

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)**

ANAIS

XIV Seminário de Pesquisas da Pós-Graduação em Linguística



ISBN - 978-65-00-30777-1

**São Carlos
2021**

O EVENTO	1
REPRESENTANTES DOCENTES	1
COMISSÃO	2
RESUMOS EXPANDIDOS	3
UMA BREVE ANÁLISE DE MANUAIS BRASILEIROS DE FALA PÚBLICA	4
O MANIFESTO: DA TRADIÇÃO POLÍTICA AO USO DE VANGUARDA – O CASO ÍMPAR DO “MANIFESTO ANTI-DANTAS” DE ALMADA NEGREIROS	11
JOVENS, LEITORES E ORGULHOSOS: DISCURSOS SOBRE A LEITURA NA REDE SKOOB	19
A EMERGÊNCIA DOS <i>TEMPLATES</i> NO DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE (PORTUGUÊS/FRANCÊS)	28
(DES)ENCONTROS ENTRE OS ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO E MUSICAL: O PAPEL DA QUALIDADE VOCÁLICA	38
O FORMATO PROSÓDICO DE DISSÍLABOS DE UM PAR DE GÊMEAS DIZIGÓTICAS	47
A RECONFIGURAÇÃO DO SUBESQUEMA CONDICIONAL [V_QUE]	55
REFERENCIAÇÃO SEQUENCIAL: LOCALIZAÇÃO DE ELEMENTOS DE COESÃO EM PORDUÇÕES TEXTUAIS	61
LIBRAS TÁTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	66
MANIPULAÇÃO, AÇÃO E SANÇÃO NO DISCURSO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DO NÍVEL NARRATIVO NUM CASO DE VIOLÊNCIA MORAL E PSICOLÓGICA	74
ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DOS DESAFIOS DO FAZER CIENTÍFICO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR	83
CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE DE DADOS DE FREQUÊNCIA FUNDAMENTAL PARA USO EM FONÉTICA FORENSE	91
<i>TO BE OR NOT TO BE</i> ENSINANTE/APRENDIZ DE INGLÊS: (IM)POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE ADOLESCENTES TRABALHADORES EM VULNERABILIDADE SOCIAL	98
O ESTEREÓTIPO DO USUÁRIO NO DISCURSO DE HUMOR: UMA POLÊMICA SOBRE A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA NO BRASIL	107
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E COMUNIDADES LÉSBICAS	115
INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: A UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS COMO UM GÊNERO DISCURSIVO EM AULAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	120
A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NEUTRO NA ATIVIDADE LINGUÍSTICA DOS NÃO LINGUISTAS E LINGUISTAS	128
PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E ELABORAÇÃO IDENTITÁRIA NA FALA DE ESTUDANTES DE UMA OCUPAÇÃO DE CAMPINAS	136
A LINGUAGEM ESCRITA EM COMUNIDADES INDÍGENAS ÁGRAFAS COMO FORMA DE <i>STATUS</i> E EMPODERAMENTO	145

UMA ENUNCIÇÃO DELOCUTIVA: O APAGAMENTO DO <i>EU</i> E DO <i>TU</i> NA OBRA "BEIRA RIO, BEIRA VIDA", DE ASSIS BRASIL	150
TROCAS ENTRE CATEGORIAS LEXICAIS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS USUÁRIOS DE LIBRAS	157
DESVOZAMENTO DE ENCONTROS CONSONANTAIS EM FINAL DE PALAVRA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	162

O EVENTO

O **XIV Seminário de Produção Linguística** (XIV SPLin) ocorreu nos dias 16, 17 de dezembro de 2020, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos (SP), destinam-se principalmente ao debate de pesquisas em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (PPGL-UFSCar) e pesquisas desenvolvidas no seio de outros Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES cuja temática afine-se à “**Linguística a um clique: ciência da linguagem e divulgação científica**”.

O **SPLin**, tradicionalmente, propicia espaço para a divulgação de pesquisas na área de Linguística, engendrando, também, interlocuções científicas com outras áreas, com vistas a contemplar as dimensões social, histórica e política da atividade científica no campo da linguagem por meio do diálogo. Anseia-se que o **SPLin** deslinde reflexões no que tange aos desafios, perspectivas, ambições e o papel do Pesquisador em Linguística na contemporaneidade, tendo em vista o contexto sociopolítico nos quais as pesquisas encontram-se, atualmente, inseridas.

