disponível em:

http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Silvana%20Silva%20de%20Farias%20Araujo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

FREITAG, R. M. K. **Documentação sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa**. São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, R. M. K.; MENDONÇA, J. J. Inclusão, cooperação e gênero. In: CARVALHO, D.; BRITO, D. (Org.) **Gênero e língua(gem): formas e usos**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 123-144.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, D., ARAÚJO, S. S. F. O sistema de expressão de posse. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., RIBEIRO, I. (org.) **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 489-511. ISBN 978-85-232-0875. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/209/4/0%20Portugues%20Afro-Brasileiro.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

NEVES, M. H. M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, M. S. **O efeito do contato entre línguas na reestruturação do sistema de expressão de posse do português do semiárido baiano**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2016. Disponível em:

<http://www.mel.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=29>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RAFAEL, N. **Variação, mudança e ensino: o caso dos pronomes possessivos da gente e nosso(a)(s) em uma abordagem sociofuncionalista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16180>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SIQUEIRA, M. Efeitos do contato entre normas na variação linguística: a presença de artigo definido antecedendo possessivos no falar universitário da UFS. **Revista Porto das Letras**, v. 6, nº 1, p. 8-33, 2020. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/8324>. Acesso em: 22 dez. 2019.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.129-145

EGO, HIC ET NUNC: OS ECOS DA ENUNCIÇÃO

Ego, hic et nunc: the echoes of enunciation

Fernanda Peres Lopes¹

Cristiano Sandim Paschoal²

RESUMO:

O presente artigo visa a contemplar a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, principalmente no que diz respeito às categorias que compõem o aparelho formal da enunciação. Para isso, buscou-se explicitar os princípios basilares da abordagem benvenistiana, descrevendo como ocorre a discursivização da pessoa, do espaço e do tempo linguístico em diferentes materialidades linguísticas. Durante esse percurso, suscitou-se o questionamento sobre o estatuto da enunciação escrita na teoria do linguista, encontrando uma possível ancoragem na interface feita por Algirdas Greimas, em sua Semiótica discursiva. Nesse sentido, observou-se uma ampliação da teoria enunciativa, expandindo seus pilares ao universo textual, dando-lhes um caráter para além dos moldes linguístico-formais.

Palavras-chave: Enunciação. Aparelho Formal. Benveniste. Greimas.

ABSTRACT:

The present article aims to contemplate the Theory of Enunciation from Émile Benveniste, mainly regarding the categories that compose the formal apparatus of enunciation. To this end, it was sought to clarify the grand values from Benveniste's approach, describing how the person discursiveness occurs, from space and linguistic time in different linguistic materiality. During this pathway, it was provoked the questioning on the statue of writing enunciation in the linguists theory, finding a possible anchorage in the interface made by Algirdas Greimas, in the discursive semiotics. In this way, it was observed one application

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (2014).

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista de doutorado do CNPq. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019).

of enunciation theory, expanding its pillars to textual universe, giving them a character beyond formal linguistic molds.

Keywords: Enunciation. Formal Apparatus. Benveniste. Greimas.

INTRODUÇÃO

O percurso da Linguística, por envolver construtos teóricos complexos que a circundam, foi marcado por diferentes métodos e olhares de se fazer investigação científica. Desde o início do século XX, momento em que se autonomiza enquanto ciência, diferentes arcabouços teóricos foram construídos como, por exemplo, o Estruturalismo, o Gerativismo, o Funcionalismo e assim por diante.

Entretanto, é somente na década de 60, a partir do advento da Pragmática, que os estudos linguísticos ultrapassam os limites do Formalismo, passando a perceber a linguagem enquanto prática social. Dentre os inúmeros vieses que nesse momento surgiram, tem-se a Linguística Discursiva, comumente chamada de linguística de uso. Arelados a isso, surgem, nestas investigações, conceitos como **enunção** e **discurso**, que, a depender do quadro teórico, são concebidos de maneiras diversas, inclusive, muitas vezes, díspares.

Diante do exposto, o presente artigo busca esboçar, sumariamente, aquilo que se convencionou chamar, entre os estudiosos, de Linguística da Enunção. Com o intuito de apresentar como o homem foi introduzido, por Émile Benveniste, aos estudos linguísticos, segue-se o seguinte percurso: num primeiro momento é apresentada a Linguística da Enunção no quadro geral dos seus estudos; após são apresentados os princípios basilares da Teoria da Enunção do linguista, evidenciando o Aparelho Formal da Enunção e mostrando suas projeções em diferentes materialidades linguísticas; por fim, suscita-se o estatuto da enunção escrita na teoria desse estudioso, mostrando um possível caminho para análises textuais, ancorando-se na Semiótica Discursiva, de Algirdas Greimas.

1 O QUADRO GERAL DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS

Apesar de ter sido dito, anteriormente, que foi a partir da década de 60 que os estudos sobre o uso linguístico ganharam evidência, torna-se injusto afirmar que a linguagem enquanto ação não tenha sido abordada muito antes desse período. Charles

Bally, por exemplo, conhecido por ser seguidor de Saussure e **pai da estilística**, já em 1909,

desenvolve uma linguística da fala, talvez a que faltou ser feita pelo mestre Saussure. O autor parte de um princípio: a linguagem é apta a expressar sentimentos e pensamentos, e é próprio da estilística estudar a expressão dos sentimentos. Isso significa que a estilística deve se preocupar com a presença da enunciação no enunciado e não apenas com o enunciado propriamente dito. (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 16).

Além disso, em 1929, ocorre a publicação do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2017), que, ao criticar o pensamento linguístico vigente na época (subjetivismo idealista e objetivismo abstrato), propõe um método de investigação enunciativo para as reflexões de língua/linguagem. Segundo o linguista, membro do Círculo de Bakhtin, a língua fora do uso seria uma abstração ilusória, sendo necessário estudá-la a partir da enunciação que

se concretiza como interação social entre interlocutores responsivamente ativos, em um momento histórico: ‘o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas’, já que as formas linguísticas ganham sentido no uso. Assim, o que importa para o locutor é o que ‘permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna signo adequado às condições de uma situação concreta dada’. (BARBISAN; DI FANTI, 2010, p. 8).

Entretanto, apesar de se reconhecer a notória importância desses estudiosos para a linguística do uso, busca-se aqui apresentar “o primeiro linguista, a partir do quadro saussuriano, a desenvolver um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 29). Embora seja comum no ambiente acadêmico científico chamar os estudos de Émile Benveniste de Teoria da Enunciação, atenta-se para o fato de que o investigador não tinha a pretensão de construir uma teoria da linguagem. Por esse motivo, ao se debruçar sobre os textos do linguista, pode-se constatar que “Benveniste não trata a enunciação sempre do mesmo ponto de vista” (FLORES, 2013, p. 26).

Por isso, dentre as possíveis concepções que o termo **enunciação** recebe em seus estudos, adota-se, no presente artigo, a enunciação concebida como sendo “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82) que, segundo Benveniste (2006), pode ser observado sob três aspectos: o vocal, que consiste, sumariamente, na emissão de sons; o da semantização da língua que, buscando

explicitar a interação entre forma e sentido, dá-se através da “conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 83); e, por último, o do quadro formal de sua realização que, fazendo-se uso das palavras do linguista, “é o objeto próprio destas páginas” (BENVENISTE, 2006, p. 83).

2 ENTRE A LÍNGUA E A FALA, UMA INSTÂNCIA

Na tentativa de autonomizar a ciência Linguística, Ferdinand Saussure, no início do século XX, cria o objeto de estudo da ciência da linguagem verbal: a língua. Segundo o professor genebrino, por constituir um sistema de regras que é depositado virtualmente nos cérebros dos membros de uma comunidade linguística, a língua permite que ocorra a comunicação humana. Para o investigador, a fala, apesar de atualizar a língua, não poderia ser estudada por possuir um caráter “individual de vontade e de inteligência” (SAUSSURE, 2012, p. 45). Em contrapartida, a língua seria

um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. (SAUSSURE, 2012, p. 46).

Vinculando-se explicitamente a Saussure, durante seu percurso intelectual, Benveniste, embora adote os estudos formalistas saussurianos, amplia-os. Segundo ele, para que uma língua qualquer passe a ter existência, ela precisa, necessariamente, ser enunciada, pois “antes da enunciação, a língua não é senão uma possibilidade de língua” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Contudo, Benveniste irá se perguntar como o sujeito faz para enunciar efetivamente, chegando à conclusão que para isso é necessário mobilizar certas categorias fundamentais existentes na língua.

3 O APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO

3.1 A POLÊMICA DO TERMO

Para que se discorra sobre a categoria pessoa, faz-se necessário, inicialmente, insistir ainda sobre um aspecto relacionado à questão polêmica para o termo enunciação, apresentada anteriormente.

Segundo Flores (2013), um dos motivos pelos quais muitos estudiosos da linguística criticam Benveniste é por colocarem em paralelo os textos do teórico da década de 50 aos da década de 70. Tal equiparação conduz os leitores a um mal entendido: o de que existem enunciados sem locutor.

Em *Os riscos do Discurso* (2018), por exemplo, que consiste em uma entrevista feita com Oswald Ducrot, observa-se este tipo de equívoco:

Pode existir, do seu ponto de vista, enunciado sem locutor como sugerem certos linguistas? Pessoalmente, eu acho que não, e nisso eu me oponho francamente a Benveniste. Aconteceu-me talvez dizer que sim, porque eu estava muito impressionado por Benveniste e por seu artigo sobre os pronomes, mas eu creio que é impossível que haja um discurso sem locutor, principalmente o discurso que Benveniste denomina histórico. (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 50).

Entretanto, na obra *Introdução à Teoria enunciativa de Benveniste* (2013), Valdir Flores desmistifica essa ideia, partindo da diferenciação feita pelo teórico entre os dois planos da enunciação, denominados de enunciação histórica e enunciação de discurso. Diz Flores (2013, p. 32):

Ora, se compararmos essa dicotomia com a noção de enunciação apresentada em 1970, a crítica torna-se fácil: com a dicotomia discurso/história parece que Benveniste estaria considerando que apenas na enunciação de discurso haveria locutor e ouvinte e que a enunciação histórica seria um plano que, por narrar-se a si mesmo, não teria nem locutor, nem ouvinte, o que seria, no mínimo, um despropósito, já que, em 1970, a enunciação é vista, como um ato, logo, sempre implicada por um locutor em relação a um alocutário.

Insistindo no esclarecimento dessa afirmação, Flores explicita, primeiramente, que o uso da palavra **enunciação**, no texto *As relações de tempo no verbo francês*, de 1959 (BENVENISTE, 2005), em muitas vezes, referia-se a **enunciado**, que pode trazer as marcas da enunciação, caracterizando-se como sendo **de discurso**, ou não trazer as marcas que denotam a apropriação da língua, sendo **histórica**. No entanto, isso não significa que o enunciado não foi produzido por um locutor, uma vez que “todos os dois estão em uso concorrente e permanecem disponíveis para cada locutor” (BENVENISTE, 2005, p. 261) que, a depender do efeito de sentido que busca produzir em sua enunciação, apropria-se da língua, histórica ou discursivamente.

Desconstruído o paradigma de que existe enunciação sem locutor, passa-se agora para o estudo do aparelho formal da enunciação, nomeado em latim pelo linguista, pois,

possivelmente, Benveniste tentou mostrar que a enunciação ocorre em qualquer língua e linguagem.

3.2 A CATEGORIA DE PESSOA (*EGO*)

Efetivamente, para que ocorra enunciação, faz-se primordial a **intersubjetividade**, que consiste no fato de que quando alguém enuncia suscita a presença de um outrem, pois

aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 2005, p. 26).

Nesse sentido, pode-se afirmar que para Benveniste não existe um **eu** sem a presença de um **tu**, levando à inevitável demonstração de que, este artigo, ao descrever a categoria de pessoa **eu**, conseqüentemente descreverá a categoria de pessoa **tu**. Desse modo, percebendo essa correlação existente entre esses dois signos, Benveniste questiona a classificação gramatical difundida, tanto na França quanto no Brasil, dada aos pronomes pessoais. Para que se possa analisar os apontamentos feitos pelo linguista, esboça-se abaixo a classificação pronominal, geralmente apresentada em livros didáticos escolares:

FIGURA 1 – Quadro dos pronomes

PRONOMES PESSOAIS		
1ª pessoa do singular	EU	aquele que fala
2ª pessoa do singular	TU	com quem se fala
3ª pessoa do singular	ELE/ ELA	de quem se fala
1ª pessoa do plural	Nós	
2ª pessoa do plural	Vós/vocês	
3ª pessoa do plural	Eles/elas	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em livros didáticos.

Pode-se notar, através do esboçado acima, que, segundo uma visão de ensino ancorada em preceitos normativos, há três pessoas do singular e três pessoas do plural,

sendo, em ambos os casos, a primeira quem fala, a segunda com quem se fala e a terceira de quem se fala. Porém, partindo-se de um viés enunciativo-discursivo de linguagem, que concebe a noção de subjetividade como a capacidade que o homem tem de se propor como locutor de seu discurso, pergunta-se: como a terceira pessoa pode ter o *status* de pessoa se ela é de quem se fala e, por isso, não se propõe no discurso?

No texto *A natureza dos pronomes* (1956), Benveniste (2005) atenta para dois fatos relacionados à categoria pronominal: a **referenciação** e o **status pessoa**. Primeiramente, segundo o autor, os pronomes **eu** e **tu** não funcionam como outros signos linguísticos, distribuídos em categorias como os substantivos, adjetivos, numerais, etc., pois

cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e objetiva, apta a permanecer virtual ou atualizar-se num objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que desperta. No entanto, as instâncias de emprego de eu não constituem uma classe de referência, uma vez que não há objeto definível como eu ao qual possam remeter identicamente essas instâncias. Cada eu tem a sua própria referência e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. Qual é, portanto, a realidade à qual se refere eu ou tu? Unicamente uma realidade de discurso, que é coisa muito singular. Eu só pode definir-se em termos de locução, não em termos de objetos, como um signo animal. (BENVENISTE, 2005, p. 278).

Percebe-se que o que o estudioso busca destacar é o fato de que tanto **eu** quanto **tu**, por associarem-se, mutuamente, à intersubjetividade e não fazerem referência à realidade material (signos vazios), só passarão a possuir significação na instância discursiva, pois é “pronunciando eu que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito. Assim, o emprego tem como condição a situação do discurso e nenhuma outra” (BENVENISTE, 2005, p. 280).

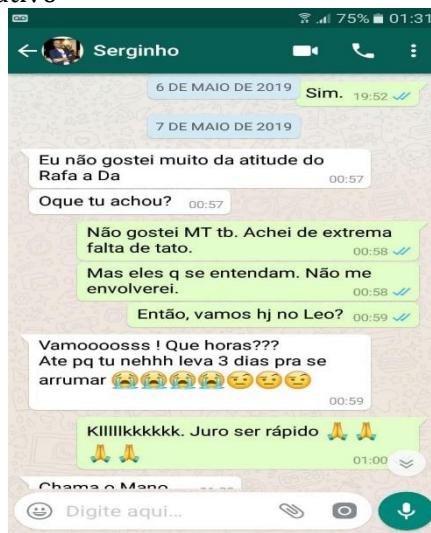
Além da questão da referência, Benveniste percebe uma incoerência no *status* de pessoa dado ao pronome **ele**. Propondo duas correlações entre **eu/tu/ele**, o linguista desconstrói o caráter de pessoalidade do **ele**, uma vez que a correlação de personalidade opõe as pessoas **eu** e **tu**, participantes do discurso, ao **ele**, que não participa do discurso e, por isso, é uma não-pessoa. Ainda, no quadro dessa diferenciação, o **ele** encontra, muitas vezes, referentes da realidade material, podendo assim ser uma pessoa (no sentido empírico), um cão, um acontecimento, e assim por diante.

Vinculada a isso, a outra relação existente dá-se, diretamente, entre as pessoas **eu/tu** que, em uma correlação de subjetividade, **eu** se caracteriza como sendo subjetiva e

tu como não subjetiva. Isso ocorre pelo fato de o pronome **eu** ser “interior ao enunciado, exterior ao **tu** e transcendente a este” (FLORES E TEIXEIRA, 2013, p. 32, grifos do autor).

No diálogo abaixo, pertencente ao gênero discursivo *WhatsApp*, segue um exemplo da enunciação projetada no discurso, denotando a correlação subjetiva, bem como a reversibilidade entre as pessoas **eu** e **tu**:

FIGURA 2 – Conversa de aplicativo



Fonte: Arquivo dos autores.

Também, no que diz respeito à língua portuguesa, a classificação normativa não se faz pertinente nem aos aspectos gramaticais das pessoas do discurso, pois ao se observar a pluralização da primeira e da segunda pessoa do discurso, percebe-se que ocorre de forma totalmente diferente da terceira, em que o plural é marcado/sinalizado pelo acréscimo de /s/ (ele, ela/eles, elas). Já com **eu** e **tu**, não há apenas uma pluralização, mas uma amplificação de subjetividade, pois **nós** significa **eu** mais alguém, **vós/vocês** significa **tu/você** mais alguém.

3.3 A CATEGORIA ESPAÇO (HIC/AQUI)

Além da categoria de pessoa, Benveniste, em sua abordagem enunciativa da linguagem, observa a existência de alguns signos correlatos ao **eu** que, assim como esse, semantizam-se apenas quando discursivizados. Logo,

a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência. Porque eles não poderiam surgir nem ser empregados no uso cognitivo da língua. É preciso então distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da

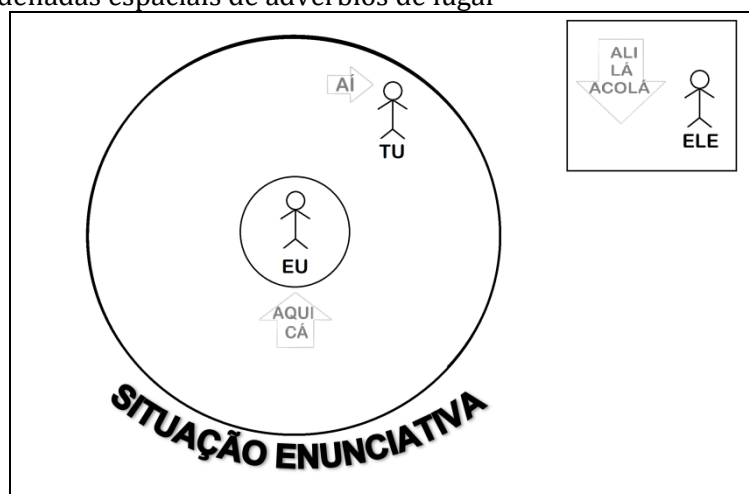
enunção, não existem senão na rede de “indivíduos” que a enunção cria e em relação ao “aqui-agora” do locutor. Por exemplo: o “eu”, o “aquele”, o “amanhã” da descrição gramatical não são senão os “nomes” metalinguísticos de *eu*, *aquele*, *amanhã* produzidos na enunção. (BENVENISTE, 2006, p. 86, grifos do autor).

Possivelmente, foi analisando afirmações como essas que muitos estudiosos da obra benvenistiana concluíram que a categoria espaço também obtinha um *status* no aparelho formal da enunção. No entanto, é necessário observar que não há aparição da terminologia **categoria de espaço** em suas duas principais obras (PLG I e PLG II). Todavia, muitos dos textos que integram a obra do linguista levam à percepção de que a ideia de lugar também é dada no ato discursivo. O uso da expressão **aqui**, na citação feita anteriormente, exemplifica isso.

Com isso, o teórico atenta para o fato de que os elementos dêiticos espaciais, como os pronomes demonstrativos (este, esse, aquele) e os advérbios de lugar (aqui, aí, lá, etc.) farão sempre referência ao **eu**, pois ao se enunciar **lá** ou **aí**, por exemplo, seus sentidos serão determinados a partir do **aqui** de quem enuncia.

Abaixo, segue uma simples ilustração que denota a espacialidade enunciativa, servindo como um sistema das coordenadas que “se presta também para localizar todo objeto em qualquer campo que seja, uma vez que aquele que o organiza está ele próprio designado como centro e ponto de referência” (BENVENISTE, 2005, p. 70).

FIGURA 3 – Coordenadas espaciais de advérbios de lugar



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da discursivização dos advérbios de lugar.

3.4 A CATEGORIA DE TEMPO (*NUNC/AGORA*)

Já em julho de 1965, no texto intitulado *A linguagem e a experiência humana* (BENVENISTE, 2006), antes de dissertar sobre o aparelho formal da enunciação, Benveniste revela interesses pela temporalidade discursiva. Segundo o linguista, “das formas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o tempo, nenhuma é tão difícil de explorar” (BENVENISTE, 2006, p. 70). No entanto, segundo o autor, para que se investigue a complexidade da categoria tempo (*nunc*), é necessário observar que o **tempo linguístico** é diferente do **tempo objetivo**, que se desmembra em **físico** e **crônico**.

O tempo físico, segundo Miranda (2014), corresponde ao tempo real ligado, intrinsecamente, ao movimento do planeta Terra. Quando ocorre o fenômeno de afastamento da Terra e do Sol, por exemplo, denominando-se **translação**, sinaliza-se que se passaram 365 dias e 6 horas. Também, quando a Terra gira em torno de seu próprio eixo, denominando-se de **rotação**, passaram-se 24 horas.

Entretanto, ao serem utilizadas as expressões **1 ano** e **24 horas**, não se está fazendo referência às questões físicas, mas **cronológicas**. Logo, tem-se, atrelado ao tempo físico, o **crônico**. Trata-se de uma invenção cultural da humanidade que, na tentativa “ilusória” de controlar o real, estabelece momentos dentro do tempo físico, estratificando-se em dias, horas, meses, antes de Cristo, depois de Cristo, e assim por diante.

Nesse sentido, sendo o tempo linguístico diferente dos tempos físico e crônico, pergunta-se: em que momento a categoria temporalidade da língua é estabelecida? Para Benveniste (2006, p. 85),

a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.

Logo, depreende-se da citação acima que o **agora** só pode ser instaurado no momento da enunciação que, evidentemente, será sempre um momento de referência do **presente**. Por isso, é do tempo presente que irão derivar o passado e o futuro, pois só se

pode falar em **antes** ou **depois, ontem e amanhã, anteontem e depois de amanhã**, a partir do **hoje/agora**, do presente do eu.

4 ENUNCIACÃO ESCRITA: A INSTÂNCIA LINGUÍSTICA LOGICAMENTE PRESSUPOSTA

Diante do que foi exposto até então, pode-se concluir que Benveniste, ao se debruçar sobre o estudo dos signos vazios, contribuiu muito para os estudos de língua via enunciação e discurso. Contudo, diz o autor:

seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal. (BENVENISTE, 2006, p. 90).

Assim, percebe-se que a Linguística Enunciativa de Benveniste trata, especificamente, do processo da enunciação e não de seu produto (o enunciado). Além disso, o linguista observava o processo através de um momento de fala, uma situação discursiva ancorada no **agora**. Contudo, analisou-se, neste artigo, uma conversa de *WhatsApp*, materializada pela escrita, algo que poderia invalidar a presente análise. No entanto, devido ao progresso tecnológico atual, o universo digital permite que aparelhos tecnológicos substituam a necessária presença de interlocutores (*in presentia*) em uma enunciação falada. Logo, uma conversa de um aplicativo digital desse gênero, mesmo que por meio da escrita, representa fielmente essa situação enunciativa oral, ancorando-se no eu-aqui-agora, envolvendo apenas enunciador e enunciatário.

Porém, voltando-se ao posicionamento benvenistiano, implicam-se duas limitações relacionadas à enunciação escrita: a recepção da materialidade linguística que não é simultânea e o envolvimento de além do enunciador e enunciatário, configurados em autor e leitor. Essa problemática suscitará os seguintes questionamentos: qual seria o estatuto da enunciação escrita em seus estudos, que envolve não apenas enunciador e enunciatário, mas, também, autor e leitor? Há, em sua obra, vestígios de uma possível abordagem? Como poderia ser feita uma análise textual a partir de seus preceitos?

As respostas para tais questionamentos são inúmeras. Há, dentre os estudiosos da teoria de Benveniste, algumas pesquisas que buscam mostrar alguns caminhos para análise textual ancorada, exclusivamente, em seu construto. Todavia, o presente estudo, encontrou, dentre as possibilidades investigativas e analíticas, uma possível análise

textual de enunciação escrita, ancorada em princípios benvenistianos: a Semiótica Discursiva.

Afastando, inicialmente, o viés enunciativo de seus estudos, o lituano Algirdas Greimas, baseando-se nos princípios basilares de Saussure e Hjelmslev, publica sua obra *Semântica Estrutural* (1973) visando à investigação linguística da forma de conteúdo. Para ele, o estudo da forma “é tão significativa quanto à substância, e é de se espantar que essa formulação de Hjelmslev não tenha encontrado até o momento receptividade merecida” (GREIMAS, 1973, p. 37). Observa-se que, nesse momento, o linguista estava imerso em estudos relacionados ao formalismo.

Contudo, visto que na década de 70 muitos princípios estruturalistas foram questionados e/ou ampliados, Algirdas Greimas, neste momento fortemente influenciado por Benveniste, expande seus estudos semânticos para os estudos semióticos. Dessa forma, o então semioticista determina o **texto** como sendo seu objeto de investigação.

Metodologicamente, Greimas percebe que todo texto (verbal, visual ou sincrético) possui um modo de dizer o que se propõe através de um percurso gerativo de sentidos que consiste em uma “sucessão de patamares cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. (FIORIN, 2018, p. 20). Tais patamares concebem o texto como sendo um objeto de significação e, ao mesmo tempo, de comunicação. Subdividindo-se em três níveis, o texto, para a semiótica greimasiana, apresentará: o **nível fundamental**, o **nível narrativo** e o **nível discursivo**, todos apresentando os componentes sintático e semântico.

O nível fundamental representa a primeira etapa do percurso gerativo de uma materialidade textual. Basicamente, nesse nível se configuram, sintática e semanticamente, valores e/ou categorias que se opõem como, por exemplo, **vida versus morte**, **democracia versus ditadura**, **amor versus ódio**, etc. Os valores considerados pelo enunciador do texto como sendo positivos são denominados pela teoria de **eufóricos**, já os negativos são chamados de **disfóricos**.

O segundo nível, chamado de narrativo, apresenta uma possível problemática, uma vez que nem todos os textos são narrativos. Porém,

é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos. A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes.

Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final. (FIORIN, 2018, p. 27).

Nesse nível, o componente sintático se apresenta sob dois formatos de enunciados. Os enunciados de **estado** são os que denotam ações/estados como, por exemplo, no enunciado **Cristiano é feio**, em que ocorre uma relação de conjunção entre o sujeito e o objeto, ou de disjunção, como em **Cristiano não é feio**. Já sob o formato de enunciados de **fazer** são mostradas as transformações pelas quais o sujeito sofre na narrativa, aparecendo enunciados do tipo **Cristiano está menos feio**. É importante salientar que, evidentemente, esses dois tipos de enunciados são vistos pela ótica greimasiana como elementares, pois nas narrativas canônicas há uma maior complexidade.

Contudo, a problemática e os questionamentos impostos no início desta seção encontram uma possível resposta no terceiro e último nível do percurso gerativo greimasiano, denominado discursivo. Segundo Greimas, para que um texto alcance seu objetivo semiolinguístico, faz-se necessário apresentar e articular os três níveis a ponto de o enunciatário (leitor) captar os sentidos evocados pelo enunciadador. No nível discursivo, a enunciação se apresenta como uma “instância logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que comporta seus traços e suas marcas)” (GREIMAS; COURTES, 1979, p. 126). Percebe-se que, segundo o linguista, o enunciado é o lugar em que ocorrem as projeções das categorias fundamentadas por Benveniste, tornando o texto em que se apresentam inteligível.

Essa projeção das três categorias ocorre através de dois fenômenos intitulados pelo linguista de **debreagem enunciativa** e **debreagem enunciva**. Na enunciativa, ocorre a discursivização explícita no enunciado dos actantes (**eu/tu**), do espaço enunciativo relacionado aos actantes (**aqui, cá e aí**) e dos aspectos temporais relacionados ao tempo presente dos actantes, ou seja, o **agora**. Já a debreagem enunciva, por sua vez, não explicita no enunciado as categorias relacionadas à enunciação, justamente por possuir relação direta com o questionamento levantado por Benveniste: o tempo da enunciação escrita é diferente da enunciação falada. Esse fenômeno da enunciação ocorre porque, na enunciação escrita, os fatos enunciados não acontecem em concomitância aos fatos narrados. No entanto, visto que, sob o viés greimasiano, a enunciação pressupõe o enunciado, há a presença da categoria temporal do presente (**agora**) no enunciado, porém ela se faz de maneira velada e, conseqüentemente, exige que

as outras categorias não se mostrem enunciativamente, mas sob a forma de debreagem enunciva. Nesse caso, o enunciado é

construído com os actantes do enunciado (terceira pessoa), os espaços do enunciado (aqueles que não estão relacionados ao aqui) e os tempos do enunciado (pretérito perfeito 2, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro de pretérito ou presente do futuro, futuro anterior e futuro do futuro). (FIORIN, 2018, p. 59).

Abaixo, segue um exemplo de enunciação enunciva, em uma materialidade linguística:

FIGURA 4 – Placa de aviso vista no comércio

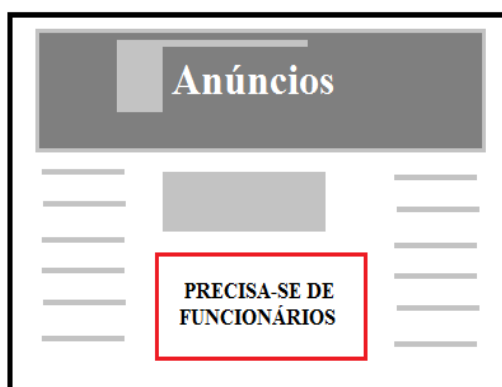


Fonte: Aliança empreendedora. Disponível em: <<https://aliancaempreendedora.org.br/tamojunto/como-parar-de-vender-fiado-de-uma-vez-por-todas/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

Concebendo-se essa placa, pertencente provavelmente a um estabelecimento comercial, como sendo um texto, pode-se notar que, sumariamente, em seu nível fundamental, ela impõe a oposição **pagador versus inadimplente** e, em seu nível narrativo, tem-se o enunciado **Abrir crediário somente amanhã** em que aparece uma disjunção entre **hoje não se pode anotar nada no estabelecimento** e **amanhã poderá ser anotado**. Quanto ao nível discursivo, nota-se que a placa-texto foi enunciada via debreagem enunciva, uma vez que se encontra implícito um **Faz-se fiado** (terceira pessoa/não pessoa) e a enunciação espacial não precisa ser necessariamente o **aqui** do enunciador, mas, sim, do enunciado. Todavia, em relação ao aspecto temporal, pode-se considerar a placa um não-texto pelo fato de o amanhã ser impreciso, nunca chegar? Uma resposta greimasiana possível seria que sim, trata-se de um texto, pois ela instaura o leitor no seu próprio momento da enunciação, a enunciação leitora. Ao ocorrer esse fenômeno, a **enunciação na enunciação**, o leitor/enunciatário percebe que se trata de uma ironia, e a placa, por sua vez, cumpre o seu papel semiótico, o de significar.

Em contrapartida, nem toda materialidade escrita é, para o linguista lituano, um texto. Quanto a isso, analisa-se o exemplo abaixo, encontrado, hipoteticamente, na seção de classificados de um jornal:

FIGURA 5 – Situação hipotética de enunciação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Aparentemente, trata-se de uma enunciação enunciva, pois não há, explicitamente, as projeções de pessoa, tempo e espaço, como no exemplo anterior. Entretanto, no enunciado **Fiado só amanhã**, por ter sido construído por uma debreagem enunciva, o leitor, mesmo que inconscientemente, consegue resgatar os ecos da enunciação em que no enunciado se fazem presentes (o estabelecimento, o tempo instaurado juntamente com a ironia, provavelmente o proprietário - autor - que pediu a alguém para escrever ou ele mesmo escreveu, e assim por diante). No caso de **Precisa-se de funcionários** não há como o leitor resgatar esses ecos (quem precisa? onde? quando? para quem ligar? com quem contatar?). Por esse motivo, por não haver a possibilidade de se resgatar as categorias de pessoa, espaço e tempo, que muitas vezes se fazem implícitas, mas estão ecoadas no enunciado, jornal algum aceitaria tal publicação, pois ela não cumpriria seu papel textual de significar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explicitar as categorias da enunciação, fundamentadas por Émile Benveniste, percebeu-se, principalmente, a importância dos estudos feitos pelo linguista no que diz respeito ao funcionamento enunciativo. Trata-se de um estudioso que, através de um olhar semântico para com a língua, introduz o homem como sendo figura fundamental para os processos de comunicar, informar, semantizar o mundo e, ao mesmo tempo,

semantizar-se. Entretanto, durante o percurso da presente pesquisa, esbarrou-se numa problemática imposta pelo próprio linguista, ao autoanalisar sua teorização: a enunciação escrita.

Embora haja estudos feitos por investigadores de Benveniste no que diz respeito ao estatuto da enunciação escrita nas compilações de seus textos, optou-se, neste artigo, pelo caminho da interface com Algirdas Greimas, justamente pelo fato de este reconstruir a enunciação processual feita por aquele. Nessa reconstrução, vê-se um estudo não somente do processo de enunciar, mas, sobretudo, do já processado, ou seja, do produto. Atritando-se a esse direcionamento teórico, o linguista lituano cria seu objeto teórico, o texto, concebendo-o como sendo uma conversão de estruturas narrativas em que, através da voz de um sujeito enunciativo, projetam-se elementos de ordem semântica (nível fundamental e nível narrativo) e de ordem sintático-discursiva (pessoa, tempo e espaço). Quanto a esse último, denominado pelo autor de nível discursivo, pode-se constatar a forte influência de Benveniste na teoria semiótica greimasiana, uma vez que as categorias fundamentais do aparelho formal da enunciação sempre se farão presentes em um texto, a partir dos processos de debreagem enunciativa ou debreagem enunciva.

A enunciação do autor, questionada por Benveniste, mas não desenvolvida, encontra seu lugar nos estudos greimasianos. Para Greimas, o autor, sujeito enunciador, traz o leitor para dentro do seu texto, instaurando o tempo presente durante a própria leitura, como visto, anteriormente, na situação placa-texto. Resolvem-se, a partir disso, duas problemáticas: a questão da autoria, afirmando que se trata de um sujeito empírico que não faz parte das investigações linguísticas, mas que, ao dar voz a um enunciador, lhe interessa; e a questão temporal. Tem-se duas teorias que, cada uma a seu modo e, ao mesmo tempo, dialogando, acabam consolidando a enunciação e seus ecos, mostrando, fundamentalmente, que homem e língua articulam-se.

REFERÊNCIAS

- BARBISAN; L.B.; DI FANTI, M.G.C. (orgs). **Estudos da Enunciação: Bases epistemológicas e perspectivas atuais**. Cadernos de Pesquisas em Linguística, Porto Alegre, v. 5, n. 1, nov. 2010.
- BARROS, D.L.P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral 1**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

COMO parar de vender fiado de uma vez. **Aliança empreendedora**, 3 mar. 2017. Disponível em: <<https://aliancaempreendedora.org.br/tamojunto/como-parar-de-vender-fiado-de-uma-vez-por-todas/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DUCROT, O.; BIGLARI, A. **Os riscos do discurso**: Encontros com Oswald Ducrot. Trad. Leci Borges Barbisan e Lauro Gomes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FIORIN, J.L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FLORES, V.N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V.N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GREIMAS, A.J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

GREIMAS, A.J.; COURTES, J. **Sémiotique**: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1979.

MIRANDA, Â.T. **Movimentos da Terra – Rotação, translação e estações do ano**. UOL Educação, 28 abr. 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/movimentos-da-terra-otacao-translacao-e-estacoes-do-ano.htm>>. Acesso em 25 jun. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.146-167

VARIAÇÃO NO USO DE PRONOMES-OBJETO DE SEGUNDA PESSOA NA FALA DE ESTUDANTES ITABAIANENSES

VARIATION IN THE USE OF SECOND PERSON OBJECT PRONOUN IN THE SPEECH OF ITABAIANENSES STUDENTS

Andréia Silva Araújo¹

Damiana Karina Vieira Borges²

RESUMO:

No português brasileiro, o processo de reorganização do sistema pronominal acarretou alterações nos usos dos pronomes-sujeito e dos pronomes-objeto. Neste trabalho, apresentamos um estudo da variação dos pronomes-objeto de 2ª pessoa do singular (te, lhe, (prep.+) você e categoria vazia) na fala de estudantes itabaianenses. Para isso, utilizamos um corpus constituído por 54 entrevistas sociolinguísticas realizadas com estudantes da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana/SE. Controlamos variáveis linguística-discursivas (tipo de objeto, paralelismo, tipo de discurso, tipo de assunto) e sociais (sexo e período do curso dos estudantes). Os resultados evidenciaram que a variante mais utilizada pelos estudantes foi o pronome lexical você acompanhado de preposição para preencher a função de objeto na oração, em seguida o uso das formas te e lhe. Os condicionamentos, tanto linguísticos/discursivos quanto sociais, mostraram certa estabilidade, refutando nossa hipótese de que a variação presente nos pronomes-objeto de 2ª pessoa poderia funcionar como marcador dialetal.

Palavras-chave: Pronomes-objeto. Variação. Segunda pessoa.

ABSTRACT:

In Brazilian Portuguese, the process of reorganizing the pronoun system led to changes in the uses of subject pronouns and object pronouns. In this work, we present a study of the variation of the pronouns object of 2nd person of the singular (te, lhe, (prep. +), você and empty category) in the speech of Itabaianense students. For this, we used a corpus made

¹ Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe na área de concentração de Estudos Linguísticos.

² Graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana/SE. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica.

up of 54 sociolinguistic interviews with students from Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana/SE. We control linguistic-discursive variables (type of object, parallelism, type of speech, type of subject) and social (gender and period of the students' course). The results showed that the variant most used by students was the lexical pronoun *você* accompanied by a preposition to fulfill the object function in the sentence, then the use of the forms *te* and *lhe*. The linguistic/discursive as well as social conditionings showed some stability, refuting our hypothesis that the variation present in the object pronouns of 2nd person could function as a dialectal marker.

Keywords: Object pronouns. Variation. Second person.

INTRODUÇÃO

O quadro dos pronomes pessoais tem passado por um processo de reorganização (cf. CASTILHO, 2019), que foi desencadeado, sobretudo, pelo frequente uso das formas *você(s)* e *a gente* como pronomes pessoais, e, em virtude disso, estas acabaram ganhando *status* de pessoa devido a um processo chamado de gramaticalização (LUCCHESI; MENDES, 2009; BAGNO, 2013). A forma de tratamento *você* adquiriu traço de segunda pessoa do singular (2ªPS), alternando, no processo comunicativo, com o pronome sujeito *tu*, enquanto a forma *a gente* adquiriu traço da primeira pessoa do plural (1ªPP) e coexiste em variação com a forma *nós* no falar brasileiro. Tal processo de reorganização desencadeou alterações tanto nos usos dos pronomes-sujeito (pronomes pessoais do caso reto que exercem a função de sujeito) quanto dos pronomes-objeto (pronomes pessoais do caso oblíquo que exercem a função de objeto direto/acusativo e/ou indireto/dativo).

Gramáticos normativistas/tradicionais postulam que a função de objeto na sentença com referência à 2ªPS pode ser desempenhada pelos pronomes oblíquos atóno *te* (CUNHA; CINTRA, 1985; BECHARA, 2009) e tônicos *ti* e *contigo* (CUNHA; CINTRA, 1985). Entretanto, outras formas pronominais são utilizadas, principalmente na fala, para representar a função de complemento verbal como o clítico *lhe*, os pronomes lexicais *tu*, *você*, *ocê*, *cê*, *preposição + tu/você/ocê/senhor(a)* ou ainda o não preenchimento dessa função (*categoria vazia*), conforme têm evidenciado estudos variacionistas (ARRUDA, 2006; ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2016; GAMA, 2018). Os exemplos a seguir, retirados de dados de fala de estudantes universitários, demonstram essas possibilidades de variação em contextos de usos de pronomes-objeto de 2ªPS.

(1) INF: aí cê tem que atravessar a rua sem a pessoa do meio *te* pegar (inf.03 fs.)

(2) INF: o que vai *lhe* dizer se você atendeu ou não não é sua nota (inf.06 ms.)

(3) INF: vou imaginar *você* como sendo a Manuela (inf.25 fs.)

(4) INF: no decorrer da conversa eu poderia ☐ perdoar (inf.18 ms.)

Em (1) e (2), os falantes utilizaram os clíticos *te* e *lhe* para ocupar a função de objeto direto em suas falas; e o clítico *lhe*, que é tradicionalmente de terceira pessoa, foi utilizado como de segunda. Os clíticos *te* e *lhe*, dentre outras formas, concorrem entre si para representar o objeto na sentença. Já em (3) e (4), observamos que os falantes, respectivamente, fizeram uso do pronome lexical (PL) *você* e da *categoria vazia* (CV) (☐) em função de complemento verbal.

Pesquisas no âmbito da sociolinguística têm mostrado que a variação dos pronomes-objeto não acontece aleatoriamente. Além disso, os estudos ainda revelam que essa variação dos pronomes-objeto ocorre nos objetos de primeira (DALTO, 2002), segunda (DALTO, 2002; ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2016; GAMA, 2018) e terceira pessoa (NEIVA, 2007; FIGUEIREDO, 2009; LIMA, 2018).

Com o intuito de contribuir para a descrição de variedades linguísticas do português, em especial das regiões ainda pouco descritas, como o interior da região Nordeste, apresentamos um estudo da variação dos pronomes-objeto de 2ªPS, na fala de estudantes da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, localizado em Itabaiana, cidade do agreste central sergipano, aproximadamente a 58 km da capital Aracaju. A cidade dos ‘caminhoneiros’ ainda se destaca como uma das cidades mais importantes do Estado de Sergipe, sobretudo por seu ‘comércio forte’, um dos maiores do interior do Estado, possuindo uma central de abastecimento e uma feira livre de muita importância para a região, o que a torna uma região de muitos contatos linguísticos (FREITAG, 2012; ARAUJO, 2014).

O Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho é resultado do programa do governo federal de expansão e interiorização da educação superior no Brasil, cujas atividades iniciaram em 14 de agosto de 2006 (Fig. 1). No Campus, há dez cursos, sendo sete licenciaturas (Química, Pedagogia, Matemática, Letras Português, Geografia, Física e Ciências Biológicas) e três bacharelados (Administração, Sistemas de Informação e Ciências Contábeis).

FIGURA 1 - Vista aérea do Campus universitário Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana/SE



Fonte: Portal UFS.

Além dos cursos de graduação, o Campus universitário oferece também a formação em nível de Pós-Graduação (Mestrado Profissional), nas áreas de Matemática (a partir de 2012) e Letras Português (a partir de 2013), facilitando, assim, a formação continuada de professores da rede pública. O Campus também desenvolve atividades voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, que cumprem um papel de suma importância na interação da universidade com a comunidade no desenvolvimento dos projetos.

Por seu papel central na formação acadêmico-cultural do município, uma ação de documentação sociolinguística que considera a dimensão das comunidades de práticas tem sido desenvolvida no Campus UFS Itabaiana/SE, a amostra Deslocamentos 2018/UFS-Itabaiana, com entrevistas sociolinguísticas estratificadas quanto ao índice de integração da comunidade.

Para o estudo da variação dos pronomes-objeto de 2ªP, iniciamos revisando as pesquisas prévias, para definir o papel dos condicionadores linguístico-discursivos (tipo de objeto, paralelismo linguístico, tipo de discurso etc.) e extralinguísticos (sexo e período de curso), a serem controlados em nossa investigação.

VARIAÇÃO NA SEGUNDA PESSOA EM PRONOMES-OBJETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Estudos recentes sobre a realização dos pronomes-objeto de 2ªP, com a ótica sociolinguística no português brasileiro (DALTO, 2002; ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2016; GAMA, 2018), apontam que, nas comunidades pesquisadas, houve predominância de uso

dos clíticos pronominais *te* e *lhe* pelos falantes (principalmente pelos falantes de maior escolaridade) para preencher a posição de objeto (Tab. 1). Em seguida, predomina a CV e a forma lexical *você* com ou sem preposição (*você*, *vocês*, *a vocês*, *pra você*, *pra vocês*).

TABELA 1 - Total de aparecimento das variantes dos pronomes-objeto de 2ªP nos estudos consultados

Estudos variacionis tas	Dalto (2002)			Almeida (2009)	Almeida (2016)		Gama (2018)
	Florianópolis /SC	Curitiba/ PR	Porto Alegre/ RS		Salvador/ BA	Salvador/ BA	
Te	77	121	116	247	83	92	215
Você	-	3	-	43	-	-	-
Vocês	-	-	4	-	-	-	-
a senhora	1	-	1	-	-	-	-
Lhe	12	4	6	251	91	122	268
pra ti	29	-	10	-	-	-	-
a vocês	-	1	-	-	-	-	-
pra você	5	38	-	-	-	-	-
pra vocês	3	4	4	-	-	-	-
pra senhora	1	1	-	-	-	-	-
CV	29	24	23	141	-	-	-
Total	157	196	164	682	174	214	483

Fonte: Elaboração própria.

As formas *a senhora*, *pra senhora* e *pra ti* apareceram apenas no trabalho de Dalto (2002), realizado no Sul do Brasil. O contraste entre os estudos realizados no Sul e no Nordeste do Brasil evidencia que enquanto nas cidades de Florianópolis, Curitiba e Porto Alegre houve uma maior utilização do clítico *te* - canonicamente de segunda pessoa - pelos falantes na função de objeto, nas cidades do Nordeste (Feira de Santana/BA, Salvador/BA e Santo Antônio de Jesus/BA) houve maior predileção dos falantes pela forma pronominal *lhe* - canonicamente de terceira pessoa - para preencher o objeto na sentença. Essa diferença pode sinalizar para o papel de marcador dialetal deste elemento.