REPRESENTANTES DOCENTES

Prof. Dr. Oto Araújo Vale (Coordenador PPGL-UFSCar)

Prof. Dr. Pablo Arantes (Vice-coordenador PPGL-UFSCar)

COMISSÃO

Isaac Souza de Miranda Junior (Presidente)

Manoel Sebastião Alves Filho (Vice Presidente)

Andrei Cezar da Silva

Andrêi Krasnoschecoff

Bárbara de Souza Freitas

Camila Ribeiro Corrêa de Moraes

Debora Helen de Oliveira

Francimeire Leme Coelho

Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato

Gabriel Reis Moraes Machiaveli

Gabriela Wick Pedro

Giovana Nicolini Milozo

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva

Marcela Suardi da Cunha

Marina Nishimoto Marques

Robert Moura Sena Gomes

Roger Alfredo de Marci Rodrigues Antunes

Roger Alfredo de Marci Rodrigues Antunes

Thiago Augusto Carlos Pereira

Tiago Pereira Rodrigues

RESUMOS EXPANDIDOS

UMA BREVE ANÁLISE DE MANUAIS BRASILEIROS DE FALA PÚBLICA

Amarildo Rodrigues da Silva Júnior - Universidade Federal de São Carlos
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Número do Processo: 2020/02713-8)

RESUMO

Ao partir dos postulados de Michel Pêcheux e de seu grupo que fundamentam a Análise do discurso, o trabalho apresenta um recorte do projeto de Iniciação Científica intitulado *Discursos sobre a fala pública: Uma análise de manuais brasileiros do século XX* em que são apresentados resultados obtidos no momento de análise correspondente à época da apresentação e alongados aos outros três manuais de fala pública analisados posteriormente. Dessa maneira, exporemos a concepção bélica da fala pública, a imagem do público leitor projetado e a projeção que o enunciador desses manuais brasileiros de fala pública faz si a partir de duas das cinco obras que compõem nosso *corpus* de pesquisa: *Como falar corretamente e sem inibições* (1986) e *Assim é que se fala - como organizar e transmitir ideias* (1999).

Palavras-chave: fala pública; manuais de fala pública; manuais brasileiros de fala pública

ABSTRACT/RESUMEN/ABSTRAIT

Based on the postulates of Michel Pêcheux and his group that underlie discourse analysis, the paper presents an essay of the Scientific Initiation project entitled *Discourses about the public speaking: An analysis of Brazilian manuals of the 20th century* in which results obtained at the time of analysis corresponding to the time of presentation are presented and elongated to the other three public speech manuals analyzed later. In this way, we will expose the warlike conception of public speech, the image of the projected reading public, and the projection that the enunciator of these Brazilian public speaking manuals makes from two of the five works that make up our research corpus: *Como falar corretamente e sem inibições* (1986) e *Assim é que se fala - como organizar e transmitir ideias* (1999).

Keywords: public speech; public speech manuals; Brazilian public speaking manuals

INTRODUÇÃO

Está presente desde o início dos estudos retóricos, a percepção e afirmação de uma relação entre a prática de falar em público e a produção de emoções, cujos primórdios remontam à Antiguidade, em particular, em cidades-estado da Sicília durante o século VI a.C., nas quais haviam assolado regimes tirânicos. Se, bem antes disso, já na *Ilíada*, de Homero, os nobres, os heróis e os deuses falam manifestamente movidos por paixões e, assim, suscitam reações afetivas em seus ouvintes, e, se a chamada retórica psicagógica, derivada principalmente de Górgias, dispensava grande atenção ao tratamento das emoções a serem provocadas nos diversos públicos dos pronunciamentos (Plebe, 1978, p. 5-6), é com a Retórica, de Aristóteles, mais especificamente em seu livro II, que as relações entre a fala pública e as paixões serão sistematizadas.