As variáveis discursivas/estilísticas *paralelismo discursivo* e *gênero do discurso* se mostram relevantes no condicionamento da variação dos pronomes-objeto nos estudos

de Dalto (2002) e de Almeida (2009), já a variável *tipo de discurso* foi significativa apenas no primeiro estudo e a variável formalidade do discurso, no segundo. As variáveis linguísticas *preenchimento do sujeito* (controlada no estudo de Almeida (2009)), *tipo de objeto*, *transitividade verbal*, *função de pessoa*, *tipo de verbo* e *forma verbal* (controladas no estudo de Dalto (2002)) foram condicionantes no uso das variantes (Quad. 1).

QUADRO 1 - Condicionamentos linguísticos na variação dos pronomes-objeto nos estudos consultados

ESTUDOS VARIACIONISTAS	LOCALIDADE	CONDICIONAMENTOS LINGÜÍSTICOS/DISCURSIVOS
DALTO (2002)	FLORIANÓPOLIS/SC CURITIBA/PR E PORTO ALEGRE/RS	Tipo de discurso (favoreu o uso da CV no discurso relatado por terceiros e no discurso relatado pelo falante, principalmente em Florianópolis); tipo de objeto (o OD não favoreceu a CV, já o OI sim); função de pessoa (nas três localidades, a 2ªP é uma forte inibidora da aplicação da regra da CV; quando se trata da 1ªP, os falantes de Curitiba e de Porto Alegre utilizam mais a CV do que os falantes de Florianópolis); gênero do discurso (em contexto de narrativa, os falantes fizeram mais uso dos clíticos e formas tônicas, enquanto o tipo textual argumentação favoreceu a CV (dados de Porto Alegre e Curitiba); tipo de verbo (o verbo <i>dicendi</i> favoreceu aplicação da CV nas três cidades); transitividade verbal (os VTD inibiram o uso da CV nas três localidades; em contrapartida, os VTDI favoreceram o uso da CV; quando se trata de VTI, o uso da CV foi relativo nas três cidades); e forma verbal (em Florianópolis, apenas o pretérito imperfeito do indicativo favoreceu o uso da CV. Já em Porto Alegre foram os tempos verbais presente do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo).
ALMEIDA (2009)	SALVADOR/BA	Preenchimento do sujeito (o falante dá preferência ao uso de <i>lhe</i> quando a posição do sujeito é preenchida); paralelismo discursivo (o pronome <i>lhe</i> foi mais usado quando antecedido da mesma forma); tipo de discurso (maior emprego de <i>lhe</i> em contextos de fala relatada e/ou na fala relatada de outra pessoa; e e formalidade do discurso (o falante usou o <i>lhe</i> em contexto +monitorado).

Fonte: Elaboração própria.

Ao controlar a variável *tipo de discurso*, Dalto (2002), que descreveu o uso dos pronomes-objeto de primeira e de segunda pessoas em três capitais do Sul do Brasil,

constatou que houve favorecimento da CV quando se tratava de discurso relatado por terceiros e no discurso relatado pelo próprio falante. Já Almeida (2009), ao descrever o uso das formas de segunda pessoa (*te* e *lhe*) no falar soteropolitano, constatou que houve maior emprego do clítico *lhe* em contextos de fala relatada do próprio falante e na fala relatada por outra pessoa, com percentuais de 60% e 63%, respectivamente.

Em relação à variável *forma verbal*, ao controlá-la, Dalto (2002) observou que, em Florianópolis, apenas o pretérito imperfeito favoreceu o uso da CV, com percentuais de 39% de aplicação da forma, enquanto em Porto Alegre foram os tempos verbais presente do indicativo e pretérito imperfeito que impulsionaram a utilização da CV, com cerca de 33% em cada um.

A variável *paralelismo discursivo* foi significativa no trabalho de Almeida (2009). Ao controlar esse fator, a autora queria verificar se o uso de um determinado pronome-objeto conduziria ao aparecimento ou não da mesma forma em uma sequência, como podemos observar no exemplo, a seguir, presente no *corpus* de Almeida (2009, p. 136): “Procurei *você* pelo Iguatemi o tempo todo e não, não *lhe* vi em lugar nenhum”. Os resultados de Almeida (2009) evidenciaram que, quando o pronome aparece em uma sequência, o clítico *lhe* foi mais utilizado, com frequência de 68% de uso entre os falantes. Já em relação à variável *formalidade do discurso* Almeida (2009) constatou que os falantes tiveram preferência pelo uso do clítico pronominal *lhe* em contextos [+monitorado] (42%), isto é, quando se tratava de um discurso mais formal.

As variáveis *tipo de objeto*, *função de pessoa*, *gênero do discurso*, *tipo de verbo* e *transitividade verbal* foram relevantes no estudo de Dalto (2002). A autora constatou que em contextos de objeto direto houve o favorecimento do uso dos clíticos, com percentuais acima de 80%, enquanto o objeto indireto favoreceu o emprego da CV pelos informantes (30%). No entanto, vale ressaltar que Dalto (2002) não apresenta dados referentes à primeira e à segunda pessoas separadamente, então, não é possível sabermos o percentual exato de cada pessoa discursiva em função da variável tipo de objeto (direto e indireto), o que envieza os resultados. Em relação à *função de pessoa*, os resultados mostraram que, nas três localidades, a segunda pessoa é uma forte inibidora da aplicação da regra de uso da CV, com percentuais abaixo de 20% das ocorrências. No entanto, quando se trata da primeira pessoa, os falantes de Curitiba (28%) e de Porto Alegre (32%) utilizaram mais a CV do que os falantes de Florianópolis (19%).

No que concerne ao fator *gênero do discurso*, o qual foi selecionado para as localidades Curitiba e Porto Alegre, os resultados obtidos por Dalto (2002) revelaram que, em contexto de *narrativa*, os falantes fizeram mais usos dos clíticos pronominais e das formas tônicas, com percentuais acima de 80%. Em contrapartida, quando se tratava do tipo textual *argumentação*, os falantes empregaram mais a CV, com percentuais acima dos 30% nas duas capitais.

Quanto à variável *tipo de verbo*, a autora constatou que os verbos *dicendi* favoreceram a aplicação da CV (33%) nas três capitais. Já para a variável *transitividade verbal* ficou constado que os VTD inibiram o uso da CV nas três localidades (acima de 80%), enquanto os VTDI favoreceram o uso da CV (acima de 30%) e, quando se trata de VTI, a aplicação da CV nas três cidades foi relativa. Em relação à variável *formalidade do discurso*, Almeida (2009) evidenciou que os falantes tiveram preferência pelo uso do clítico pronominal *lhe* em contextos [+monitorado] (42%), isto é, quando se tratava de um discurso mais formal.

Quanto aos efeitos sociais para variação dos pronomes-objeto de 2ªP, os fatores sociais *faixa etária*, *sexo* e *escolaridade* (DALTO, 2002; ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2016; GAMA, 2018) apresentam efeito condicionante (Quad. 2).

QUADRO 2 - Condicionamentos sociais na variação dos pronomes-objeto

ESTUDOS VARIACIONISTAS	LOCALIDADE	CONDICIONAMENTOS SOCIAIS
DALTO (2002)	FLORIANÓPOLIS/SC CURITIBA/PR E PORTO ALEGRE/RS	Escolaridade (em Florianópolis, os informantes menos escolarizados tendem a usar mais a CV) e faixa etária (os falantes mais jovens, em Porto Alegre, fizeram mais uso da CV).
ALMEIDA (2009)	SALVADOR/BA	Faixa etária (emprego de <i>lhe</i> entre os idosos), sexo (os homens utilizaram mais a forma <i>lhe</i>).
ALMEIDA (2016)	SALVADOR E SANTO ANTÔNIO DE JESUS/BA	Faixa etária (nas duas localidades, o emprego de <i>lhe</i> foi favorecido entre os falantes de 45 e 55 anos e acima de 65 anos. Já o clítico <i>te</i> foi utilizado pelos mais jovens) e sexo (homens favoreceram o uso de <i>lhe</i> enquanto as mulheres o uso de <i>te</i>).
GAMA (2018)	FEIRA DE SANTANA/BA	Escolaridade (os falantes com mais escolarização usaram mais o <i>lhe</i>) e faixa etária (os mais velhos tiveram preferência pela forma <i>lhe</i>).

Fonte: Elaboração própria.

A variável *escolaridade* se mostrou relevante na variação dos pronomes-objeto: no estudo de Dalto (2002), os informantes de Florianópolis, com 8 a 9 anos de escolarização, tendem a usar mais a CV (28%); já Gama (2018) constatou que os falantes que possuem maior escolaridade tendem a utilizar o clítico *lhe* para referenciar à segunda pessoa, com 55,5% de frequência.

Quanto à variável *faixa etária*, Dalto (2002) aponta que os falantes mais jovens de Porto Alegre fizeram mais uso da CV (32%). Já Almeida (2009) e Gama (2018), que analisaram o uso variável dos clíticos *te* e *lhe* no PB com referência à segunda pessoa, constataram que os falantes mais idosos fizeram mais uso do clítico *lhe*, com percentuais de 61% e 65,9%, respectivamente. Com resultados distintos, Almeida (2016) constatou que, nas comunidades investigadas, o emprego de *lhe* foi favorecido entre os de idade intermediária e os mais idosos, já o clítico *te* foi mais utilizado pelos mais jovens.

No que concerne ao fator *sexo*, os resultados de Almeida (2009) evidenciaram que os homens (45%) utilizaram mais o clítico *lhe* do que as mulheres (29%) na amostra analisada. Almeida (2016) também aponta que os homens preferiram o uso da forma *lhe* (peso relativo = 0.65), ao passo que as mulheres tiveram preferência pela forma *te* (peso relativo = 0.64).

Mediante o que foi exposto, verificamos que a variação dos pronomes-objeto de 2ªP é recorrente, podendo ser motivada por fatores internos à língua e por fatores externos a ela. Ademais, observamos que os clíticos *te* e *lhe* estão concorrendo entre si nas comunidades estudadas pelos autores consultados, ou seja, para preencher o objeto direto ou indireto na sentença. Além disso, constatamos que os falantes também optam por outras formas (PL e a CV) para representar, na oração, o pronome-objeto de referência à 2ªP. De forma análoga aos estudos mencionados, controlamos variáveis linguísticas (*tipo de objeto, paralelismo linguístico, tipo de discurso, tipo de assunto*) e extralinguísticas (*período de curso* (equivalente à escolaridade) e *sexo*), a fim de verificar se haverá um padrão semelhante de ocorrências de pronomes-objeto no *corpus* em análise decorrente da comunidade de prática investigada: Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, localizado em Itabaiana/SE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o estudo, consideramos a amostra Deslocamentos 2018/UFS-Itabaiana, com estudantes universitários Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto

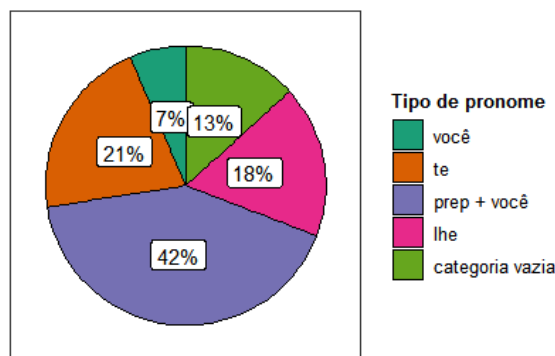
Carvalho, cuja constituição seguiu, com adaptações, os procedimentos metodológicos para a coleta de entrevista sociolinguística apresentados por Freitag (2017). A amostra é constituída por 80 entrevistas sociolinguísticas. No entanto, para realizarmos a presente pesquisa, foram selecionadas 54 entrevistas, com estratificação em duas células sociais: *sexo* (masculino e feminino) e *período de curso* (início, meio e final). Foram identificados os dados referentes à variação dos pronomes-objeto de 2ªPS a partir dos fatores linguísticos e sociais controlados. Os dados codificados foram submetidos a tratamento estatístico no R (CORE TEAM, 2018), utilizando o teste de qui-quadrado de *pearson*, através da função *chisq.test* e do teste de *Cramer*. Ademais, utilizamos o pacote estatístico *ggstatplot* (PATIL; POWELL, 2018) para a realização dos gráficos.

Nas 54 entrevistas, foram encontradas 415 ocorrências de pronomes-objeto com referência à 2ªPS (Gráf. 1).

GRÁFICO 1 - Uso dos pronomes-objeto de 2ªP na fala de universitários

Distribuição das formas pronominais na função de objeto de 2ªPS

$\chi^2_{\text{gor}}(4) = 146.22, p < 0.001, \hat{V}_{\text{Cramer}} = 0.30, \text{CI}_{95\%} [0.24, 0.35], n_{\text{obs}} = 415$



In favor of null: $\log_e(\text{BF}_{01}) = -55.99, a = 1.00$

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos ocorrências do pronome *você* acompanhado de preposição no *corpus*, com percentual de 42% das ocorrências ($n = 173$). Em seguida, temos o clítico pronominal *te* com 87 ocorrências, apresentando um percentual de 21%, e o clítico pronominal *lhe* com 73 ocorrências, equivalente a 18%. A CV (13%, $n = 55$) e o PL *você* (7%, $n = 27$) foram as formas menos utilizadas pelos informantes. Essas diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2 = 146.22, p < 0.001$), com associação moderada ($V^2 = 0.30$).

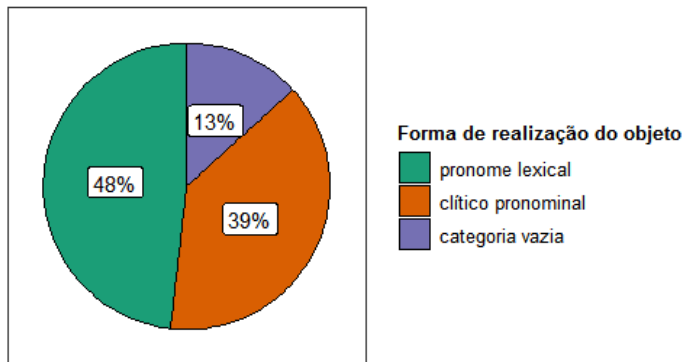
Para melhor visualização dos resultados, as formas pronominais foram amalgamadas de acordo com o tipo de classificação do pronome (clítico ou lexical). O PL foi o mais utilizado pelos universitários para preencher a posição de objeto de 2ªPS,

apresentando percentual de 48% das ocorrências (n = 200) (Gráf. 2). Os clíticos pronominais computaram um percentual de 39% (n =160). A CV foi a forma menos utilizada na amostra, com 13% (n = 55). A diferença de distribuição é estatisticamente significativa ($\chi^2 = 81.08$, $p < 0.001$) e associação moderada ($V^2 = 0.31$).

GRÁFICO 2 - Distribuição das formas de realização dos pronomes-objeto de 2ªPS

Distribuição das formas de realização do pronome objeto de 2ªPS

$\chi^2_{\text{got}}(2) = 81.08$, $p = < 0.001$, $\hat{V}_{\text{Cramer}} = 0.31$, $CI_{95\%} [0.26, 0.36]$, $n_{\text{obs}} = 415$



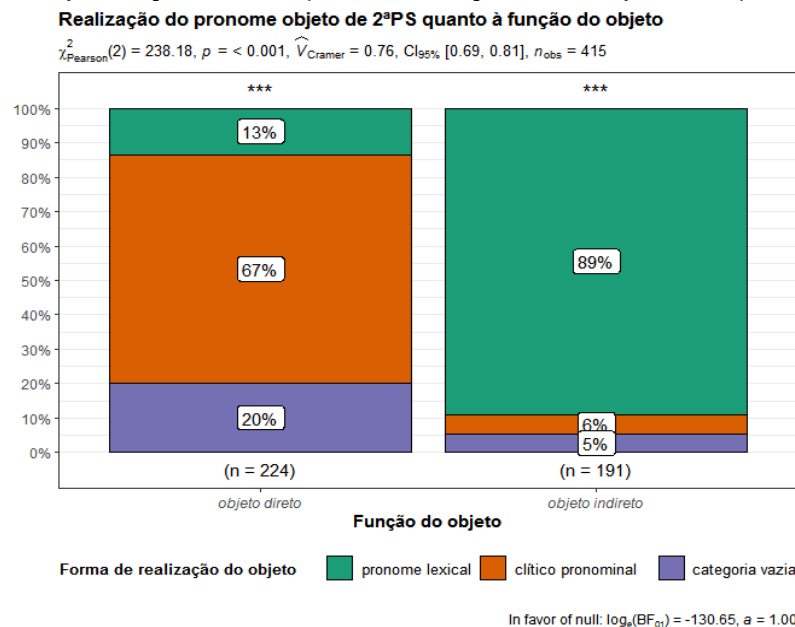
In favor of null: $\log_e(BF_{01}) = -39.67$, $a = 1.00$

Fonte: Elaboração própria.

Através dos resultados do Gráfico 2, portanto, podemos constatar que os informantes privilegiaram, em sua maioria, o uso do PL e do clítico pronominal. A hipótese de que o fenômeno seria um marcador dialetal não foi confirmada, visto que houve maior incidência de ocorrência da forma lexical em detrimento dos clíticos pronominais *lhe* e *te*, fato este que não aconteceu em nenhuma das pesquisas consultadas (conforme Tabela 1, apresentada na segunda seção do presente trabalho).

A variável *função do objeto* tem uma forte tendência a condicionar os usos dos pronomes-objeto de 2ªPS. Com base nos resultados obtidos por Dalto (2002), temos como hipótese que o uso mais frequente dos clíticos e do PL será feito pelos estudantes quando se tratar de um objeto direto (OD), e o uso da CV será favorecida pelo objeto indireto (OI).

GRÁFICO 3 – Realização do pronome-objeto de 2ªPS quanto à função do objeto



Fonte: Elaboração própria.

Nos contextos de OD (coluna 1 - Gráf. 3), o uso do clítico pronominal (5) foi favorecido, com percentual de 67% (n = 149). Em contrapartida, o OD não favoreceu o uso da CV (20%, n = 45) (6) e do PL (13%, n = 30) (7).

(5) INF: expor sua opinião determinada coisa pra um amigo homem porque sabe que ele vai *te* julgar (inf.11 ms.)

(6) INF: eu acho que sim mas eu não sei responder quais a diferenças (inf.13 fs.)

(7) INF: já não confiava mais e também ignorava *você* (inf.14 fs.)

Já em contexto de OI (coluna 2 - Gráf. 3) o uso do PL (8) predomina, com 89% (n = 170), em detrimento de clítico pronominal (6%, n = 11) (9) e CV (5%, n = 10) (10); estas diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2 = 238.18, p < 0.001$) e com associação alta ($V^2 = 0.76$).

(8) INF: eu ficava assim ia ficar bastante magoada porque eu confiei *em você* (inf. 14 fs.)

(9) INF: você vê outras coisas também que *lhe* ajude a crescer (inf.41 ms.)

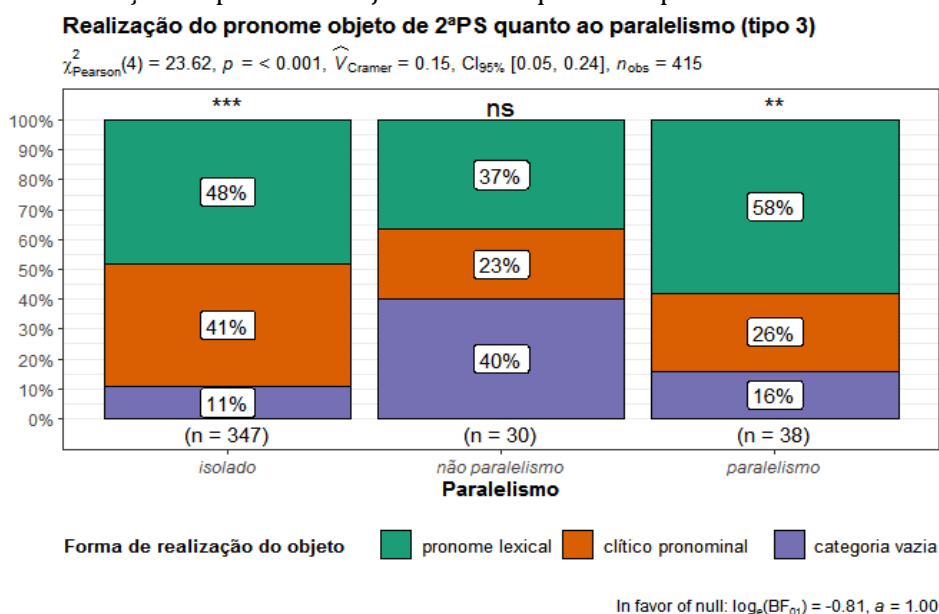
(10) INF: e vou perguntar o porquê da fofoca (inf.06 ms.)

Nossa hipótese não foi confirmada, visto que houve maior uso do clítico em contexto de objeto direto e um maior uso do PL em contexto de objeto indireto, como mostraram os dados. Dalto (2002), em seu estudo feito em Florianópolis, Curitiba e Porto

Alegre, constatou que os usos dos clíticos e das formas tônicas foram mais favorecidos quando o tipo de objeto era o objeto direto. No entanto, vale destacar que a autora não traz os dados referentes à segunda pessoa separados dos dados de primeira pessoa, portanto, podem estar enviesados.

Controlamos o paralelismo, considerando se a forma em análise ocorreu de forma isolada/primeira da série (coluna 1 - Gráf. 4), se era antecedida por uma forma diferente (não paralelismo) (coluna 2 - Gráf. 4) ou se era antecedida pela mesma forma (paralelismo) (coluna 3 - Gráf. 4).

GRÁFICO 4 - Realização do pronome-objeto de 2ªPS quanto ao paralelismo



Fonte: Elaboração própria.

Quando na sentença aparece um pronome-objeto *isolado/forma primeira da série* (coluna 1 - Gráf. 4), os falantes tiveram preferência tanto pelo PL (48%, n = 167) (11) quanto pelo clítico pronominal (41%, n = 143) (12 e 13):

(11) INF: porque se você não souber ensinar também não tem mérito *pra você* (inf.10 ms.)

(12) INF: você pode pegar um ônibus na praça de eventos que vai *te* deixar na entrada da serra (inf.08 fs.)

(13) INF: se você ganha tal salário eu vou *lhe* dizer o que “olhe você só pode gastar tal- tal valor” (inf.07 fs.)

Em relação ao contexto de *não paralelismo* (coluna 2 - Gráf. 4), a utilização dos pronomes-objeto de referência à 2ªPS na oração não foi muito diversificada, pois, ora os estudantes deram preferência à CV (40%, n = 12) (14), ora ao uso do PL (37%, n = 11) (15) e ao uso do clítico pronominal (23%, n = 7) (16). Já no contexto de *paralelismo*

(coluna 3 - Gráf. 4) houve predominância do uso do PL, apresentando um percentual de 58% (n = 22) das ocorrências (17-18). As diferenças nas frequências de usos são estatisticamente significativas ($\chi^2 = 23.62$, $p < 0.001$), mas com associação fraca ($V^2 = 0.15$).

(14) INF: você ter um celular bacana num vale nada tem que ter um celular que tenha as funções que *te* cabe eu quero um celular que eu quero assistir por enquanto o que eu tiver que eu consiga assistir que eu consiga fazer uma ligação se eu precisar de alguma coisa a mais aí eu vou buscar eu acho que a gente tem que pronto uma dica que eu posso \square dar (inf.04 ms.)

(15) INF: eu ia conversar *com você* eh di- explicando que eu não gostei que isso não se repetiria e provavelmente conhecendo como eu me conheço não *lhe* contaria nenhum segredo mais (inf.29 ms.)

(16) INF: olha eu tou aqui *lhe* dano essa oportunidade pra você entrar dentro da universidade (inf.15 fs.)

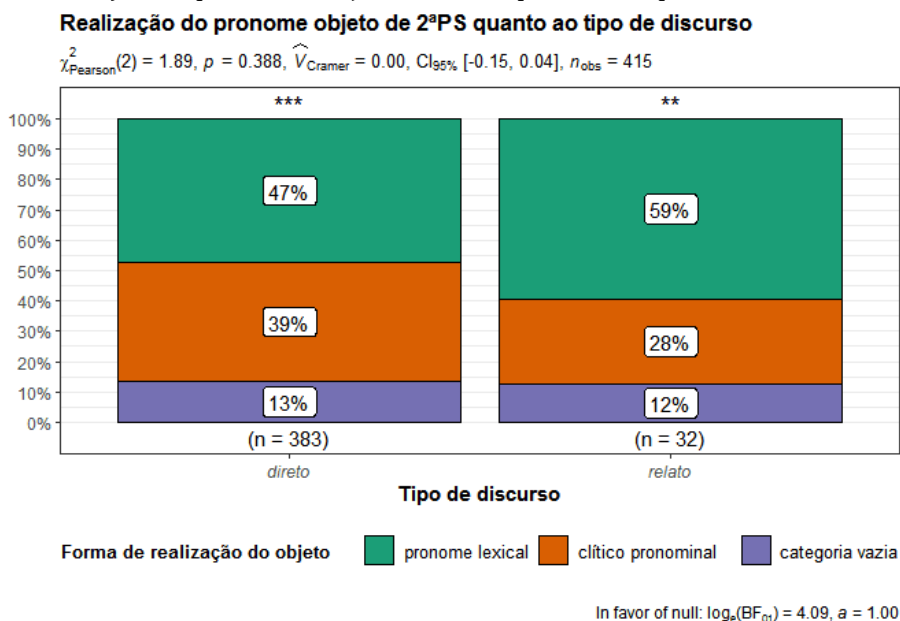
(17) INF: eu ficava assim ia ficar bastante magoada porque eu confiei em você e vo- confiei ni *você* esse segredo e você pegou e contou aí já não confiava mais e também ignorava *você* (inf.13 fs.)

(18) INF: e de fazer amizades eu não consigo fazer amizades supérfluas como a maioria das pessoas então eu não consigo tipo falar *com você* uma vez e toda hora que falar *com você* oi e tchau oi e tchau então (inf.39 fs.)

Com base nos resultados expostos no Gráfico 4 (coluna 3), concluímos que, quando havia um *paralelismo* entre formas iguais (pronomes-objeto) na sentença, o uso do PL também foi mais significativo, confirmando a hipótese de que uma forma antecedente também pode ser produzida seguidamente pelo falante no mesmo enunciado. Os resultados de Almeida (2009) evidenciaram que, em uma sequência, os informantes tendem a usar o clítico *lhe* com 68% de frequência, não corroborando com os resultados que obtivemos, visto que os dados de pronomes clíticos não foram os mais frequentes nesse contexto.

A variável *tipo de discurso* foi controlada com o intuito de verificar se o discurso direto ou o discurso relatado poderiam influenciar nas escolhas das variantes, com a hipótese de que os falantes utilizariam mais o PL e a CV quando se tratava de discurso relatado, pois no momento em que reportavam uma situação ou fala de outrem, os estudantes não prestariam tanta atenção à sua fala. Diferentemente de quando os falantes se dirigiam ao entrevistador, tínhamos a hipótese de que esses optariam pelo uso do clítico, quando se tratava do discurso direto.

GRÁFICO 5 - Realização do pronome-objeto de 2ªPS quanto ao tipo de discurso



Fonte: Elaboração própria.

O uso do PL (19) foi favorecido pelos estudantes no tipo de *discurso relatado*, com percentual de 59% (n = 19), ao contrário do clítico pronominal (20 e 21) e da CV (22) que foram menos utilizados pelos informantes, com cerca de 28% (n = 9) e 12% (n = 4), respectivamente (coluna 2 -Gráf. 5).

(19) INF: meu irmão ligou pra mim e aí falou olhe "sua mãe quer falar *com você*" aí ela falou que tinha acontecido o que tava previsto aí ele tinha falecido (inf.22 ms.)

(20) INF: e assim como minha mãe não tem uma instrução maior não tem como ela dizer "não filha" sabe e eu acredito que isso seja um caminho que ela mostra "não eu tou \square apoiando eu \square apoio" (inf.15 fs.)

(21) INF: eh devido a isso há um grande número de assaltos e fora que a gente ainda aqui ainda tem muita percepção tipo "tá mexendo com minha mulher" "vou *lhe* matar por causa disso" (inf.17 ms.)

(22) INF: tá lá você coloca a samba- a samba latinha num- num ponto referencial e os outros as outras pessoas pessoas vão se esconder e alguém fica ali alguém fica tentando *te* encontrar (inf.24 ms.)

Quanto aos contextos de *discurso direto*, o qual teve o maior número de ocorrências (n = 383), verificamos que os estudantes também fizeram mais uso do PL (23), com 47% (n = 181) das ocorrências (coluna 1 – Gráf. 5). Diferentemente do clítico pronominal (24 e 25) e da CV (26), que apresentaram um percentual de 39% (n = 151) e 13% (n = 51), respectivamente (coluna 1 – Gráf. 5). As diferenças de usos das variantes não foram estatisticamente significativas ($\chi^2 = 1.89, p = 0.388$).

(23) INF: lá tem muitas coisas na vida e que podem até *te* garantir um futuro melhor (inf.28 ms.)

(24) INF: pra se tratar algo que que *lhe* chama atenção (inf.29 ms.)

(25) INF: eu não confio mais *em você* (inf.30 ms.)

(26) INF: mas se você for pra frente logo já no primeiro segundo período você vai vai ter um uma pessoa um professor que vai te olhar e vai \square chamar \square pra algum programa (inf.46 ms.)

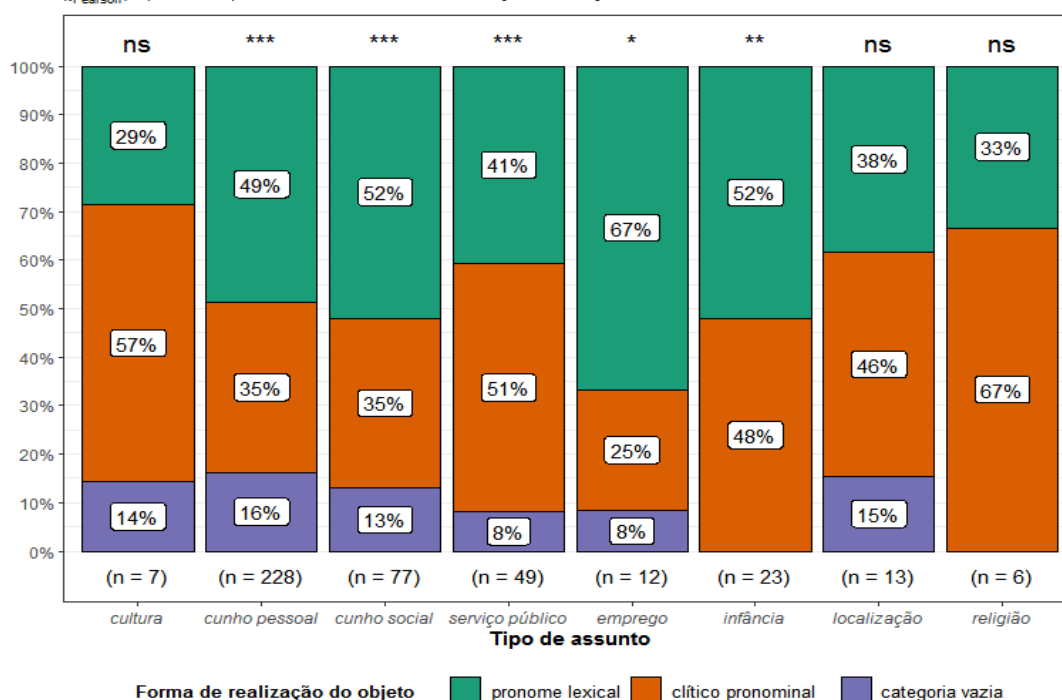
Tanto no discurso direto, quanto no discurso relatado, os estudantes fizeram mais uso do PL. Assim, nossa hipótese foi confirmada parcialmente, visto que a diferença entre o uso do PL e dos CI, em cada tipo de discurso, em termos de frequências, foi moderada (mas não estatisticamente significativa). Em seu trabalho, Dalto (2002) constatou que a CV foi favorecida quando o discurso era de outrem, ou seja, quando o entrevistado relatava o discurso de outra pessoa. Da mesma forma, Almeida (2009) verificou que, quando o discurso era de outra pessoa ou do próprio falante, a tendência dos informantes era utilizar o clítico *lhe* para preencher a função de objeto na sentença.

A variável *tipo de assunto* foi controlada com o objetivo de verificar se o uso variável das formas dos pronomes-objeto de referência à 2ªPS sofreria alguma influência em relação ao tema da pergunta. A nossa hipótese era de que os estudantes fariam maior uso do PL e da CV nos tópicos relacionados a infância e de cunho pessoal, visto que são tópicos que os informantes relatam sobre si ou remetem a situações que vivenciaram, e acabam, possivelmente, não prestando atenção ao modo de falar; e, nos demais temas, prevaleceriam os usos dos clíticos.

GRÁFICO 6 - Realização do pronome-objeto de 2ªPS quanto ao tipo de assunto

Realização do pronome objeto de 2ªPS quanto ao tipo de assunto

$\chi^2_{\text{Pearson}}(14) = 15.47, p = 0.347, \hat{V}_{\text{Cramer}} = 0.04, \text{CI}_{95\%} [-0.12, 0.05], n_{\text{obs}} = 415$



In favor of null: $\log_e(BF_{01}) = 15.21, a = 1.00$

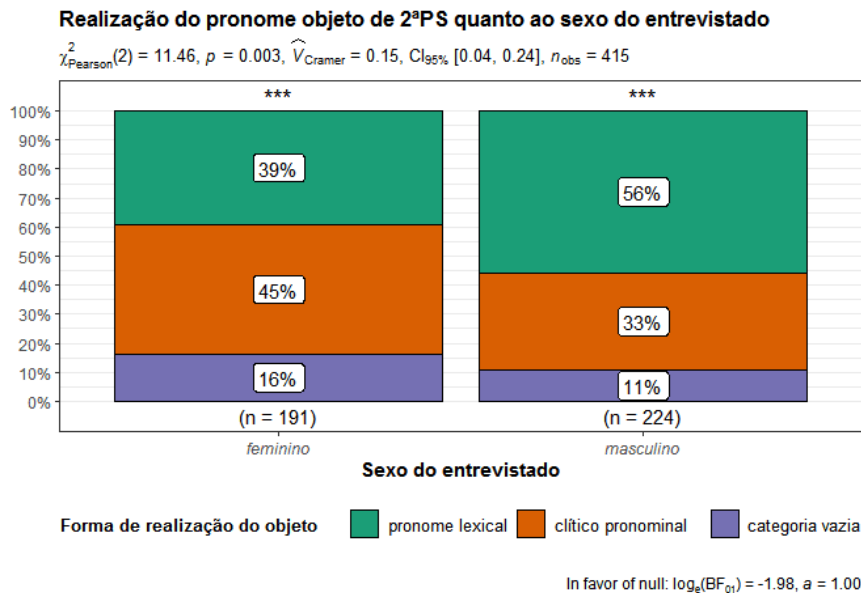
Fonte: Elaboração própria.

Conforme Gráfico 6, os temas de cunho social (52%, n = 40) (coluna 3), cunho pessoal (49%, n = 111) (coluna 2) e emprego (67%, n = 8) (coluna 5) favoreceram o uso do PL. O uso do clítico pronominal foi mais frequente quando o tópico era voltado a questionamentos relacionados à cultura (57%, n = 4) (coluna 1), à religião (67%, n = 4) (coluna 8) e à localização (46%, n = 6) (coluna 7).

Nos contextos de perguntas à respeito do serviço público (transporte, segurança, educação etc.), os percentuais de uso dos clíticos foram de 51% (n = 25), enquanto o PL obteve um percentual de 41% (n = 20) das ocorrências (coluna 4 – Gráf. 6). Em relação ao tema *infância* (coluna 6 – Gráf. 6), tanto o PL (52%, n = 12) quanto os clíticos (48%, n = 9) foram usados para preencherem a função de objeto na sentença, possuindo, assim, frequências próximas. Essas diferenças de frequências não foram estatisticamente significativas ($X^2 = 15.47, p = 0.47$). O uso da CV em cada contexto foi mínimo, até mesmo com o seu não aparecimento nos tópicos relacionados à infância e à religião. Levando em consideração o total de ocorrências, os contextos mais significativos foram os de cunho pessoal e social (respectivamente, colunas 2 e 3 – Gráf. 6). Nesses níveis/tópicos, prevaleceram o uso do PL, enquanto o uso dos clíticos foi mais relevante nos

questionamentos voltados a serviços públicos (educação, transporte, segurança, etc.) (coluna 4 – Gráf. 6). Diante disso, nossa hipótese foi confirmada parcialmente, porque, diferentemente do fator cunho pessoal, o fator infância influenciou um uso bastante próximo entre os clíticos e o PL.

GRÁFICO 7 - Realização do pronome-objeto de 2ªPS quanto ao sexo do entrevistado

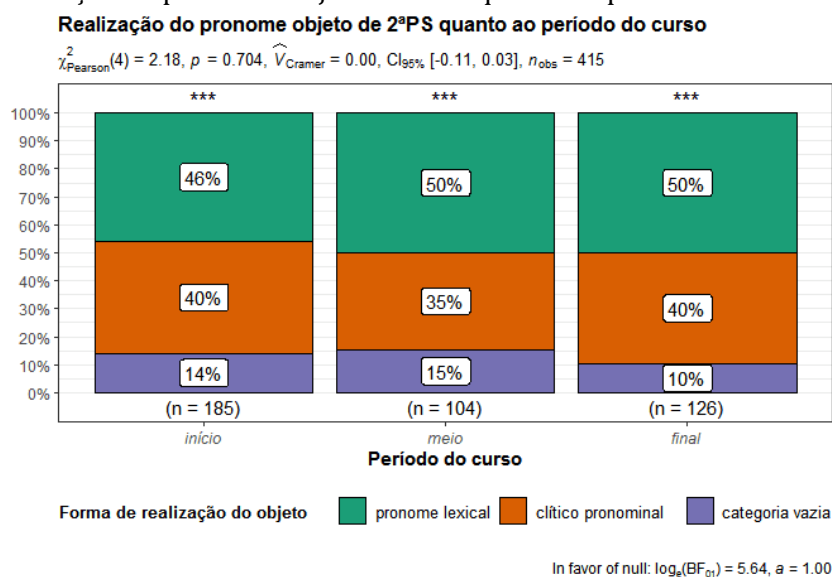


Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos fatores sociais, controlamos a variável *sexo* e tempo de curso. Os estudantes homens utilizaram mais o PL para preencher a posição de objeto na sentença, com 56% (n = 125) das aplicações (coluna 2 - Gráf. 7). Em contrapartida, as mulheres aplicaram muito menos essa variante, apresentando um percentual de 39% (n = 75) das ocorrências do fenômeno feito por elas (coluna 1 - Gráf. 7). De todo modo, quando se trata do uso do clítico pronominal, observamos um comportamento inverso, ou seja, as mulheres (45%, n = 85) utilizaram mais os clíticos do que os homens (33%, n = 75). E em relação à CV, a diferença entre ambos os sexos é apenas de 5%. O efeito dessa variável foi estatisticamente significativo ($X^2 = 11.46, p = 0.003$), mas com associação baixa ($V^2 = 0.15$). Diante desses resultados, vemos que os falantes homens utilizaram mais o PL, enquanto os clíticos (te e lhe) foram mais usados pelas mulheres. Em relação à CV, esta foi a estratégia menos utilizada por ambos os sexos. Os estudos de Almeida (2009) e Almeida (2016) mostraram que os falantes homens têm mais preferência pela forma pronominal *lhe* para preencher a função de objeto na sentença, enquanto as mulheres optam pelo clítico *te*.

O controle da variável extralinguística *período do curso* visa identificar se o período do curso que o estudante se encontrava cursando em sua graduação influenciaria no modo de usar as estratégias de referenciação dos pronomes-objeto de 2ªPS. Em outras palavras, o controle dessa variável objetiva verificar se o aumento da escolaridade condiciona o uso das formas pronominais variantes, tendo em vista que os estudantes que cursam os períodos iniciais do curso estão mais próximo do grau escolaridade de nível médio e aqueles que cursam os períodos finais do curso estão mais próximo do grau escolaridade de nível superior. A nossa hipótese era de que os estudantes que estavam no final de curso utilizariam mais os clíticos (em virtude de sua maior experiência com a norma culta), e os estudantes do início e meio do curso usariam mais o PL e a CV.

GRÁFICO 8 - Realização do pronome-objeto de 2ªPS quanto ao período do curso



Fonte: Elaboração própria.

O uso do PL foi realizado pelos estudantes nos três períodos de curso (início (n = 85), meio (n = 52) e final (n = 63)), com percentuais chegando a 50% (Gráf. 8). Em relação ao uso do clítico pronominal, o comportamento de uso também foi bastante semelhante nos três períodos (início (n = 74), meio (n = 36) e final (n = 50)), com percentuais acima de 30%. Em relação à CV, os percentuais de uso entre os três níveis não são muito distintos (início (14%, n = 26), meio (15%, n = 16) e final (10%, n = 13)). No entanto, a CV foi a estratégia menos utilizada pelos estudantes para representar a função do objeto na sentença, não chegando sequer a 20%. A realização das formas variantes apresenta comportamento estável nos três níveis de período de curso controlados. Essas diferenças de frequências não foram estatisticamente significativas ($X^2 = 2.18, p = 0.704$), não confirmando a nossa hipótese e demonstrando que o uso dos pronomes-objeto de 2ªPS

na sentença acontece independentemente do nível do período da graduação que o estudante esteja cursando. Embora não tenhamos controlado o fator escolaridade nos termos tradicionais, podemos comparar, a grosso modo, tais resultados com os obtidos por Dalto (2002) e Gama (2018). Dalto (2002), ao controlar o fator escolaridade, constatou que os informantes de Florianópolis, com menos anos de escolarização, tendem a usar mais a CV (28%). Quando se trata das formas pronominais individualmente, Gama (2018) observou que os falantes que possuem maior escolaridade tendem a utilizar o clítico *lhe* para referenciar a 2ªPS, com 55,5% de frequência; nossos resultados não se alinham aos obtidos nestes dois estudos.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos evidenciaram que, na amostra de fala de estudantes universitários itabaianenses, a variante que os falantes mais utilizaram para preencher a função de objeto na oração foi o PL *você*, acompanhado de preposição. Em seguida, temos os clíticos pronominais *te* e *lhe*, como a segunda variante mais frequente na função de objeto na amostra analisada. Além disso, constatamos que a CV foi a estratégia menos utilizada para ocupar a posição de objeto na oração.

A variação de pronomes-objeto de 2ªPS na amostra de fala analisada apresentou estabilidade nos condicionamentos tanto linguísticos/discursivos, quanto sociais em relação aos estudos prévios, refutando nossa hipótese maior de que este fenômeno poderia funcionar como marcador dialetal. Considerando que o sistema pronominal do Português do Brasil tem sofrido modificações e que os falantes têm utilizado, além do clítico pronominal, outras formas de representação do pronome-objeto na sentença, estes resultados contribuem para um delineamento do quadro geral dos processos de variação e mudança do português brasileiro. Ainda há muito o que se pesquisar sobre a variação pela qual passa os pronomes-objeto nessa língua, principalmente em comunidades urbanas distantes dos grandes centros, como em Itabaiana, Sergipe.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. S. **“Você me faria um favor?” O futuro do pretérito e a expressão de polidez**. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

ARAÚJO, A. S.; JESUS, É. A. B. Sociolinguística e ensino: avaliação e atitude linguística no contexto escolar. Interdisciplinar-**Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 29, jan.-jun., p. 87-107, 2018.

ARAÚJO, A. S.; MENDONÇA, J. de J. Atitudes linguísticas de universitários em relação às formas pronominais a gente e tu. **Tabuleiro de letras**, v. 12, p. 128-144, 2018.

ARAÚJO, A. S. **Os sergipanos falam tu, você ou cê?:** variação na expressão da segunda pessoa do singular na fala de universitários. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, em andamento.

ALMEIDA, G. de S. Uso dos Pronomes-Objetos de Segunda na Fala de Salvador e de Santo Antônio de Jesus. **Veredas atemática** – 2/2016. PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora. p. 122-135.

ALMEIDA, G. de S. **Quem Te Viu Quem Lhe Vê:** a expressão do objeto acusativo de referência à segunda pessoa na fala de Salvador. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.

ARRUDA, N. C. **A Realização do Objeto Direto no Português Brasileiro Culto Falado:** um estudo sincrônico. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 38ª ed. Ver.ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BAGNO, Marcos. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (Na ponta da língua).

CASTILHO, A. T de. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 7. Ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

DALTO, C. D. de L. **Estudo Sociolinguístico dos Pronomes-Objetos de Primeira e de Segunda Pessoas nas Três Capitais do Sul do Brasil.** Dissertação (Graduação). – Universidade Federal do Paraná, 2002.

FIGUEIREDO, C. O objeto direto anafórico: a categoria vazia e o pronome lexical. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 409-425.

FREITAG, R. M. Ko. O controle dos efeitos estilísticos dos papéis sociopessoais e do sexo/gênero na entrevista sociolinguística. **Anais do II Congresso internacional de dialetologia e sociolinguística**, p. 289-296, 2012.

FREITAG, R. M. Ko. **Documentação Sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa.** São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, R. M. Ko; CARDOSO, P. B.; GOIS, P. Y. **A percepção da variação na primeira pessoa do plural:** efeitos do monitoramento estilístico e da urbanização. In: LOPES, N. da S.; CARVALHO, C. dos S.; SOUZA, C. M. B. de. (Org.). **Fala e contexto no português brasileiro: estudos sobre variação e mudança linguísticas.** Salvador: EdUneb, 2018, p. 65-84.

LUCCHESI, D.; MENDES, E. dos P. A flexão de caso dos pronomes pessoais. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 471-488.

GAMA, D. E. R. S. O Uso Variável dos Clíticos para Referenciar o Interlocutor. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, 2018. Feira de Santana, v. 19, n. 2, pp. 102-115.

LIMA, T. M. de. O Uso do Clítico Acusativo de Terceira Pessoa no Falar Fortalezaense: apagaram-no ou substituíram ele?. **Web-Revista SOCIODIALETO NUPESDD/LALIMU**, v. 9, n. 25, jul 2018.

MENDONÇA, J. de J. **Variação na referência à primeira pessoa do plural: especificidade semântica e funções sintáticas**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, em andamento.

MENDONÇA, J. de J.; ARAUJO, A. S. Evaluation of the pronouns a gente and tu and of the grammatical patterns of agreement. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, p. 1-35, 2019.