Ainda no capítulo 1 do Livro I da *Retórica*, Aristóteles afirma que “seria absurdo que a incapacidade de defesa corporal fosse desonrosa, e não o fosse a incapacidade de defesa verbal, uma vez que esta é mais própria do homem do que o uso da força física” (Livro I, cap. 1, 1355b, 2005, p. 94). Mais adiante, já no capítulo 2 do mesmo livro, avança a ideia de que “as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies”: o *ethos*, o “carácter moral do orador”; o *pathos*, o “modo como se dispõe emocionalmente o ouvinte”; e o *logos*, o “próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (Livro I, cap. 2, 1356a, 2005, p. 96). Mais do que isso, Aristóteles dedicará boa parte do Livro II à exposição do papel decisivo das emoções no convencimento por meio da fala pública. Diante de sua afirmação, constatamos o estreito laço que une as práticas de fala pública e os afetos. Percebemos ainda que estes últimos não se apresentam somente na disposição afetiva favorável dos ouvintes em que os pronunciamentos devem deixá-los. Isso porque as emoções estão também presentes no ânimo do próprio orador.

As paixões – como referia-se às emoções – eram entendidas como grandes influenciadores de juízos dos homens (Aristóteles, Livro II, cap. 1, 1378a, 2005, p. 160), para o filósofo grego. O *pathos*, no campo da retórica, se estabelece desde então como dimensão constitutiva do ato de falar publicamente, de modo que a relação entre persuasão do auditório do orador é proporcional à adequação de uso do discurso para a produção de diversas emoções. Essencialmente, a disposição afetiva do público não estava desvinculada da própria imagem que o orador projetava de si mesmo não só pelo que dizia, mas também e principalmente por seus modos de dizer. Dessa maneira, tanto *pathos* quanto *ethos* constituam-se como os mais importantes recursos retóricos que poderiam ser usados pelo orador com a finalidade de promover a persuasão de seus ouvintes, em conjunto com *logos*, entendido como raciocínio lógico, e por meio do *logos*, compreendido como linguagem.

Voltando nossa atenção especialmente para os discursos produzidos sobre o emprego do *pathos* e do *ethos* e de suas relações no interior de uma ampla gama de recursos retóricos, notamos que Aristóteles legou às gerações futuras as concepções de sociedade e de retórica. Sendo assim, sua ideia a respeito de, digamos, uma retórica não inclusiva, uma vez que ela estava desprovida de certa noção de igualdade entre os diferentes membros da sociedade, tal como ela passou a ser compreendida, principalmente depois das revoluções do século XVIII, continuou a se materializar em discursos posteriores, de modo a configurar determinados moldes tradicionais de uma retórica excludente, que não considerava nem as mulheres nem os

não-gregos de nascimento como possíveis oradores. De acordo com o que observa Roland Barthes, “todos os elementos didáticos que alimentam os manuais clássicos vêm de Aristóteles” (1987, p. 27). Posto isso, é reiterado na grande maioria dos tratados, dos apêndices e dos manuais de fala pública que surgiram durante um período de séculos, não unicamente o interesse pela retórica e pelas relações entre o *logos*, o *pathos* e o *ethos*, mas inclusive certa concepção excludente das falas públicas, por mais diversas e profundas que tenham sido as transformações históricas, políticas e sociais em diferentes tempos e lugares.

O potencial profissional e mercadológico na sociedade brasileira contemporânea, conforme geralmente indicado pelos autores de inúmeras obras que tratam da oratória e da fala pública, é ressaltado pela figura de manuais de fala pública nas listas dos livros mais vendidos, muitas vezes classificados como livros de autoajuda devido ao emprego de uma perspectiva compostas essencialmente de dicas e técnicas. Desde meados dos anos de 1980, com uma extensa e famosa produção bibliográfica, Reinaldo Polito mostra-se como um dos nomes mais conhecidos na área. Ao lado das promessas de erudição e, principalmente, de ascensão profissional, seus livros tornaram-se conhecidos em razão de sua autoproclamada preocupação com o caráter didático dispensado à formação na área da oratória. Das obras que compõem nosso *corpus* de nossa pesquisa de Iniciação Científica, as duas que aqui fazem parte do recorte, mas que terão apontamentos alongados aos outros três manuais, figuraram concomitantemente na lista dos mais vendidos. Retomando as palavras de Barthes supracitadas, poderíamos supor que noções dos três livros da *Retórica*, de Aristóteles, seriam reproduzidas nos manuais de Polito, entretanto que eles reproduzem também parte dos discursos excludentes e preconceituosos que circulavam na Antiguidade grega e latina, agora, com o agravante, de estarmos no final do século XX e no começo do XXI. Nos filiamos aos princípios teóricos da Análise do discurso de linha francesa e adotamos seus procedimentos metodológicos, com vistas a mais bem compreender o funcionamento discursivo dos enunciados extraídos desses manuais de fala pública nacionais para a análise dos discursos que se materializam nas obras de Polito.