MENDONÇA, J. de J.; FREITAG, R. M. Ko. Primeira pessoa do plural com referência genérica e a polidez linguística. **Revista SOLETRAS**, v. 31, p. 39-57, 2016.

NEIVA, N. C. **Objeto Direto Anafórico de 3ª pessoa na fala culta de Salvador: o clítico em desuso**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

PATIL, I.; POWELL, C. Ggstatsplot: “ggplot2”, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339435483_ggstatsplot_ggplot2_Based_Plots_with_Statistical_Details. Acesso em: 21 jun. 2020.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. **A language and environment for statistical computing**, 2019. Disponível em: <http://www.R-project.org/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SANTOS, K. C. dos. **Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.

TRUDGILL, P. **Dialects in contact**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.168-191

POR QUE PENSAR HOJE EM UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA ANTIRRACISTA?

LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES

WHY THINK ABOUT AN ANTI-RACIST LANGUAGE EDUCATION TODAY? LIMITS, TENSIONS AND POSSIBILITIES

Maurício José de Souza Neto¹

RESUMO:

A educação linguística tem a ver com todas as ações feitas em relação à língua, como sua codificação, seu ensino, criação de instrumentos para sua avaliação e sua expansão, essa que é, para além de linguística, política e geográfica. A educação antirracista, por sua vez, é uma ação de vida pensada a partir da necessidade de luta contra o racismo. Nesse artigo, apresento, em linhas gerais, a situação da educação linguística no Brasil. Fazendo uma revisão de literatura, com bell hooks, Lélia Gonzalez, Aparecida Ferreira, Eliane Santos Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, dentre outras e outros pesquisadores e intelectuais, nacionais e estrangeiros, proponho 1- a noção de educação linguística antirracista como uma forma de evidenciação, entrincheiramento e combate às manifestações de racismo na língua(gem), 2- algumas ações para concebermos uma educação linguística antirracista dentro e fora de instituições legitimadas para o ensino.

Palavras-chave: Educação Linguística. Antirracismo. Ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT:

Language education has to do with all actions taken concerning language, such as its coding, its teaching, and the creation of instruments to assess it and to expand it linguistically, politically, and geographically. Anti-racist education is an action of life which is thought based on the need of fighting racism. In this article, I present the situation

¹ Licenciado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em Língua e Cultura pela mesma universidade. Desenvolve trabalhos na área de ensino e de aprendizagem de línguas em perspectiva contra-colonial, e tem interesse em trabalhos dessa natureza e na relação entre língua, raça, cultura e comunidade..

of language education in Brazil and make use of literature review to dialogue with bell hooks, Lélia Gonzalez, Aparecida Ferreira, Eliane Santos Cavalleiro, Nilma Lino Gomes and other scholars and intellectuals, both national and foreigners to 1- bring forward the idea of anti-racist language education as a way of highlighting, entrench and fight against the manifestations of racism through language, 2- propose some actions to help us establish an anti-racist language education in and out of legitimate learning institutions.

Keywords: Language Education. Anti-racism. Language teaching and learning.

INTRODUÇÃO

É preciso iniciar esse texto chamando atenção para três coisas importantes e que se conectam de alguma forma. A primeira é que esse texto é fruto de elucubração intelectual, de um esforço interpretativo de acontecimentos e leituras cuja produção (tanto deste texto quanto das leituras feitas para ele) se dá dentro da esfera das colonialidades, o que implica informar que, apesar de descrever o sistema e se posicionar contra ele, o texto é escrito dentro desse sistema; ou seja, é preciso lê-lo com desconfiança. A segunda tem a ver com uma proposta meta-metodológica e metaestilística que faço ao escrever este artigo, gênero da esfera acadêmico-científica. Estou me referindo às marcas de oralidade e tom conversacional presentes neste texto. Utilizo o que traz Antônio Marcuschi (2009), em *Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. Para o autor, o gênero carta, por exemplo, não deixa de ser uma carta sem alguns elementos textuais, como data, e assinatura, por exemplo. Indo além, acredito que, sim, há regras acadêmico-científicas a serem seguidas na produção de gêneros dessa esfera, por exemplo. Entretanto, escrever é uma das formas de ser, de agir, de fazer e de viver a academia. A presença de estilística pessoal, acredito (verbo talvez não tão convencional para um texto acadêmico), deve ser manifestada. E se o gênero tradicionalmente não aceita essas aberturas, e isso nos (nós, que vivemos a academia) incomoda, ou invisibiliza, de alguma forma, é preciso propor mudanças, como essa. A terceira, me baseando no conceito de Dororidade, de Vilma Piedade (2017), é que acredito não haver uma pessoa negra razoável e sensata nesse planeta que se sinta confortável ao escrever sobre antirracismo. O motivo é simples: não se pode falar sobre antirracismo sem falar, obviamente, de racismo. E o racismo na sociedade brasileira, de onde falo com propriedade e vivência, é responsável por causar mortes. Dessa forma, esse texto, malgrado minha tentativa de

disfarce, está impregnado, banhado na militância. Sugiro a leitura em um dia bom, se houver.

Jogando água na porta de casa

*Omi tutu
 Omi tutu Èṣú
 Omi tutu Onilé
 Omi tutu Egungun
 Omi tutu Onã
 Omi tutu Mo Jùbá o²*

Para as religiões de matriz africana, o ato de jogar água na porta de casa (despachar a porta) é uma prática na qual se insere a sabedoria ancestral de acalmar os caminhos pelos quais se vai passar com a água que acalma, omi tutu. Com isso, pede-se proteção e invoca bons auspícios. Como requerido nesse momento, tanto desse ritual quanto do ritual da escrita acadêmica, é preciso saudar as/os ancestrais, pedir-lhes a benção e firmar o chão que será pisado. Aqui é preciso saudar bell hooks³ e pedir-lhe a benção.

Em seu não só afetuoso livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks (2017 [1994]), de fato, nos ensina a transgredir e apresenta a transgressão não como um fim a ser atingido, mas um meio sem o qual a educação transformadora (DEWEY, 1959, 1967, 1979; FREIRE, 1970, GRAMSCI, 2000) jamais chega a ser embrionada.

É nesse livro, datado de 1994 e ainda muito atual, cuja importância para a área da educação como um todo foi lembrada no ano de 2020, após protestos no mundo inteiro contra a violência praticada e imposta a corpos negros, que encontramos o fogo de pólvora necessário para reenergizar nossa mente. É no capítulo 11, intitulado *Linguagem: Ensinar novas paisagens/novas linguagens*, que hooks nos apresenta a ideia de ensinar novos mundos e novas palavras e práticas através da língua(gem), o que pode parecer bastante óbvio. Bebo quase toda água da sua quartinha como fonte e fôlego para a execução desse texto.

² Essas são as palavras proferidas ao ato de despachar a porta. Em uma tradução livre seria: Água que acalma/esfria / Água que acalma Exu / Água que acalma a Terra / Água que acalma os ancestrais / Água que acalma os caminhos / Água que acalma, eu te saúdo.

³ Escolhi bell hooks, como diálogo inicial, por uma questão afetiva. Eu a conheci pessoalmente e, apesar de rápido e inesperado o encontro, tivemos uma conversa sobre ancestralidade, língua, racismo e poder. Entretanto, há outros diálogos e caminhos possíveis nas encruzilhadas do saber, como Lélia Gonzalez, que trago, por motivos de aderência à sessão, ao final. Sobre bell hooks, ela pede para que seu nome seja referenciado em letras minúsculas, sempre.

O capítulo 11 de hooks me lembra da necessidade da interdisciplinaridade para o pensamento e possível entendimento de um dado fenômeno. Pensando dessa forma, assumo que este trabalho se insere na Linguística Aplicada, pela sua natureza interdisciplinar e pelas possibilidades de desdobramentos que essa área fornece em trabalhos sobre a língua como prática social (cf. KARVE, 1966, p. 20-26; RAJAGOPALAN, 2003). Ademais, assim também o faço porque, como nos lembrou Edleise Mendes (2020) em uma live⁴, e acrescento algo meu, a Linguística Aplicada (LA) tem a ver com pessoas e com a vida, com a língua em movimento; com como a língua revela e molda as relações sociais. E esse trabalho tem a ver com a interação entre pessoas através da/na língua(gem). É através da língua que nos constituímos sujeitos com historicidade e identidade, e é nela que somos, fingimos ser e fazemos. A língua é o meio através do qual refratamos a realidade, compartilhamos crenças, visões, preconceitos, violências e afetos, sem necessariamente estarmos conscientes disso. Apesar de as línguas não existirem fisicamente (NASCIMENTO, 2019), e sempre dependerem do ser humano para tomar forma, estranhamente, a partir do momento que elas são, o mesmo ocorre com o ser humano.

No que segue, retomo e aprofundo a ideia de veiculação de crenças, visões, preconceitos, violências e afetos através da língua. Mais especificamente, abordarei como a língua materializa violência racial (racismo), seus impactos para os processos interacionais e sugiro, através da educação linguística, doravante EL, práticas de resistência e de luta contra o racismo materializado através da língua.

Língua, histórias e um breve diálogo com bell hooks

Acionando, mais uma vez, bell hooks e seu texto ‘Linguagem: ensinar novas paisagens, novas linguagens’ como centro gravitacional dessa nossa conversa, retomo algumas de suas ideias. A autora, ao reler um poema de Adrienne Rich, matuta:

quando me pego pensando sobre linguagem agora, essas palavras estão lá, como se elas estivessem sempre esperando para me desafiar e me ajudar. Eu me pego silenciosamente recitando-as várias e várias vezes com a intensidade de um mantra. Elas me chocam, despertando-me para uma consciência da ligação entre

⁴ A fala da professora Edleise faz parte da mesa “Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas”, promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana. A fala referenciada, se inicia em 36:20. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8>. Acesso em jul. 2020.

línguas e dominação. Inicialmente, eu resisto à idéia da “língua do opressor”, certa de que esse construto tem o potencial para desempoderar aquelas e aqueles entre nós que apenas começaram a aprender a falar, que apenas começaram a aprender a reivindicar a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos. “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. (HOOKS, 2008, p. 857-858).

A ideia de língua e dominação não é nova na linguística. Quando se observa a linguística histórica, por exemplo, vê-se os termos substrato e superstrato trabalhados a todo tempo (CÂMARA, 1975; CASTRO, 1991; TEYSSIER, 2007), entretanto, o que trago para discussão é que 1-os trabalhos citados cumprem o seu propósito de propor uma história da língua portuguesa; 2- é possível utilizá-los para evidenciar as relações de poder e de opressão existentes no processo de contato entre esses povos e essas línguas; no processo que, levou à morte de povos e, conseqüentemente, de línguas. Dessa forma, aproveito o espaço para sugerir como pauta uma discussão mais aprofundada nas implicações de língua de substrato e de superstrato. Mas, voltemos à hooks. Ao falar de língua como “um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (HOOKS, 2008, p. 858), ela já externa a sua concepção de língua como um lugar para interação, para troca. Não precisa ser analista do discurso nem semiólogo para perceber que o ‘lugar’ não é, necessariamente, metafórico. A língua cria esse espaço-momento de ser. É uma exteriorização do ser. É na língua que nós somos. E aí, talvez, resida sua inquietação com a ideia de “língua do opressor”. De uma forma ou de outra, isso dificulta a ideia de que a língua não pertença a um grupo, mas a todos que falam essa língua. Nesse sentido, acredito, que Clarissa Jordão, pensando na perspectiva do inglês como língua franca afirma:

As línguas não podem ser de propriedade de ninguém, uma vez que não são objetos para serem passadas adiante, compradas ou vendidas; como práticas, as línguas não podem tomar formas materiais, ou serem comercializadas no mercado neoliberal como produto. O que ensinamos e aprendemos são procedimentos de criar sentido, maneiras de se relacionar para perceber igualdades e diferenças, perspectivas das relações interculturais, possibilidades de se entender e de entender outros. (JORDÃO, 2019, p. 40)⁵

⁵ Tradução minha. No original: Languages cannot be owned by anyone, since they are not objects to be passed on, bought or sold; as practices, languages cannot be reified, commercialized in the neoliberal market as merchandise. What we teach and learn are procedures of meaning-making, ways to relate to

Namoro com a ideia apresentada por Jordão, de uma língua sem dono. Afinal, como ela diz, línguas não são objetos para serem compartilhados. Uma forma da língua ser de todos é não pertencendo a ninguém. Mas focar somente em uma não-posse para que haja uma posse comunitária, sem levar em consideração todos esses fatores de violência, dor e opressão é igualmente perigoso. Vejamos como hooks continua:

então, quando li essas palavras pela primeira vez, e agora, elas me fazem pensar sobre o inglês padrão, mudar de opinião sobre aprender a falar mal da variante negra vernácula, contra o discurso rompido e partido de um povo destituído e deslocado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nós nunca ouviremos, a fala do Gullah, Yiddish, e tantas outras línguas esquecidas. Refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich, eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar. (HOOKS, 2008. p. 858)

O trecho de hooks evidencia o encontro de povos, de culturas, de línguas e de violência; de vozes de várias línguas dentro do que chamamos de língua inglesa. Vozes que, para não serem escutadas, são abafadas pela caixa de som chamada pela autora de inglês padrão. No que segue, ela nos mostra que a língua não oprime, em si. O que oprime é o que fazem com ela, o que fazem dela. Mesmo porque, como nos ensinam Michael Silverstein (2003) e Henry Louis Gates Jr. (2014), a língua sempre é o que fazem com ela, o que fazem dela.

Quando penso sobre isso, sou levado a trazer como exemplo o Black English, também chamado, por motivos político-epistemológicos diversos (GREEN, 2002), de African American Vernacular English (AAVE). Para hooks, e para Lisa J. Green, o AAVE é uma variante da língua inglesa. Em alguns círculos já ouvi que era um dialeto. Tendo a discordar de ambos. Como brilhantemente nos apresentou James Baldwin (1997), no título do seu artigo para o primeiro número do volume 27 da revista *The Black Scholar*, *Se o Black English não é uma língua, me diga, o que é, então?*⁶ Ao longo do texto, o autor revela o jogo de poder estabelecido no ato de nomear as coisas, e informa que as pessoas brancas

perceived sameness and difference, perspectives on intercultural relations, possibilities for interpreting oneself and others.

⁶ Tradução minha. No original: If Black English isn't a language, then tell me, what is?

geralmente tiveram o poder de nomear. Por esse motivo, diminuem⁷ o Black English a dialeto, ou variante. Para o autor, o Black English é uma língua. E eu mergulho nessa com ele. Para mim, o Black English é o devir negro (MBEMBE, 2014) de africanos escravizados, ou não, nos Estados Unidos. O *Black English* é uma língua⁸.

A perda de sons de comunidades que jamais chegaremos a ouvir é uma forma bonita de denunciar todas as mortas e inimagináveis formas de opressão pelas quais

alguns povos passaram. Não existe expansão linguística sem expansão territorial, ainda que esse território possa não ser visível (SOUZA NETO, 2020a). Portanto, não podemos falar de glotocídio sem falar de genocídio e, seguindo os passos de Nascimento (2019), por sua vez se baseando em Sueli Carneiro (2011), sem falar em epistemicídio.

Aqui é importante retomar a saudosa professora Maria Helena Mira Mateus, em um texto que li no primeiro semestre do curso de letras, do qual me recordo trechos inteiros. O título do artigo (MATEUS, 2003) é a pergunta que me fiz durante a graduação: “Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes?”. Nesse artigo, Mateus levanta algumas questões culturais para a permanência de palavras de línguas africanas hoje no Brasil, em contraposição a palavras latinas para designar as mesmas coisas no português europeu. Se desse encontro entre línguas permanecem apenas algumas palavras, despercebidas muitas vezes, isso demonstra o tamanho da violência que o povo que falava aquela língua sofreu.

Ao apresentar isso, proponho uma ação para a educação linguística: acabar com a ideia de quadro de perguntas e de quizzes, como programa de auditório, que tem permeado, muitas vezes o ensino de línguas. Não é somente apresentar no aplicativo Kahoot, por exemplo, a pergunta ‘qual a origem da palavra almofada’ e dar quatro opções diferentes, e entender o assunto como dado. Sem perspectiva histórica, sem o entendimento básico de como as línguas funcionam, perdemos a possibilidade de enxergar e de mostrar que não há “novas roupas no imperador”, que ele está nu.

⁷ Sim, há um julgamento de valor.

⁸ Estou me baseando em Spolsky (2004), Shohamy (2006), McWhorter (2013), Alim, Rickford e Ball (2016), Rosa (2016), Nascimento (2019) e em muitas das referências nos trabalhos dessas pessoas.

Essa violência é também atualizada quando hooks imagina como deve ter sido para africanos escravizados ouvirem a língua inglesa pela primeira vez, o que fizeram com essa língua, e as narrativas criadas sobre o que fizeram com ela⁹. hooks diz:

eu os imagino ouvindo inglês falado como a língua do opressor, no entanto eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. Imagino que o momento em que eles perceberam que a língua do opressor, tomada e falada pelas bocas dos colonizados, poderia ser um espaço de ligação foi uma intensa alegria. Nessa percepção estava a compreensão de que a intimidade poderia ser restaurada, de que uma cultura de resistência poderia ser formada de tal maneira que tornaria possível a recuperação do trauma da escravidão. Imagino, então, as pessoas africanas ouvindo pela primeira vez o inglês como “a língua do opressor” e então re-ouvindo-a como um local potencial de resistência. Aprender inglês, aprender a falar a língua estranha, era uma maneira de os escravos africanos começarem a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. Possuindo a língua compartilhada, povos negros poderiam encontrar de novo uma maneira de fazer comunidade, e um sentido para criar a solidariedade política necessária para resistir. (HOOKS, 2005, p. 859)

A visão de hooks aqui é importante, pois mostra que houve escravidão, houve opressão, houve violência, mas também houve (e há!) resistência e astúcia, sobretudo por meio da língua. O povo negro tomar propriedade da língua que os oprimia não é o mesmo que tomar o chicote da mão de senhores e de senhoras, não podemos cair nessa ilusão. Mas era uma forma de sobrevivência, mesmo que essa sobrevivência lhes tenha tirado concepções, filosofias, cosmovisões tão caras e que foram perdidas ao longo do tempo.

A tomada das línguas coloniais por parte de africanos e africanas escravizados na diáspora foi o ponto de pólvora necessário para espantar más energias europeias, criar e manter sua arma de defesa sempre perto de si. A arma de defesa e de ataque jamais abandonaria o corpo desse povo, porque a arma era a própria língua, sua fava de ataré.

Língua, raça e racismo

O texto de hooks já nos apresenta a ideia de língua como espaço e devir de luta. É Gabriel Nascimento que, acendendo uma vela para Frantz Fanon, Aimé Césaire, Achille Mbembe, Lélia Gonzalez, Linda Martín Alcoff, Sueli Carneiro, Aparecida de Jesus Ferreira, Ana Lúcia Silva Souza, dentre outros, retoma uma pauta de pesquisa muito importante no Brasil, que é a relação entre língua, raça, racismo.

Em seu livro *Racismo Linguístico*, o pesquisador intriga:

⁹ Não é um problema de digitação, é uma lembrança da frase de Jean Paul Sartre no livro *Saint Genet: comédien et martyr* (1952): “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.” (p. 52).

A língua tem cor? Em si, como iniciamos anteriormente a argumentação, nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele. (NASCIMENTO, 2019, p. 21)

Os projetos de poder mencionados pelo autor foram iniciados com o as ordens de Dona Isabel de Castela e Dom Fernando II de Aragão, conhecidos como “reis católicos”, a Cristóvão Colombo para concretizar o que hoje se ensina como conquista do paraíso, ou descobrimento das Américas. Essa é a data que marca o início das grandes navegações e, com isso, as expansões territoriais, o colonialismo¹⁰.

O colonialismo foi um evento transformador na geografia política mundial. Segundo Catherine Walsh (2012), podemos dizer que o colonialismo é a relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo. O colonialismo foi um evento datado, e, como evento, teve seu fim com o processo que comumente chamamos de independência das colônias. Entretanto, algo forte como foi o colonialismo buscava alternativas ladinas de se manter presente, mesmo após seu velório. Assim como o personagem da série Harry Potter, Lord Voldemort, fez com as horcruxes, o colonialismo sobreviveu a si próprio, se dividindo no que chamamos de colonialidade(s)¹¹. Como didaticamente nos explica Walter Mignolo (2007), o colonialismo foi responsável pela tomada [violenta] de territórios físicos. A colonialidade foi responsável pela tomada/colonização [violenta] do imaginário e do saber.

Aqui gostaria de focar na nova ordem de subalternização, hoje em dia comumente chamada de matriz da colonialidade: o racismo¹². Contudo, para compreender o racismo é preciso, antes de tudo, falar sobre raça. Silvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, perpassa essa e outras definições. Sobre raça, Almeida (2019) gentilmente nos cede os apontamentos de suas leituras e lança a braba:

¹⁰ Para definição do termo, ver Mbembe (2014).

¹¹ Esse foi o termo cunhado por Aníbal Quijano (1988, 1992, 2002, 2005), também explorado, expandido e criticado por outros pesquisadores, como Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo.

¹² Apesar disso, os trabalhos de I Van Sertima e Runoko Rashidi (1985), Brunson e Rashidi (1991), Cheik Anta Diop (1991), Carlos Moore (2007), dentre muitos outros, sugerem que podemos retroceder mais ainda no tempo na ideia de uma organização social baseada em raça. Para este trabalho preferi dar foco para o efeito nefasto da herança da escravidão de africanos e subalternização de povos originários, como houve no que Paul Gilroy batizou como Atlântico Negro (1993).

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo, estático. **Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.** (ALMEIDA, 2019, p. 24-25, grifos meus)

Ou seja, a raça constitui as engrenagens para manutenção de poder de determinados grupos, o que significa dizer que outros grupos estarão afastados inclusive das lutas por esse poder, mesmo porque elas não vão poder existir. Para não enferrujar as engrenagens é preciso um óleo que as lubrifique e que as faça continuar em movimento. Esse óleo vem em uma embalagem onde se lê: racismo.

Nilma Lino Gomes (2005), em “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, teve o trabalho de fazer, e nos presenteou, com um levantamento dos termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. Para a autora, o racismo é:

um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 2005, p. 52)

Indo além, Carlos Moore (2007), Adilson Moreira (2019), Silvio Almeida (2019) nos proporcionam ver o racismo como uma tecnologia de manutenção de poder a determinados grupos. O racismo se atualiza e busca formas cada vez mais complexas e quase imperceptíveis de atuação. Sendo assim, entendo o racismo como um sistema, uma estrutura, a tessitura social sobre a qual costuramos nossas relações, as nossas interações do dia a dia, mesmo sem perceber. O racismo atua na vida dos seres como o parasita *Paragordius tricuspidatus* por. O racismo estrutura a sociedade e vem antes de classe, e não o contrário.

Mas o que isso tem a ver com língua? Tudo. “Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa

estrutura” (NASCIMENTO, 2019, p. 19, grifos do autor). É na língua e através dela que mostramos quem somos. É no uso da língua que temos utilizado artifícios discursivos para encobrir o racismo, como nos mostra o trabalho de Ricardo Ferreira (2002).

No que segue abordarei como essa discussão abarca a relação entre língua, raça, racismo e educação linguística. Apresentarei, também, uma definição de antirracismo, e, com isso, de educação linguística antirracista. Por fim, apresentarei argumentos do porquê de se ter uma educação linguística antirracista.