DESENVOLVIMENTO

Com base em postulados e noções da Análise do discurso de linha francesa proposta por Michel Pêcheux e seu grupo, empreendemos um exame de manuais de fala pública cuja autoria é de Reinaldo Polito. Mais especificamente, investigamos i) quem é o público leitor projetado e ii) quais são as imagens de si que o enunciador desses manuais constrói a seu respeito. Para

isso, analisamos cinco manuais do autor, mas aqui nos concentraremos em dois manuais cujos apontamentos ora ou outra serão alongados às obras restantes: *Como falar corretamente e sem inibições* (1986) e *Assim é que se fala - como organizar e transmitir ideias* (1999).

Como enuncia nas primeiras páginas de *Como falar corretamente e sem inibições*, o ouvinte é assim considerado: “inimigo a ser vencido, fera a ser domada” (POLITO, 1999, p. 17). A construção de imagens e alegorias bélicas e o emprego de léxico igualmente beligerante, ao tratar do ato de falar em público, tais como “arma” (POLITO, 1986, p. 36), “resistências” (POLITO, 1999, p. 30), “inimigo” (POLITO, 1986, p. 17), “artilharia” (POLITO, 1986, p. 156), produz a seu respeito não somente uma visão de que essa prática é composta por competições acirradas, mas também por embates aguerridos e mesmo violentos, dos quais é preciso sair vitorioso. É a isto que chamamos de concepção bélica da fala pública e que ecoa dizeres da retórica antiga (Cf. Aristóteles, Livro I, cap. 1, 1355b, 2005, p. 94): a prática de falar em público projeta-se como uma sequência de investidas, defensivas e contra-ataques, que se processam com armas e resistências argumentativas e verbais. Assim, Polito concebe o ato de falar em público como uma espécie de relação conflituosa entre adversários, estes últimos, por vezes, alçados à condição de inimigos.

No que diz respeito ao público em si, o enunciador o enxerga de uma maneira paradoxal: mesmo podendo ser tão heterogêneo, há certa homogeneidade em sua composição. Compondo esse quadro paradoxal, elenca algumas características, como “nível intelectual” — também chamado de “nível sociocultural”, “nível cultural”, “formação cultural” e “formação intelectual” ao decorrer das outras três obras analisadas integralmente como parte do projeto de pesquisa *Discursos sobre a fala pública: Uma análise de manuais brasileiros do século XX* — e “sexo”, repletas de preconceitos sociais e sexistas. Essas ideias estereotipadas a respeito de distintos grupos sociais estão a serviço de uma suposta melhor adaptação da forma da mensagem a ser falada em público. Em suas considerações, o enunciador classifica o público por seus pretensos e diversos níveis intelectuais: “médio para baixo” para os considerados incultos, sem cultura e com baixa intelectualidade e “médio para cima” para os tidos como cultos, dotados de cultura e de maior racionalidade (Cf. POLITO, 1999, p. 57-59). Ou seja, nesse discurso, se materializa a ideia de que quanto melhor a formação, mais alta a posição social e maior a capacidade de compreensão de raciocínio.