Educação linguística antirracista: enrolando esse acaçá

A expressão educação linguística fora cunhada (cf. BALNONI, 2009 e GALLINA, 2019 apud BUTTI, 2020, p. 104) pelo filólogo italiano Francesco d’Ovidio (1849–1925), em um texto de 1873, no qual “discute o novo contexto linguístico-pedagógico por que passava a Itália no seu processo de unificação pós-guerra como Estado-nação no final do século XIX”. Interessante a relação estabelecida entre os acontecimentos políticos, sociais e pedagógicos, inclusive o esforço de recentrar o pedagógico como não dissociável do social e do político. Entretanto, muito do entendimento atual sobre educação linguística tem sua origem no trabalho apresentado em 1974 por Bernad Spolsky no congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). Se Spolsky teve acesso ao trabalho de d’Ovidio, não sabemos, inclusive recomendo a investigação, mas sabemos que o trabalho de Spolsky foi o responsável por um desdobramento dessa vertente na LA.

No Brasil, o termo ganha vida em 1985 com Evanildo Bechara. Em seu livro (BECHARA, 1985), o gramático defende um trabalho multidisciplinar no ensino da língua portuguesa, respeitando o conhecimento linguístico do aluno e centrando a escola como provedora de contextos sociais para entender a abstração que é o sistema linguístico. Antes dele, no entanto, sem utilizar a expressão educação linguística, Aryon Rodrigues, no artigo Tarefas da lingüística no Brasil (RODRIGUES, 1967), apresenta ideias inovadoras e importantes para o nosso entendimento de EL. Anos depois, outros autores também utilizaram a expressão, como Marcos Bagno (2002) e Luiz Carlos Travaglia (2003). Em 2005, Marcos Bagno e Egon Rangel (BANGO; RANGEL, 2005) retomam o referido texto de Rodrigues e discorrem sobre a educação linguística no Brasil e a necessidade de alguns avanços. Para os autores a educação linguística é

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua

materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Cinquenta e três anos após a sua escrita, o texto de Rodrigues continua oferecendo insumo para pautas de educação linguística, assim como o faz, quinze anos depois o texto de Bagno e Rangel. Ambos os textos abordam questões formais e funcionais para o entendimento de língua e o seu desenvolvimento. Abordam, eu diria, de forma tímida. Mas essa não é uma crítica negativa; ao contrário, é uma forma de chamar atenção para o que era discutido na época, e até mesmo hoje¹³. Aryon Rodrigues, com esse artigo, foi, uma das primeiras pessoas a pesquisar e falar sobre norma linguística no Brasil. E assim o fez pensando na contribuição do que eu chamo de quadro macro étnico brasileiro¹⁴ na construção da língua portuguesa no Brasil, dando sua interpretação à máxima do primeiro gramático descritivo da língua portuguesa, Fernão de Oliveira, para quem os falantes fazem a língua (OLIVEIRA, [1536] 1988).

Nesse mote, de abordar a contribuição de povos para o que entendemos como português brasileiro, há uma autora que por muito tempo esteve fora do debate acadêmico. As práticas das colonialidades existentes nesse meio foram responsáveis pela tentativa de invisibilização das ideias de Lélia Gonzalez, mas a força da ancestralidade atravessa muitas barreiras e, como uma entoada de adarrum, Gonzalez nos põe a dançar:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *oestá* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1983, p. 238)

Ainda explica:

[...] aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é

¹³ É preciso deixar claro que não estou propondo juízo de valor em relação às contribuições feitas por esses e outros pesquisadores, ou mesmo de determinada área dos estudos da linguagem. É preciso deixar claro que o que estou fazendo é trazer esses textos para o centro para dialogar com as propostas que trago aqui.

¹⁴ Entendo que raça e etnia são duas coisas diferentes. Estou, na verdade, tentando chamar atenção (sem conseguir efetivamente provar, pois as provas foram rasgadas pelos séculos de opressão e do colonialismo e sua mesma-outra face, as colonialidades) para o fato de que ‘os índios’ e ‘os africanos’ se configuraram de maneira bem mais complexa do que ‘diferentes povos’, ou ‘diferentes raças’. Também atentando para o fato de que é impossível, até onde eu saiba, recuperar todas as etnias que habitavam o Brasil no passado.

facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação históricocultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos ‘crioulos’ do Caribe). (GONZALEZ, 1988. p. 70)

Os dois excertos de Gonzalez nos trazem algumas necessárias e doloridas constatações. A primeira necessária constatação é que a “marca de africanização do português falado no Brasil” é uma incontestável e incontornável realidade. A necessária constatação vem acompanhada de um outra, dolorida: os estudos clássicos da linguística, sociolinguística e antropologia linguística que abordam o contato de línguas, e aqui dou ênfase às línguas africanas e o português brasileiro, não trazem Gonzalez em suas referências. Uma mulher preta, acadêmica e produzindo ciência. Uma mulher preta, acadêmica, cujo trabalho, ou não foi acessado pela academia, ou foi acessado, mas não referenciado. Essa última prática é bastante comum, porém difícil de provar. Há uma outra constatação que é ao mesmo tempo necessária e dolorida: essa marca de africanização é um índice (SILVERSTEIN, 1976, 2003) que aponta para o racismo presente na língua. Essa constatação é possível se somarmos as leituras de Gonzalez, Silverstein e os estudos sobre indexicalidade (INOUE, 2004; ECKERT, 2008) e registro (AGHA, 2003, 2007; ROTH-GORDON, 2009; PODESVA, 2011), por exemplo. Diante disso, nomearemos de racismo a prática que autoriza a não contratação de pessoas para atendimento ao público que, ao lerem um texto, em processo seletivo, propositalmente escolhido por quem está responsável pela seleção, pronunciam rezistro (ao invés de registro), poblema/pobrema (ao invés de problema).

Como nos ensina Molefi Kete Asante (1989), “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade”. Se ao exposto adicionarmos o que foi postulado por Rosa Virgínia Mattos e Silva: de serem os africanos e afrodescendentes os formatadores e difusores do português popular brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004), se considerarmos o que nos ensinou Lélia Gonzalez e o que podemos aproveitar de bell hooks para a nossa realidade, veremos que muitas práticas da educação linguística ao longo dos tempos foram e continuam sendo racistas, pois, ou invisibilizaram outras pesquisas e pesquisadores, ou, de alguma maneira, ajudaram na negação da subjetividade e da construção de identidades através da língua. Este último

nos é extremamente nocivo já que há uma ligação entre identidade étnica e identidade linguística (ANZALDÚA, 2009, p. 312).

Assim posto, é preciso fazer algumas perguntas. 1- como a leitura do clássico de Mattos e Silva tem impactado a prática de professores universitários e de futuros professores, então estudantes de letras? 2- como as disciplinas do curso de letras se estruturam para fornecer aos seus futuros profissionais a possibilidade de se pensar em uma concepção de língua que seja crítica, protagonista e intercultural? 3- até que ponto as práticas de professores de línguas (na universidade e fora) estão de acordo com as leis 10.639/2003 (debate que Joelma Silva Santos vem fazendo ao longo de sua trajetória, desde a sua dissertação e vem trabalhando no seu doutorado na Universidade Federal da Bahia) e 11.645/2011? 4- em que medida as disciplinas do curso de letras tem trabalhado com os postulados de bell hooks, Lélia Gonzalez, os letramentos de reexistência (SOUZA, 2009), os letramentos raciais críticos (FERREIRA, 2012), a pedagogia antirracista (CAVALLEIRO, 1999, 2001; GOMES, 2001, 2003), a contribuição das línguas e das cosmovisões indígenas para a língua portuguesa e o povo Brasileiro, (FRAGA e KONDO, 2013, 2014), a língua(gem) como mandinga (SOUZA; JOVINO; MUNIZ, 2018), o mock spanish (HILL, 2007) e o português de arremedo (DA SILVA, 2019)? 5- se falamos de contribuição a partir do contato, qual o papel das línguas africanas e indígenas nas disciplinas de fonética/fonologia, morfologia e sintaxe da língua portuguesa? 6- no âmbito das línguas estrangeiras e de sinais, quais discussões e intervenções têm sido feitas no tocante à diversidade étnica e racial e sua relação com a língua? 7- se a língua é um fator social, como tem os cursos de letras, suas ementas, e as práticas docentes e discentes abordado a língua e literatura usadas nas igrejas, nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira, nos saraus, por exemplo? 8- como as disciplinas e as práticas docentes e discentes tem atuado para evidenciar as práticas de opressão e de racismo na linguagem?

Não há intenção de apresentar respostas para as perguntas feitas, muito menos elas estão dispostas em tom acusatório. No entanto, elas não são perguntas retóricas; são reflexões que precisamos fazer para crítica e autocrítica. Contudo, se os estudos apresentados nos permitem afirmar que há práticas racistas na educação linguística, é preciso posicionarmos nossas bússolas de pesquisa e de intervenção pedagógica rumo a uma agenda antirracista.

Venho, ao longo desse percurso, apresentando exemplos da relação entre língua, raça e racismo. Venho, também, falando em educação linguística antirracista, sem apresentar uma definição. É proposital, pois objetivava que os exemplos fossem vistos para ajudar na compreensão da definição. Então, agora, apresento o conceito de educação antirracista para propor uma intervenção antirracista na educação linguística.

Uma educação antirracista, nas palavras de Enid Lee (1999 apud CAVALLEIRO, 2001, p. 150)

atravessa várias áreas do conhecimento e prioriza as histórias e experiências daqueles que foram excluídos do currículo. Objetiva ajudar-nos a tratar com equidade as diferenças culturais e raciais encontradas na espécie humana [...] refere-se a municiar alunos, pais e professores com as ferramentas necessárias ao combate ao racismo e à discriminação racial, e encontrar maneiras de construir uma sociedade que inclua todas as pessoas com equidade.

Portanto, propor uma abordagem inter/multi/trans-disciplinar é importante, mas não é suficiente sem priorizar as histórias e experiências dos que foram excluídos da história e do currículo, sem evidenciar a violência e a barbárie dessa exclusão. Sem isso não se pode falar em educação antirracista.

Sabendo disso, defino educação linguística antirracista como um modo de vida, uma abordagem sócio-político-pedagógica interdisciplinar, uma força de múltiplas ações combativas que busca agir contra todas as formas de racismo manifestado na língua(gem) através de práticas de entrincheiramento do racismo como força organizacional e estrutural da sociedade, de evidenciação e enfrentamento da branquitude (MÜLLER; CARDOSO, 2018), bem como de proposições de intervenção didática e política no que tange o uso da língua(gem). Para isso, proponho a-centralizar o fazer pedagógico das instituições tradicionais de ensino (escolas, universidades, pois levando em consideração que aprendemos sobre a língua a todo momento e em todos os lugares, precisamos legitimar e evidenciar todos os espaços de aprendizagem, de reflexão e de uso da língua) para: a) legitimar outros espaços de uso, de ensino e de aprendizagem da língua (como terreiros de candomblé, rodas de capoeira, aldeias etc.); b) reorganizar as figuras, funções e modelos pedagógicos clássicos, propondo que não há papel fixo de quem ensina e de quem aprende, pois todos aprendem porque todos ensinam e vice-versa. E isso o faço me baseando na discussão sobre políticas linguísticas feitas por Gilvan Müller

de Oliveira (2004), Bernard Spolsky (2004), Thomas Ricento (2006), Elana Shohamy (2006) e Mauricio Souza Neto (2020).

Essas palavras só reafirmam a centralidade dos estudos de Lélia Gonzalez para uma educação linguística antirracista. É possível assegurar que, assim como Gonzalez, o trabalho de hooks também é uma agenda para uma educação linguística antirracista, pois, urge as autoras para um olhar mais apurado sobre a realidade dos falantes envolvidos para além do ato da interação, para o ato da construção daquilo que entendemos como língua. E o que podemos fazer com ela. A potência dos estudos de Lélia Gonzalez acaba por nos impor uma agenda de educação linguística humanizadora e antirracista, uma proposta existente há mais de 30 anos. Essa agenda antirracista por essência busca um melhor entendimento dos povos que falam a língua portuguesa no Brasil para um melhor entendimento dessa língua. O melhor entendimento dos povos e da língua se insere dentro de uma proposta de educação linguística que considero crítica, protagonista, humanizadora e antirracista, muito contrária aos ideais escusos propostos por Napoleão Mendes de Almeida nas notas de rodapé de suas gramáticas.

Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista?

Não é possível efetivar uma educação antirracista na esteira do colonialismo, do racismo, do machismo, do capitalismo. É preciso abrir mão da vida na colonialidade. Quase que em uma tomada espiritualista, precisamos não necessariamente nos despir de nós mesmos, mas enxergarmos as etiquetas coloniais que encobrem tudo que somos. Sem esse trabalho, nada é possível.

Pensando dessa maneira, vemos que a educação linguística antirracista é mais do que um instrumento na luta contra o racismo; ela é uma filosofia de vida, uma perspectiva. É ela que atualiza e nos atina para a falta de sentido que é considerar palavras existentes de encontros de povos e de línguas como empréstimo linguístico. Ela nos permite saber que alfinete, laranja e almofada ligam as línguas portuguesa e árabe, através de uma ancestralidade, e evocar essa ancestralidade hoje é vislumbrar e atualizar a violência das conquistas territoriais que hoje vemos apenas como tesouro, herança linguística. Alfinete, laranja e almofada são resultados das lutas entre os povos da Península Ibérica. Lutas que desafiaram as probabilidades, singraram as geografias e as temporalidades para nos encontrar hoje e nos dar essa aula, tal como nos sugeriu

Catherine Walsh através da sua proposição de interculturalidade crítica (WALSH, 2009 e 2012). O mesmo se pode falar sobre bunda, quenga, tapioca e beijú.

Saber (respeitar, repassar e defender) que em um terreiro de candomblé, por exemplo, se pede àgò quando chega, ou quando se passa entre pessoas; que não se bebe água, mas omi/esí; que tem de ralar a lobaça/alubosa para deixar a massa do acarajé mais leve, e que o bolinho é frito no epò faz parte do fundamento de chão e da cuminheira da educação linguística antirracista.

A educação linguística antirracista nos faz questionar: se precisamos ter noções de latim, quem disse que não nos é igualmente importante noções de tupi, tukano, guarani, kimbundu, kikongo, iorubá e ewe-fon? Por que essas línguas em muitos cursos não são ofertadas nem como optativas? Não me parece ser por um acaso, mas por um projeto.

No caso da universidade como agência, é fundamental que os cursos de letras garantam acesso de estudantes a teorias que muitas vezes são aprendidas por autodidatismo, como muitos tem feito recentemente com o giro decolonial, educação antirracista e muitos termos aqui utilizados, mas que estão disponíveis desde finais dos anos noventa. Precisamos mais do que nunca quebrar as barreiras das referências enquadradas de língua materna e de língua estrangeira. Durante minha graduação em Letras, no curso de dupla habilitação, percebia que havia dois caminhos completamente diferentes e incomunicáveis entre o ensino de língua inglesa e o ensino de língua portuguesa. Diante disso, acredito que precisamos incluir leituras de metodologias nas disciplinas ditas de língua materna, precisamos incluir leituras de sociolinguística nas disciplinas ditas estrangeiras, já que quebrar as paredes que dividem materna e estrangeira/adicional requer um esforço para além do que está nesse artigo: requer uma mudança de pensamento do fazer academia. O que implica dizer que precisa mudar o pensamento, as práticas, as visões e tudo mais que constituem as pessoas que fazem da academia a academia.

Com base nos questionamentos feitos aqui é preciso evidenciar as formas de racismo na língua(gem) e combatê-las. Mas é preciso ir além das listas de palavras a serem evitadas, como denegrir, criado-mudo, black list (SOUZA NETO, 2020b). É imprescindível que busquemos discussões-ações e não debates que começam e terminam em grupos de pesquisa e em eventos acadêmicos onde não há presença de professores e professoras da educação básica, por exemplo. Precisamos avançar para práticas-vida

significativas de uso da língua. Precisamos englobar todas as áreas que formam a educação linguística, de fato.

É preciso quebrar as barreiras entre linguística e literatura. A educação linguística, aqui apresentada, tem a ver com língua e não somente com a área da linguística. Assim, é preciso ler Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Livia Natália, Carolina Maria de Jesus, José Carlos Limeira, Graça Graúna, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Denizia Kawany Kariri Xocó Fulkaxó, Edson Kayapó, Ely, Macuxi. Ler não só como curiosidade pessoal. É preciso que as ementas de literatura coloquem como leitura obrigatória e que promovam discussão, bem como o fazem com o cânone.

A educação linguística antirracista é uma via com vários acessos e viadutos para a mudança pessoal e social. E, aí, aceita o convite?

REFERÊNCIAS

- AGHA, Asif. The social life of cultural value. **Language & communication**, v. 23, n. 3-4, p. 231-273, 2003.
- AGHA, Asif. **Language and social relations**. Cambridge University Press, 2006.
- ALIM, H. Sami; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetha F. Introducing raciolinguistics, p. 1-30. In.: _____. **Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race**. Oxford University Press, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 39, p. 305-318, 2009.
- ASANTE, Molefi Keti. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia PA: Temple UP, 1989.
- BAGNO, Marcos. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à Educação Linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michel e GAGNÉ, Giles. (Org.) **Língua Materna – letramento, variação linguística e ensino**. São Paulo: Parábola, pp. 13-84, 2002,.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BALDWIN, James. If Black English isn't a language, then tell me, what is? **The Black Scholar**, v. 27, n. 1, p. 5-6, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?**. São Paulo: Ática, 1985.

BRUNSON, James E.; RASHIDI, Runoko. The Moors in antiquity. **The golden age of the Moor**, p. 27-84, 1991.

BUTTI, Cassiano. Educação linguística na formação do professor de língua portuguesa: reflexões para a pedagogia léxico-gramatical. **Verbum**. ISSN 2316-3267, v. 9, n. 3, p. 103-121, 2020.

CÂMARA, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Padrão-Livraria Editora, 1975.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2011.

CASTRO, Ivo. **Curso de história da língua portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros n. 6, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

DA SILVA, Antonio Jose Bacelar. Português de arremedo. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 61, p. 1-19, 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. Ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. Ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIOP, Cheikh Anta. **Civilization or barbarism**. Chicago Review Press, 1991.

ECKERT, Penelope. Variation and the indexical field 1. **Journal of sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008.

FERREIRA, Aparecida De Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 69-86, 2002.

FRAGA, Letícia; KONDO, Rosana Hass. Identidades híbridas: atitudes linguísticas dos Guarani no Pinhalzinho-PR. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Impresso)*, v. 36, p. 415-425, 2014.

FRAGA, Letícia; KONDO, Rosana Hass. Índio só é índio se fala a língua indígena: representações de identidade indígena. **Revista Língua & Literatura (Online)**, v. 15, p. 213-239, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

GATES JR, Henry Louis. **The signifying monkey: A theory of African American literary criticism**. Oxford University Press, 2014.

GILROY, Paul. **The black Atlantic: Modernity and double consciousness**. Harvard University Press, 1993.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In. CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001.

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

- GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- GRAMSCI, Antonio; COUTINHO, Carlos Nelson. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GREEN, Lisa J. **African American English: a linguistic introduction**. Cambridge University Press, 2002.
- HILL, Jane. Mock Spanish: A site for the indexical reproduction of racism in American English. **Race, ethnicity, and gender: Selected readings**, p. 270-284, 2007.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017[1994].
- INOUE, Miyako. What does language remember?: Indexical inversion and the naturalized history of Japanese women. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 14, n. 1, p. 39-56, 2004.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion (Contributions of an ELF perspective to the future of Applied Linguistics across the globe). **Waseda working papers in ELF**, v. 8, p. 33-52, 2019.
- KARVE, Irawati. Language as a social factor. **Bulletin of the Deccan College Research Institute**, v. 27, n. 1/2, p. 20-26, 1966.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, 2009.
- MATEUS, Maria Helena Mira. Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? In **Rev. de Letras** - Nº. 25 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2003.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MBEMBE, Achille. **A Crítica da Razão Negra**. Portugal: Antígona, 2014.
- MCWHORTER, John. **What Language is: And what it Isn't and what it Could be**. Penguin, 2013.

MENDES, Edleise. In.: **Mesa Redonda Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas**, Feira de Santana, 2020, online. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8>. Acesso em jul. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 155-167, 2007.

MOORE, Carlos W. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Mazza, 2007.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MÜLLER, Tânia MP; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris Editora, 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Editora Letramento, 2019.

OLIVEIRA, F. **Gramática da linguagem portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Biblioteca Nacional, [1536]1988.

OLIVEIRA, G. M. **Política Lingüística, Política Historiográfica** = Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830) (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373002>, 2004.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017

PODESVA, Robert J. The California vowel shift and gay identity. **American speech**, v. 86, n. 1, p. 32-51, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

- QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. Parábola, 2003.
- RICENTO, T. Language policy: Theory and practice – An introduction. In T. Ricento (Ed.), **An Introduction to language policy: Theory and method** (pp. 10–23). Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- RODRIGUES, Aryon D. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos lingüísticos**, v. 1, n. 1, 1967.
- ROSA, Jonathan. Racializing language, regimenting Latinas/os: Chronotope, social tense, and American raciolinguistic futures. **Language & Communication**, v. 46, p. 106-117, 2016.
- ROTH-GORDON, Jennifer. The language that came down the hill: Slang, crime, and citizenship in Rio de Janeiro. **American Anthropologist**, v. 111, n. 1, p. 57-68, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet: comédien et martyr**. Éditions Gallimard, 1952.
- SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Londres/Nova Iorque, NI: Routledge, 2006.
- SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & communication**, v. 23, n. 3-4, p. 193-229, 2003.
- SILVERSTEIN, Michael. Shifters, linguistic categories, and cultural description. **Meaning in anthropology**, p. 11-55, 1976.
- SOUZA NETO, Mauricio. **Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna**. Pedro e João Editores, São Paulo, 2020a.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.
- SOUZA, Ana Lúcia S. JOVINO, Ione S., MUNIZ, Kassandra S., **Revista da ABPN** - v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, p.01-11, 2018.

SOUZA NETO, Mauricio. **Projetos que incentivam práticas antirracistas através da linguagem são desenvolvidos por professores baianos: 'educação é racista'**.

[Entrevista concedida a] Valma Silva. G1, Salvador, 2020b. Disponível em <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/20/projetos-que-incentivam-praticas-antirracistas-atraves-da-linguagem-sao-desenvolvidos-por-professores-baianos-educacao-e-racista.ghtml>>, Acesso em 30 nov. 2020.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge University Press, 2004.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007 [1997].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VAN SERTIMA, Ivan; RASHIDI, Runoko. **African presence in early Asia**. Transaction Publishers, 1985.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.192-211

PERCEPÇÃO DE CONTRASTES OCLUSIVOS DO PORTUGUÊS DE ALUNOS MOÇAMBICANOS QUE TÊM O EMAKHUWA COMO LÍNGUA MATERNA

PERCEPTION OF OCCLUSIVE CONTRASTS IN PORTUGUESE BY MOZAMBICAN STUDENTS WHO HAVE EMAKHUWA AS THEIR MOTHER TONGUE

Carlos Antonio Nhaca Zimba¹

Feliciano Salvador Chimbutane²

Ana Ruth Moresco Miranda³

RESUMO:

No presente artigo apresentamos e discutimos a forma como alunos moçambicanos da 6^a classe, que têm o Emakhuwa⁴ como língua materna, percebem os contrastes fonológicos das consoantes oclusivas do Português como língua segunda, tendo em conta que, diferentemente do Português, o Emakhuwa não apresenta, no seu sistema fonológico, os fonemas sonoros /b, d, g/, possuindo apenas os fonemas surdos /p, t, k/ (cf. SITOIE & NGUNGA, 2000; NGUNGA & FAQUIR, 2011). Pretendemos, especificamente, descrever o desempenho perceptual-auditivo de consoantes oclusivas do Português de alunos da 6^a classe que têm o Emakhuwa como língua materna. Para auxiliar na compreensão, criamos um grupo de controlo que tem Português como língua materna. No âmbito da recolha de dados foi configurado um teste para avaliar o desempenho perceptual e auditivo dos participantes a partir da atividade de identificação, também conhecida como tarefa de escolha forçada, e envolve contrastes fonológicos do Português na posição de Onset silábico. Dentre as nossas conclusões destacamos o facto de que os participantes que têm o Emakhuwa como língua materna e Português como língua segunda, tiveram

¹ Possui mestrado em Ensino do Português L2 pela Universidade Eduardo Mondlane (2014). Atualmente é Pesquisador do Centro de Estudos Africanos. Tem experiência na área de Linguística.

² É doutor em línguas e educação pela Universidade de Birmingham, Reino Unido. Professor associado em Sociologia Educacional. Tem como áreas de investigação as Línguas e Educação, Ensino Bilingue e Sintaxe do Português e das Línguas Bantu.

³ Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Barcelona. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Tem como áreas de investigação a Aquisição da Escrita, principalmente ortografia e sua relação com a Fonologia.

⁴ De acordo com a classificação de GUTHRIE (1967-71), apud NGUNGA (2004, p. 46), Emakhuwa é uma língua bantu e pertence à Zona P, Grupo Makhuwa-Lomwe, e tem o código P 31. O nome desta língua e a sua ortografia variam consideravelmente. Pode-se encontrar escrito Makua, Macua, Macoua, Emakwa, Emakhuwa ou Emakhuwane. Esta última forma é muitas vezes usada como sinónimo do Makhuwa Central (KROGER, 2005, p. 5). Para o presente artigo, vamos adotar a forma Emakhuwa, por ser aquela que está convencionada.

dificuldades na identificação de contrastes fonológicos que envolvem fonemas sonoros ao confundi-las com as consoantes surdas que são aquelas disponíveis no seu sistema fonológico. Outro aspeto destacável no âmbito das conclusões relaciona-se com o fato de os participantes do grupo experimental terem apresentado um desempenho numericamente inferior relativamente ao dos participantes do grupo de controlo.

Palavras-chave: Percepção da fala. Contrastes fonológicos. Língua segunda.

ABSTRACT:

In this article we present and discuss the way in which 6th grade Mozambican students, who have Emakhuwa as their mother tongue, perceive the phonological contrasts of occlusive consonants of Portuguese as a second language, taking into account that, unlike Portuguese, Emakhuwa does not present, in their phonological system, the sound phonemes / b, d, g /, having only the deaf phonemes / p, t, k / (cf. SITO E & NGUNGA, 2000; NGUNGA & FAQUIR, 2011).

We specifically intend to describe the perceptual-auditory performance of occlusive consonants in Portuguese for 6th grade students who have Emakhuwa as their mother tongue. To help understanding, we created a control group that uses Portuguese as their mother tongue. In the scope of data collection, a test was set up to assess the perceptual and auditory performance of the participants from the identification activity, also known as forced choice task, and involves phonological contrasts of Portuguese in the syllabic Onset position. Among our conclusions, we highlight the fact that participants who have Emakhuwa as their mother tongue and Portuguese as a second language, had difficulties in identifying phonological contrasts that involve sound phonemes when confusing them with the deaf consonants that are available in their system phonological. Another noteworthy aspect in the scope of the conclusions is related to the fact that the participants in the experimental group performed numerically lower than the participants in the control group.

Keywords: Speech perception. Phonological contrasts. Second language.

INTRODUÇÃO

Resultados de alguns estudos confirmam a existência de novas propriedades fonético-fonológicas do Português falado em Moçambique que, por sua vez, resultam da influência das propriedades das línguas bantu (cf. FIRMINO, s/d; GONÇALVES, 2010; ASHBY & BARBOSA, 2011; NGUNGA, 2012). Entre essas línguas bantu, destaca-se o Emakhuwa, língua materna dos participantes da nossa pesquisa. Veja-se, a seguir, alguns exemplos dessas mudanças no contexto do Português:

Desvozeamento dos sons consonânticos (oclusivos) (NGUNGA, 2012, p. 11)

(1) kasa ['kasa] 'Gaza' (Nome de uma província moçambicana)

teto ['tetu] 'dedo'

kalinya [ka'li/a] 'galinha'

Ensurdecimento da oclusiva (cf. Firmino, s/d, p. 15)

(2) gato ['gatu] > ['katu]

Conforme os exemplos (1) e (2), alguns falantes da variante moçambicana do Português tornam surdas as consoantes oclusivas sonoras.

Tendência de realizar as oclusivas surdas como oclusivas sonoras (ASHBY & BARBOSA, 2011, p. 21)

(3) computo com[p]uto > com[b]uto

ontem on[t]em > on[d]em

Tendo em conta a informação sociolinguística obtida das fontes consultadas, os dados dos estudos atrás apresentados foram obtidos de sujeitos adultos que têm o Emakhuwa como língua materna (L1).

Os resultados apresentados levaram-nos a formular uma pergunta para a presente pesquisa: Como é que as crianças do ensino primário que têm o Emakhuwa como L1 percebem e identificam os contrastes fonológicos das consoantes oclusivas do Português em contexto de língua segunda (L2), considerando a existência de diferenças entre os dois sistemas fonológicos? O presente estudo pretende dar resposta a esta pergunta. A decisão de não usarmos os dados de produção prende-se com o facto de, como parece haver indícios, a percepção ser anterior à produção (PENIDO & ROTHE-NEVES, 2013).

Existe da nossa parte a presunção de que o contexto em que se registam diferenças, ao nível de sistemas linguísticos, pode levar a criança a manifestar conhecimento fonológico da sua L1 (Emakhuwa) na L2 (Português). Isto significa que os participantes que têm o Emakhuwa como L1, língua sem fonemas oclusivos sonoros, quando confrontados com a tarefa de identificação de contrastes fonológicos do Português que possuem fonemas sonoros, podem confundi-las como fonemas surdos que são aqueles que estão disponíveis no seu sistema.

Para o presente estudo criamos um grupo experimental que tem o Português como L2 e Emakhuwa como L1. Criamos também um grupo de controlo que tem o Português como L1.

Considerando o quadro acima, o presente estudo tem como objetivo descrever o desempenho perceptual-auditivo de consoantes oclusivas do Português de alunos da 6^a classe que têm o Emakhuwa como L1 e dos que têm Português como L1.

A seguir apresentamos as hipóteses que orientam o presente estudo:

Hipótese 1: Ao nível da classe oclusiva, espera-se que os participantes de ambos grupos obtenham maior número de acertos do que de erros no domínio perceptual-auditivo.

Hipótese 2: No que diz respeito a erros no interior das classes fonológicas, espera-se que a pista de traço [voz] seja a menos robusta para os participantes do grupo experimental, com Português como L2, relativamente a outros traços. Pelo contrário, para os participantes do grupo de controlo, espera-se que a pista de traço [voz] seja a mais robusta do que outros traços.

Para sustentar a discussão das questões atrás expostas, o presente estudo contém as seguintes partes: Introdução, onde, de um modo geral, fazemos a sua contextualização; Metodologia de Investigação; Descrição e discussão de dados e, finalmente, Considerações finais seguidas de referências.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na presente pesquisa fizemos uma recolha transversal (*cross-sectional*) de dados na fase alfabética de aquisição da escrita por parte dos participantes desta pesquisa. Especificamente, foi feita uma recolha de dados primários na Escola Primária de Mitue⁵, localizada numa zona rural, na Província de Nampula. Para permitir melhor interpretação e compreensão de dados, foi criado um grupo de controlo constituído por crianças da Escola Primária de Kitanda, localizada numa zona urbana, na província de Maputo, donde também foi feita a recolha de dados.

Para a escolha dos participantes da pesquisa, entre as várias técnicas de amostragem probabilística, optámos pela aleatória sistemática. Referindo-se a algumas vantagens, FORTIN (1999) considera que a técnica de amostragem sistemática é fácil, rápida e com poucos custos e permite a extração de uma amostra probabilística.

Através da aplicação da técnica acima descrita foram selecionados 40 participantes divididos em dois grupos sendo 20 participantes do grupo experimental e 20 do grupo de controlo.

Para a recolha de dados de percepção da fala foi configurado um teste para avaliar o desempenho perceptual e auditivo dos participantes a partir da atividade de identificação, também conhecida como tarefa de escolha forçada que envolve contrastes

⁵ A escolha das escolas onde se realizou a recolha de dados foi por conveniência. Por razões éticas, os nomes das escolas e cidade/distrito onde elas se localizam são fictícios.

fonológicos do Português na posição de *Onset* silábico. Para esta tarefa foram selecionadas palavras do Português que se espera que sejam conhecidas por um aluno da 6^a classe do ensino público em Moçambique.

As palavras que compõem o teste possibilitam o estabelecimento de contrastes entre fonemas do Português e formam pares mínimos; são palavras que podem ser representadas por meio de figuras que se espera que sejam do domínio das crianças. O referido teste foi configurado a partir de um instrumento-base usado para a recolha de dados de produção e de percepção preparado pelo Grupo de Pesquisa de Estudos sobre a Linguagem (GPEL) Universidade Estadual Paulista (UNESP), pelos professores Lourenço Chacon e Larissa Berti, com imagens⁶ criadas por Diana Leite Chacon. Veja-se, a seguir, o instrumento de base utilizado para configurar o TP das oclusivas.

TABELA 1 – Pares mínimos de palavras envolvendo as oclusivas do experimento de percepção

Oclusivas	Português Europeu		
	Palavra-alvo	Palavra contrastada	Par mínimo contrastado
01	Panda	Banda	/p/ - /b/
02	Porta	Torta	/p/ - /t/
03	Pente	Dente	/p/ - /d/
04	Porta	Corta	/p/ - /k/
05	Pato	Gato	/p/ - /g/
06	Banda	Panda	/b/ - /p/
07	Berço	Terço	/b/ - /t/
08	Bata	Data	/b/ - /d/
09	Bola	Cola	/b/ - /k/
10	Bola	Gola	/b/ - /g/
11	Torta	Porta	/t/ - /p/
12	Terço	Berço	/t/ - /b/
13	Tia	Dia	/t/ - /d/
14	Touro	Couro	/t/ - /k/
15	Terra	Guerra	/t/ - /g/
16	Dente	Pente	/d/ - /p/
17	Data	Bata	/d/ - /b/
18	Dia	Tia	/d/ - /t/
19	Fada	Faca	/d/ - /k/
20	Danço	Ganço	/d/ - /g/
21	Corta	Porta	/k/ - /p/
22	Cola	Bola	/k/ - /b/
23	Couro	Touro	/k/ - /t/
24	Faca	Fada	/k/ - /d/
25	Calo	Galo	/k/ - /g/
26	Gato	Pato	/g/ - /p/

⁶ A imagem de touro não existia na pasta de figuras oclusivas por nós recebida. Para a configuração dos instrumentos para ditado de imagens e teste de percepção (TP), baixamos e configuramos a imagem de touro do site de acesso livre <http://pixabay.com.pt>.

27	Gola	Bola	/g/ - /b/
28	Guerra	Terra	/g/ - /t/
29	Ganço	Danço	/g/ - /d/
30	Galo	Calo	/g/ - /k/

Fonte: BERTI (2017, p. 4).

No que diz respeito, especificamente, ao TP para as oclusivas, salienta-se que a avaliação é feita através de um processo de análise combinatória de seis consoantes oclusivas “vezes” cinco possibilidades de combinação, o que perfaz um conjunto de 30 combinações, representadas em 15 pares mínimos.

As gravações foram feitas nos estúdios da Rádio Moçambique (RM), cabine de montagem acústica n° 1. Conceição Siueia, locutora da RM, com larga experiência e Diretora do canal nacional, ajudou na captação dos áudios. A opção por esta locutora teve a ver com o facto de ela ser falante reconhecida da variante do Português e ter uma boa dicção. Francisco Jate, técnico de reconhecida competência na RM, fez a edição dos sons.

A produção das palavras-alvo foi feita dentro do contexto de uma frase veículo - “*Fale palavra-alvo pra ele*”- para evitar a prevalência da curva descendente, como acontece nas situações em que a palavra é produzida isoladamente. Por exemplo, no par número 01 das consoantes oclusivas, temos a palavra “Panda” como alvo e “Banda” como palavra contrastada, sendo que as duas formam um par mínimo /p/ - /b/. A palavra-alvo “Panda”, quando inserida dentro da frase veículo, resulta numa frase como “*Fale panda pra ele*”.

No final da gravação de todos os pares mínimos, todas as palavras foram retiradas da frase veículo, passando a fazer parte do estímulo auditivo do instrumento. Assim, isolou-se o som correspondente à palavra que depois foi transportado e gravado com base na extensão Waveform Audio File Format (WAV)⁷.

À medida que foram sendo feitas as edições dos arquivos áudio, foi feita a seleção de imagens⁸ relacionadas a cada palavra na versão sonora. Para além das imagens condizentes com a palavra na versão sonora, também foi feita a seleção de imagens relativas à palavra contrastada.

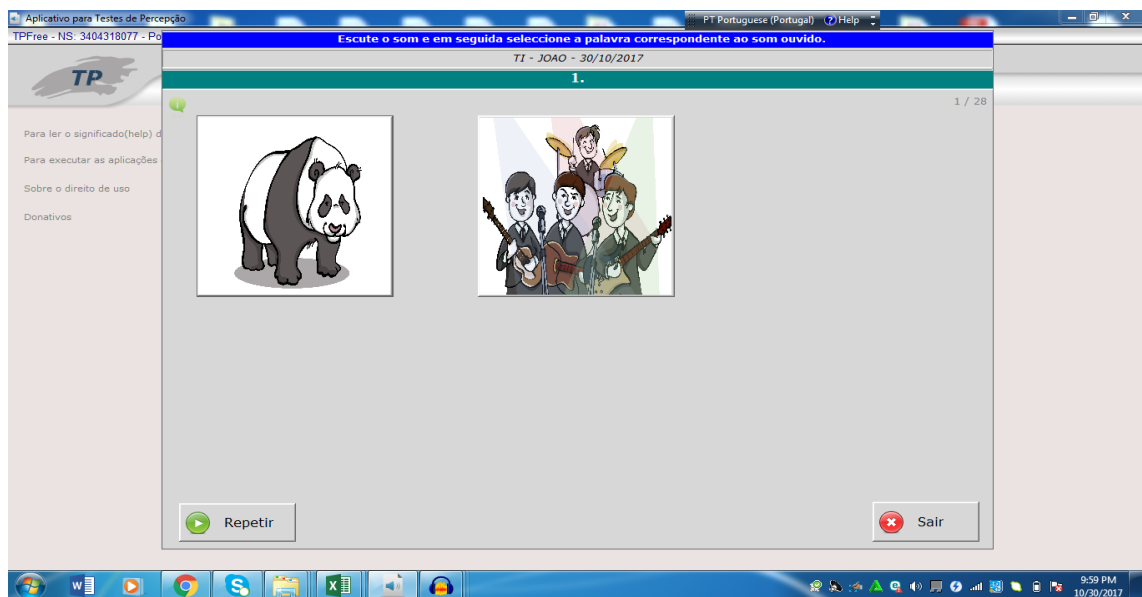
No ato do teste, o aluno foi confrontado com o som correspondente à palavra-alvo e ao mesmo tempo via na tela do computador duas imagens, sendo uma delas aquela que

⁷ Formato padrão de arquivo de áudio desenvolvido pela Microsoft e IBM para armazenamento de áudios em PCs. Trata-se de um formato baseado em PCM (pulse-code modulation), exigindo bastante espaço para não prejudicar os dados do arquivo.

⁸ As imagens correspondentes às duas classes de consoantes que constituem os estímulos visuais do instrumento de recolha de dados foram criadas por Diana Chacon.

corresponde ao estímulo auditivo da palavra-alvo e outra que corresponde ao elemento contrastante. Por exemplo, ouvia o som da palavra-alvo “Panda” e, em simultâneo, via duas imagens na tela, sendo uma de “Panda” e outra de “Banda”, e tinha que escolher forçosamente apontando a imagem correspondente ao som ouvido. De forma automática, o programa computava o resultado para este par mínimo /p/ e /b/ e assim sucessivamente. Veja-se, a seguir, na Figura 1, as duas imagens oclusivas para o par /p/ e /b/.

FIGURA 1 – Imagens oclusivas para o par /p/ e /b/ (imagens extraídas do instrumento configurado pelo investigador)



Fonte: Elaborado pelo autor

Foi criada uma oficina para a recolha de dados de percepção da fala no domínio das oclusivas através de um teste de percepção da fala que foi administrado, tanto ao grupo experimental, assim como ao grupo de controlo.

O teste de percepção da fala consiste num procedimento experimental com atividades de identificação, também conhecida como tarefa de escolha forçada, e envolve contrastes fonológicos do Português na posição de *Onset* silábico. A experiência contempla i) a fase de treino, que permite a aplicação de tarefas de treinamento, com correção (*feedback*) imediato e ii) a fase de teste, que permite a aplicação de testes de identificação e de discriminação (cf. Rauber *et al.*, 2012). Para o caso em apreço, foi feito apenas o teste de identificação.

Antes da fase do treino, apresentámos aos participantes os estímulos visual e auditivo com o objetivo de verificarmos se elas estavam ou não familiarizadas com as palavras e figuras usadas no instrumento. Depois da familiarização dos participantes com os estímulos do instrumento, foi feita uma verificação do grau de conhecimento das palavras pelas crianças. Foi adotado o critério de 80% de acertos como condição para que os participantes fossem conduzidos à fase de treino e, posteriormente, fase de teste (cf. BERTI, 2017).

Na fase de treino, as apresentações foram escolhidas de forma aleatória. De realçar que as referidas apresentações foram geradas pelo *software*. De forma voluntária, um de cada vez, os alunos foram reagindo às diferentes apresentações. À medida que cada participante fazia as escolhas, os demais alunos participavam na qualidade de observadores. Este facto fez com que, direta ou indiretamente, todos participassem no processo de treino. Nesta fase de treino, o maior desempenho recaiu para o grupo de controlo. Contudo, ressalve-se que ambos os grupos satisfizeram o critério para passarem à fase subsequente.

Na fase do teste, os participantes foram dispostos de forma organizada numa sala dispensada para esta atividade. Antes do início da atividade, o investigador, que estava na companhia do professor da turma, na presença de todos os participantes, voltou a esclarecer como a tarefa seria executada e instruiu a todos que estivessem à vontade e fizessem as escolhas que achassem as mais apropriadas.

Depois desta informação prévia sobre o teste, o investigador convidou todos os participantes a abandonarem a sala de forma ordeira. Ficaram à espera fora da sala, na companhia de um professor a uma distância considerada suficiente para garantir que suas conversas não perturbassem a criança em testagem.

Uma por uma, as crianças foram sendo solicitadas a entrar para a sala de teste, que decorreu da seguinte forma: A criança escolhida ficava em frente da tela de um computador de marca *DELL*, com uma boa qualidade sonora e com um ecrã *TOUCH*. De seguida, cada criança, em seu momento, era colocada a ouvir o som da palavra-alvo do par contrastivo. No momento em que ouvia o som da palavra-alvo, na tela do computador eram projetadas duas imagens, sendo uma delas condizente com o som da palavra ouvida e outra não. A criança devia tocar com o dedo, na tela do computador, na imagem que correspondia à palavra ouvida. Por exemplo, ao ser colocada a ouvir a palavra-alvo “Panda”, a criança via na tela do computador imagens relacionadas com “Panda” e “Banda”

para logo tomar uma decisão, indicando tocando com o dedo, na tela do computador, na imagem relacionada com o estímulo auditivo que acabava de ouvir.

Para a descrição e análise de dados recolhidos, no concernente ao objetivo – Descrever o desempenho perceptual-auditivo de consoantes oclusivas do Português de alunos que têm o Emakhuwa como L1 e dos que têm Português como L1 – procedemos da seguinte forma:

No que diz respeito a dados perceptuais, a descrição dos resultados do desempenho foi feita, inicialmente, de forma automática, através da criação de uma pasta *worken* com os resultados individuais de todas as experiências numa planilha Excel.

A partir deste perfil individual, gerado de forma automática pelo *software*, os dados foram reunidos em tabelas, para obtenção do perfil de desempenho dos grupos pesquisados. A partir do desempenho dos grupos, foi feito o levantamento de acertos e erros.

No primeiro momento foi feita uma descrição ao nível da classe fonológica. Numa fase posterior, concentramo-nos apenas na descrição dos erros observados no interior da classe fonológica. Para a análise dos erros no interior da classe fonológica, foram usados os traços binários propostos por CHOMSKY & HALLE (1968). Apesar de a teoria de traços binários não ser capaz de dar conta de muitos problemas fonológicos (Bisol, 2005), ainda é capaz de dar resposta para alguns deles. Optamos pela mesma em virtude de apresentar os traços como binários, facto que é compatível com a perspetiva de análise que adotamos neste estudo.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS DE PERCEPÇÃO DAS OCLUSIVAS

DESCRIÇÃO DE ERROS E ACERTOS PERCEPTUAIS AO NÍVEL DA CLASSE OCLUSIVA

No âmbito do teste de percepção da fala envolvendo os contrastes fonológicos das consoantes oclusivas, para cada um dos grupos pesquisados, foram feitas, separadamente, 600 apresentações perfazendo um total de 1200 para ambos os grupos.

As 600 apresentações correspondentes a cada grupo, tiveram origem nos 30 estímulos “X” o número de 20 participantes por grupo no teste, totalizando 600 *tokens*.

A partir deste contexto, fizemos o levantamento da acurácia perceptual-auditiva, considerando erros e acertos. A Tabela 2 mostra a síntese de resultados desse levantamento ao nível dos grupos experimental e de controlo.

TABELA 2 – Erros e acertos perceptuais em oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros	102	16,9995	8,15861	36	6,0000	4,40720
Acertos	498	83,0005	8,15861	564	94,0000	4,40720
Total	600	100,0000	-	600	100,0000	-

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, tendo em conta a Tabela 2, observa-se que os participantes do grupo experimental, que, conforme referimos, têm o Emakhuwa como L1 e Português como L2, das 600 exibições apresentaram 102 erros, o que corresponde a uma média de 16,9995 e um desvio padrão de 8,15861. Os participantes deste grupo identificaram corretamente 498 exibições, facto que corresponde a uma média de 83,0005 e um desvio padrão de 8,15861.

Tendo em conta a mesma tabela, observa-se que os participantes do grupo de controlo que têm o Português como L1, das 600 apresentações cometeram 36 erros, o correspondente a uma média de 6,0000 e um desvio padrão de 4,40720. Ainda os mesmos integrantes deste grupo identificaram de forma correta 564 exibições, o equivalente a uma média de 94,0000 e um desvio padrão de 4,40720.

A terminar a descrição dos resultados na identificação de contrastes fonológicos ao nível da classe fonológica das consoantes oclusivas, importa destacar que, em ambos os grupos, nota-se, em parte, maior ocorrência de acertos do que de erros, resultado que vai de acordo com parte da nossa primeira hipótese. Observou-se também que o grupo experimental apresentou uma média de desempenho inferior (83,0005) relativamente à do grupo de controlo (94,0000).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS AO NÍVEL DA CLASSE OCLUSIVA

Dos resultados apresentados relativamente ao desempenho perceptivo-auditivo no domínio das consoantes oclusivas importa levantar um aspeto que nos chamou à atenção para uma breve reflexão e discussão.

O mesmo tem a ver com o facto de os resultados terem mostrado maior número de acertos do que erros, facto que vai ao encontro com parte da nossa primeira hipótese que predisse que ao nível da classe oclusiva, os participantes de ambos grupos obteriam maior número de acertos do que de erros no domínio perceptivo-auditivo.

Apesar de apresentarem maior índice de acertos dos que de erros, os participantes dos dois grupos, na faixa etária de 11-13 anos (cf. Tabela 2), mostraram não dominar ainda, efetivamente, a tarefa de identificação de contrastes fonológicos no âmbito das oclusivas. O destaque recai para o grupo experimental, que mostrou pouco domínio dos contrastes fonológicos, relativamente ao grupo de controlo.

A falta efetiva de habilidades na identificação de contrastes fonológicos em L1 foi também observada em resultados anteriores envolvendo crianças da faixa etária de 4-5 anos (cf. WERKER & TEES, 1983; WERKER & LALONDE, 1988). Resultados idênticos de estudos no âmbito do Português do Brasil (PB), envolvendo crianças da faixa etária entre 4-5 anos, também foram recentemente reportados (BERTI *et al.*, 2012; VILLEGA & BERTI, 2016).

Os resultados de estudos anteriores e recentes, atrás referidos, são aceitáveis se olharmos para a idade (4-5 anos) das crianças neles envolvidas e tendo em conta as afirmações de que o processo de aquisição perceptual ocorre até aos 7 anos de idade, aproximadamente (cf. WERKER & LALONDE, 1988; NITTROUER, 1996).

Os resultados de desempenho dos participantes do grupo experimental da nossa investigação (média de 83 de acertos), que estão na faixa etária de 11-13 anos e têm Português como L2 são próximos dos resultados das crianças que estão na faixa etária de 4-5 anos de idade que, apresentam uma média de desempenho de 85% de acertos nas oclusivas (BERTI *et al.*, 2012). O facto de, até a faixa etária de 11-13 anos, os participantes do grupo experimental não terem o domínio efetivo na identificação de contrastes fonológicos levanta uma questão importante tendo em conta a previsão de que até aos 7 anos de idade, aproximadamente, as crianças do contexto de L1 deveriam ter completo o processo de aquisição dos contrastes fonológicos (WERKER & LALONDE, 1988; NITTROUER, 1996).

Uma hipótese explicativa para falta de domínio efetivo dos participantes do grupo experimental, pode estar relacionada com o facto de terem o Português como L2. Esta explicação pode ser validada se considerarmos o facto de os participantes do grupo de controlo, que têm o Português como L1, apesar de não terem tido um domínio efetivo na identificação dos contrastes, conseguiram resultados com uma média próxima do ideal a avaliar pelos resultados obtidos (cf. Tabela 2).

Por fim importa destacar que os nossos resultados, embora obtidos de uma amostra de tamanho reduzido e não serem, por isso, generalizáveis, sugerem que a ordem

proposta a partir de estudos clássicos e recentes, em contexto de L1, deve ser confrontada com resultados de pesquisas em contextos em que o Português é aprendido como L2 e com uma amostra maior.

Depois da apresentação da descrição geral da acurácia perceptiva-auditiva na identificação de contrastes fonológicos das consoantes oclusivas e da discussão de alguns aspetos destacáveis, passemos à descrição específica da acurácia perceptivo-auditiva, no interior da classe das consoantes oclusivas.

DESCRIÇÃO DE ERROS PERCEPTUAIS NO INTERIOR DA CLASSE OCLUSIVA

ERROS DE TRAÇO [ANTERIOR] NO TESTE DE PERCEPÇÃO NO INTERIOR DA CLASSE OCLUSIVA

Para dar conta de erros fonológicos ao nível perceptual, fizemos uma descrição baseada em traços binários, segundo o modelo linear de CHOMSKY & HALLE (1968).

No domínio das consoantes oclusivas, um dos traços identificados é o [anterior]. Considerando o modelo binário em uso, este traço, por sua vez, contém os valores [+ anterior] e [- anterior]. Ao nível do Português Europeu (PE), caracterizam-se pelo traço [+ anterior] as consoantes labiais /p b/ e as consoantes dentais /t d/. Já as consoantes velares /k g/, são [- anterior]. Neste estudo consideramos que cometeram erros de traço [+ anterior] os participantes que trocam este traço pelo traço [- anterior]. Por exemplo a troca de /p/ pelo /k/. E o processo inverso reflete erro de traço [- anterior]. Por exemplo, a troca de /k/ pelo /b/. Consideramos também, nesta descrição, a categoria de erros de traço [anterior] que nos dá o perfil único desses dois tipos de erros. Tendo em conta essas premissas, apresentamos, na Tabela 3, a síntese de erros envolvendo este traço.

TABELA 3 – Erros de traço [anterior] no teste de percepção das oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros [+anterior]	14	17,5000	20,03287	1	1,2500	5,59017
Erros [- anterior]	5	6,2500	11,10654	2	2,5000	7,69484
Erros [anterior]	19	11,8750	11,80642	3	1,8750	4,57934

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a Tabela 3, os participantes do grupo experimental cometeram 14 erros ao nível de traço [+ anterior], o que corresponde a uma média de 17,5000 e um desvio padrão de 20,03287. Verificaram-se também dentro do grupo destes participantes erros de trocas de traço [- anterior] pelo traço [+ anterior]. Estas trocas ocorreram em número de 5, o que corresponde a uma média de 6,2500 e um desvio padrão de 11,10654. Na mesma Tabela 3, o conjunto de erros de traços de [+ anterior] e [- anterior] perfaz um perfil de erros de traço [anterior] que se traduziu num total de 19 erros, o correspondente a uma média de 11,8750 e um desvio padrão de 11,80642.

Relativamente à mesma Tabela 3, observa-se que os participantes do grupo de controlo cometeram apenas 1 erro de troca de traço [+ anterior] pelo traço [- anterior], o que corresponde a uma média de 1,2500 e um desvio padrão de 5,59017. Verificaram-se também 2 erros de trocas de traço [- anterior] pelo traço [+ anterior]. O conjunto de erros ao nível destes dois traços aparece na Tabela 3 como erros de traço [anterior]. No total, foram cometidos 3 erros o correspondente a uma média de 1, 8750 e um desvio padrão de 4,57934.

É possível observar, a partir da descrição das trocas envolvendo o traço [anterior] das consoantes oclusivas, que os participantes do grupo experimental apresentaram o desempenho percetual numericamente inferior ao do grupo de controlo. Salienta-se o facto de ter sido no traço [+ anterior] onde este grupo mostrou maiores dificuldades. Já, os participantes do grupo de controlo mostraram uma boa acurácia em relação a este traço.

ERROS DE TRAÇO [VOZ] NO TESTE DE PERCEÇÃO NO INTERIOR DA CLASSE OCLUSIVA

O traço [sonoro] é outro identificado no domínio das consoantes oclusivas. Vamos tratar este traço pela designação [voz]. Considerando o modelo binário, este traço, por sua vez, contém os valores [+ voz] e [- voz]. Ao nível das oclusivas do PE, fazem parte do traço [+ voz] as consoantes /b, d, g/ e fazem parte do traço [- voz] as consoantes /p, t, k/. Nesta pesquisa, consideramos que cometeram erros de traço [+ voz] os participantes que trocam este traço pelo traço [- voz]. Os erros deste tipo também são conhecidos por dessonorizações ou ensurdecimentos. Por exemplo a troca de /b/ que é uma consoante sonora pelo /p/ que é uma consoante surda. E o processo inverso reflete erro de traço [- voz]. Erros deste tipo também são conhecidos por sonorizações. Por exemplo, a troca de

/p/, traço [- voz] pelo /b/, traço [+ voz]. Tendo em conta esta explicação, apresentamos, na Tabela 4, a síntese de erros envolvendo o traço [voz].

TABELA 4 – Erros de traço [voz] no teste de percepção das oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros [+ voz]	26	43,3315	28,81790	2	3,3330	10,25876
Erros [- voz]	25	41,6655	23,88000	19	31,6660	25,30626
Erros [voz]	51	42,4985	14,78514	21	17,5005	14,78300

Fonte: Elaborado pelo autor

Tendo em conta a Tabela 4, os participantes do grupo experimental cometeram 26 erros de traço [+ voz], isto é, desonorizaram consoantes sonoras numa média correspondente a 43,3315 com um desvio padrão de 28,81790. Segundo a mesma tabela, estes participantes cometeram 25 erros de traço [- voz], numa média de 41,6655, o que equivale a afirmar que tornaram sonoras as consoantes não sonoras. O desvio padrão correspondente a estes erros é de 23,88000. Os erros dos traços [+ voz] e [- voz] são representados, na Tabela 4, pelo traço [voz] num total de 51 erros, o equivalente a uma média de 42,4985 e um desvio padrão de 14,78514.

No que diz respeito à mesma Tabela 4, verifica-se que os participantes do grupo de controlo cometeram 2 erros de traço [+ voz], isto é, desonorizaram por duas vezes uma consoante sonora numa média de 3,3330 e um desvio padrão de 10,25876. Um total de 19 erros de traço [- voz] foi cometido pelos participantes do grupo de controlo, o que equivale a uma média de 31,6660 e um desvio padrão de 25,30626. O conjunto de erros ao nível de traços [+ voz] e [- voz] aparece na mesma tabela como erros de traço [voz]. No total foram cometidos 21 erros pelos integrantes do grupo de controlo o que corresponde a uma média de 17,5005 e um desvio padrão de 14,78300.

Observa-se pelos resultados que, de um modo geral, os participantes do grupo experimental apresentam um desempenho perceptual inferior no traço [voz], especificamente, no traço [+ voz], isto é, eles mostram maior tendência de desonorizar sons sonoros.

Depois da descrição de erros de traço [voz], passemos à descrição de erros de coocorrência de traços [anterior e voz].

ERROS DE TRAÇOS [ANTERIOR E VOZ] NO TESTE DE PERCEÇÃO NO INTERIOR DA CLASSE OCLUSIVA

O instrumento usado nas oclusivas apresenta alguns contrastes fonológicos cujas trocas resultam na coocorrência de traços. Apresentamos como exemplo, o par número 5, das consoantes oclusivas /p/ - /g/ (Tabela 1). Foi esclarecido que a troca de /p/ por /g/ resulta num erro de traço [+ anterior] tendo em conta que /p/ é [+ anterior] e foi trocado por /g/ que é [- anterior]. No mesmo par ocorre outro erro ao nível de traço [voz] tendo em conta que o fonema /p/ que é [- voz] passa para /g/ que é [+ voz]. Esta situação faz com que numa só troca dois traços estejam envolvidos. Assim, nesta secção, vamos descrever os erros com estas características. A Tabela 5, a seguir, sintetiza os resultados deste tipo de erros.

TABELA 5 – Erros de traços [anterior e voz] no teste de percepção das oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros [+ anterior e voz]	5	6,2500	13,75299	0	0,0000	0,0000
Erros [- anterior e voz]	7	8,7500	12,23401	5	6,2500	11,10654
Erros [anterior e voz]	12	7,5000	11,03225	5	3,1250	5,55327

Fonte: Elaborado pelo autor

Em conformidade com a Tabela 5, os participantes do grupo experimental cometeram 5 erros de coocorrência de traços [+ anterior e voz] numa média de 6,2500 e um desvio padrão de 13,75299. Os mesmos participantes cometeram 7 erros de traços [- anterior e voz] numa média de 8,7500 e um desvio padrão de 12,23401. Na Tabela 13 resumimos o total dos dois tipos de erros descritos na categoria de erros de traços [+ anterior e voz e - anterior e voz]. Neste âmbito, o grupo experimental cometeu um total de 12 erros que equivalem a uma média de 7,5000 e um desvio padrão de 11,03225.

Segundo a mesma tabela, o grupo de controlo, nos erros de coocorrência de traços [+ anterior e voz], não cometeu nenhum erro. Assim, o seu desvio padrão é também nulo. Já em relação aos traços [- anterior e voz], há o registo de 5 erros numa média de 6,2500 e um desvio padrão de 11,10644. A finalizar, apresentamos a soma de erros dos dois traços ora descritos. Trata-se de erros que sintetizam todos os erros de traços [anterior e

voz]. Assim, ao todo foram identificados 5 erros, numa média de 3,1250 e um desvio padrão de 5,55327.

Tendo em conta a descrição de erros no âmbito destes traços, observa-se a manutenção da tendência de os participantes do grupo experimental apresentarem um desempenho perceptual inferior do que o do grupo de controlo.

Depois da descrição de erros de traços no interior da classe oclusiva, passemos a discutir alguns aspetos relacionados aos resultados encontrados.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS DA ACURÁCIA PERCEPTUAL NO INTERIOR DA CLASSE OCLUSIVA

Dos resultados apresentados relativamente aos erros de traços na percepção da fala, no domínio das consoantes oclusivas, importa levantar uma questão para uma breve discussão.

Trata-se da questão que tem a ver com o facto de os erros de identificação de contrastes oclusivos terem sugerido a seguinte ordem decrescente de dificuldades: [voz] > [anterior] > [anterior e voz]. Trata-se de resultados que mostram o predomínio de erros que envolvem o traço [voz], seguidos de erros relativos ao traço [anterior] e, finalmente, erros que resultam da combinação de traço [anterior] em coocorrência com [voz].

Estes resultados diferem daqueles encontrados em estudos clássicos sobre a percepção segmental bem como de estudos desenvolvidos no PB os quais utilizam o mesmo instrumento utilizado neste estudo. Nos estudos clássicos, os resultados encontrados, contrariamente aos nossos, mostraram que a pista de vozeamento é a mais robusta do ponto de vista perceptivo relativamente à pista de ponto de articulação (MILLER & NICELY, 1955).

O estudo recente sobre o PB consultado, de certa forma, alinhado com os resultados clássicos é o de BERTI *et al.* (2012), que ao analisar os padrões de erros mais recorrentes em função do ponto de articulação das consoantes oclusivas, vozeamento e a combinação entre ponto de articulação e vozeamento, constataram maior número de erros envolvendo o ponto de articulação, seguidos por erros que combinam o vozeamento e o ponto de articulação e, por fim, erros envolvendo o vozeamento. Assim, a escala de dificuldades, numa ordem decrescente, segundo resultados de BERTI *et al.* (2012), sistematiza-se da seguinte maneira: [anterior] > [anterior e voz] > [voz]. Esta ordem

corroborar resultados segundo os quais a pista de vozeamento é a mais robusta nas oclusivas.

Pelo contrário, o nosso estudo mostra que a pista de vozeamento é a que se mostra menos robusta, facto que contraria, em grande medida, resultados dos estudos supracitados.

Trata-se de um resultado que confirma a nossa segunda hipótese que antevia que a pista de [voz] seria a menos robusta perceptivelmente para os participantes do grupo experimental, com Português como L2 relativamente a outros traços.

Quanto aos erros no interior das classes fonológicas, esperava-se que a pista de traço [voz] fosse a menos robusta para os participantes do grupo experimental, com Português como L2, relativamente a outros traços. Este facto reforça a ideia de que as características do sistema de L1, eventualmente, tenham contribuído para este resultado. O aspeto específico da L1 parece estar relacionado com o facto de o sistema fonológico do Emakhuwa, L1 dos participantes deste grupo, não ter as consoantes vozeadas. Outra razão de ordem fonética que poderá ter pesado para este desempenho relaciona-se com o facto de haver menor distância fonética entre os pares de consoantes envolvidos, os quais diferem apenas pelo valor do traço [voz], seguindo a ideia de que, quanto menor a distância fonética, maior é a similaridade perceptivo-auditiva e, por consequência, menor desempenho perceptivo. A fechar a discussão podemos ressaltar o facto de o grupo de controlo, por ter Português como L1, tal como previmos na nossa segunda hipótese, teve a pista de [voz] como a mais robusta do ponto de vista perceptivo do que outros traços.

Depois da discussão relacionada com um dos aspetos que chamou mais à atenção nos resultados da acurácia perceptual das oclusivas, passemos à fase das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição do desempenho perceptual, ao nível da classe fonológica das oclusivas, constatamos que, tanto os participantes do grupo experimental, assim como os participantes do grupo de controlo, obtiveram maior número de acertos do que de erros (cf. Tabela 1). Da discussão deste resultado concluímos que, não obstante os participantes do grupo experimental terem tido maior número de acertos do que de erros, ainda manifestavam algumas dificuldades na identificação de contrastes fonológicos, numa

faixa etária de 11-13 anos, em que se supunha que já deviam ter completo o domínio na identificação desses contrastes (cf. WERKER & LALONDE, 1988; NITTRouer, 1996).

Quanto à descrição de erros perceptuais, no interior da classe oclusiva, o nosso estudo constatou que a pista de traço [voz] foi a menos robusta para os participantes, tanto do grupo experimental, assim como do grupo de controlo, com a particularidade de os participantes do grupo experimental terem apresentado um desempenho numericamente inferior relativamente aos participantes do grupo de controlo. Vimos que este resultado diferia do resultado de estudos clássicos (MILLER & NICELY; 1955) e recente (BERTI *et al.*, 2012) desenvolvidos em contexto de Português como L1. Nesses estudos, a pista de [ponto anterior] foi a que impôs mais dificuldades perceptivas.

Assim, o estudo concluiu que aquisição de contrastes fonológicos das consoantes oclusivas num contexto de L2 é diferente de adquiri-los num contexto de L1. Esta conclusão encontra suporte nos resultados observados em relação aos participantes grupo experimental que tanto ao nível da classe oclusiva, assim como no interior da mesma classe, obtiveram resultado diferente dos participantes que aprendem Português num contexto de L1, tanto na variante brasileira, assim como na variante moçambicana.

A finalizar a pesquisa destacamos que o facto de que a opção por instrumentos de coleta de dados com palavras relacionadas com algumas imagens não muito familiares às crianças moçambicanas, em particular, das zonas rurais, possa ter constituído fator de dificuldades. Esta opção, quiçá, possa ter tido alguma influência nos resultados alcançados. Outro aspeto a salientar tem a ver com o número reduzido de participantes no estudo facto que, de algum modo, possa ter sido um fator limitante.

Em função deste cenário de dificuldades e limitações encerramos os resultados deste estudo como não sendo generalizáveis a outros grupos com características idênticas à da população estudada. Face a esta assunção, propomos que sejam desenvolvidas outras pesquisas tomando como ponto de partida os resultados deste estudo. Para essas pesquisas sugerimos o envolvimento do maior número possível de participantes e uso de instrumentos adaptados à realidade moçambicana.

REFERÊNCIAS

ASHBY, S. & BARBOSA, S. **Bantu substratum interference in mozambican portuguese**, 2011. Artigo disponível em www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/AL17.1-2011-Ashbybarbosa.pdf (Acesso: 12/06/2016).

- BERTI, L. C. Desempenho perceptivo-auditivo de crianças na identificação de contrastes fônicos. **Alfa-Revista de Linguística**, São Paulo: UNESP, v.61, n.1, p. 81-104, 2017. Disponível em www.scielo.br/pdf/alfa/v61n1/1981-5794-alfa-61-1-0081.pdf (Acesso: 27/08/2018).
- BERTI, L. C. PERCEFAL: instrumento de avaliação da identificação de contrastes fonológicos. **Audiol. Commun. Res** [online], v.22, p. 1- 9. 2017. Artigo disponível em http://www.scielo.br/pdf/acr/v22/en_2317-6431-acr-2317-6431-2016-1727.pdf (Acesso: 27/08/2018).
- BERTI, L. C.; FALAVIGNA, A. E.; SANTOS, J. B. & OLIVEIRA, R. A. Desempenho perceptivo-auditivo de crianças na identificação de contrastes fonológicos entre as oclusivas. **J Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo: UNESP, v.24, n.4, p. 348-354, 2012. Disponível em <https://www.academia.edu/3027308/> (Acesso: 22/012/2018).
- CHOMSKY, N. & HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper e How, 1968.
- FIRMINO, G. **A situação do Português no contexto multilingue de Moçambique**, s/d. Artigo disponível em www.ffch.usp.br/dlcv/lpost/pdf/mes/06.pdf/ (Acesso: 30/06/2017).
- FORTIN, M. F. **O processo de investigação: da conceção à realização**. Loures: Luso Ciências, 1999.
- GONÇALVES, P. **A génese do Português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A., 2010.
- KROGER, O. **Report on a survey of coastal makua dialects**. Nampula: SIL, 2005.
- MILLER, G. A. & NICELY, P. E. An analysis of perceptual confusions among some English consonants. **The Journal of Acoustical Society of America**, v.27, n.2, p. 338-352, 1955.
- NGUNGA, A. **Interferências de línguas moçambicanas em Português falado em Moçambique**, 2012. Artigo disponível em www.revistacientifica.uem.mz/index.php/seriec/article/view/15 (Acesso: 23/04/2016).
- NGUNGA, A. & FAQUIR, O. (org.) **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: Relatório do III seminário**. Maputo: UEM, Centro de Estudos Africanos, 2011.
- NITTROUER S. Discriminability and perceptual weighting of some acoustic cues to speech perception by three-year-olds. **J Speech Hear Res**, v.39, n.2, p. 278-297, 1996.
- PENIDO, F. A. & ROTHE-NEVES, R. Percepção da fala em desenvolvimento: uma retrospectiva. **Verba Volant**, v.4, n.1, p. 117-140, 2013. Disponível em <http://www.researchgate.net/Profile/ROTH> (Acesso: 27/08/2018).
- RAUBER, A.; RATO, A.; KLUGE, D. & SANTOS, G. **Tutorial do teste/treinamento de percepção-TP-Versão 3. 1.**, 2012. Tutorial disponível em www.worken.com.br/tp/Tutorial_TP_VS31BR.pdf (Acesso: 23/02/2017).
- SITOE, B. & NGUNGA, A. (orgs.) **Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas**. Maputo: UEM, Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas, 2000.
- VILLEGA, C. C. S. & BERTI, L. C. Desempenho perceptivo e auditivo de crianças na identificação de contrastes fonológicos entre as fricativas. **Revista da Abralin**, v.3, n.3,

p.205-226, 2016. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/50233/0>
(Acesso: 17/04/2019).

WERKER, J. F. & LALONDE, C. E. Cross-language speech perception: initial capabilities and developmental change. **Developmental Psychology**, v.24, n.5, p. 672-683, 1988.

WERKER, J. F. & TEES, R. C. Developmental changes across childhood in the perception of non native speech sounds. **Can J Psychol**, v.37, n.2, p. 278- 286, 1983.