Polito constrói recorrentemente um público leitor ideal mediante a conjunção entre suas próprias seleções lexicais que impedem uma leitura fluida (“beduínos”, “filatelia”, “flip chart”, “incautos”, “homília”, entre outras escolhas lexicais que poderiam causar tal dificuldade por

parte de muitas pessoas), os preconceitos que fazem equivaler supostos problemas de expressão linguística a dificuldades de elaboração de pensamentos sofisticados e as interlocuções e referências a personalidades bastante conhecidas principalmente dos poderes público e religioso. Alongando aos outros manuais do autor, ocorrem essas menções, tal como podemos observar nestes fragmentos: ex-presidentes (1999, p. 99; 2005a, p. 34-35, 58; 2005b, p. 32), ex-governadores (1999, p. 90; 2005a, p. 58) e ex-ministro da Educação (2005a, p. 58). Ademais, também são recorrentes as referências a perfis profissionais das classes médias e médias altas: empresários (1999, p. 43, 92; 2005a, p. 57), executivos (2005a, p. 22, 57; 2005b, p. 37, 91, 130, 142) e engenheiro (2005b, p. 91).

Eventualmente, tal como quando afirma que seus alunos provêm “das mais diversas formações e origens” (1999, p. 11), os manuais produzem o efeito de que o público de Polito, sejam os leitores de suas obras ou os sujeitos que foram ex-alunos, teria um perfil mais heterogêneo e abrangente. Suas anedotas, seus exemplos e suas referências, todavia, continuam a se limitar a membros da classe média e, principalmente, da classe média alta da sociedade como a maioria de seus alunos. Essa restrição produz efeitos de identificação nos leitores, na medida em que podem se projetar ora mais ora menos como parte dessa seleta comunidade. Desse modo, construções e projeções dos leitores também não se coadunam com o princípio aparentemente democrático de que quaisquer sujeitos são potenciais oradores (Cf. 1986, p. 41-42) e podem vir a ter desempenhos oratórios eloquentes. Considerando as altas vendas de seus livros, indicando o potencial mercadológico e profissional da procura de conhecimentos sobre a retórica, podemos supor que vários dos leitores dos manuais de Polito são sujeitos de classes sociais médias baixas e mesmo baixas, para os quais, antes de se processar uma desidentificação com o público projetado nessas obras, provavelmente opera-se uma identificação projetiva, um desejo de vir a ser e de vir a pertencer a esses altos quadros da sociedade brasileira.

Por um lado, a imagem do enunciador desses manuais de fala pública consiste na articulação entre a eficiência e a benevolência. O enunciador afirma, supostamente acompanhado de humildade, que as recomendações expressas em suas obras visam a auxiliar o aspirante a orador na empreitada de atingir essa meta. De acordo com Polito, suas indicações “contribuirão para o sucesso de suas apresentações” (2003, p. 39). Isto posto, o enunciador não somente se apresenta como alguém que tem propriedade para dizer o que diz, mas também o faz como se fosse um benfeitor, uma vez que se dispõe a compartilhar esse conhecimento. Adotemos como exemplo a seguinte passagem: “Espero que *Como falar corretamente e sem inibições* continue cada vez mais a ajudar as pessoas a falar melhor” (1986, p. 23). Inicialmente,

há a construção do pressuposto de que sua obra já *ajuda* as pessoas a falarem melhor, o que é reforçado pelo próprio título de outro de seus livros (*Fale muito melhor*), ou seja, cria-se o ethos de um sujeito que não está apenas colaborando para que as pessoas falem *bem*, mas que se esforça para que seus leitores atinjam o ápice de seu potencial, para que falem o *melhor* possível. Por outro lado, temos certo afastamento do enunciador daquilo que ele enuncia, por meio de certas escolhas lexicais e enunciativas. Desse modo, Polito produz certo efeito objetivo ao enunciar com o recurso do apagamento de determinadas marcas subjetivas, como as possíveis utilizações da primeira pessoa. Em outras palavras, o enunciado poderia ter sido “*Eu espero que com meu Como falar corretamente e sem inibições continue cada vez mais a ajudar as outras pessoas a falarem melhor.*”

Já por outro lado, a imagem de benevolente está pautada nas emoções. Estas, seriam individualmente controláveis e devem ser controladas nos excessos de suas diferentes gradações. Isso pode ser feito, caso sejam seguidas as recomendações do enunciador. A recomendação e mesmo a exigência de que se tenha um controle emocional estão baseadas na asserção de que um possível descontrole tende a gerar o medo, que produziria insegurança e que esta última, por sua vez, causaria vergonha e acarretaria na produção do fracasso. Nas obras de Polito, é possível, portanto, depreender uma trilha em que se distribuem e se encadeiam estes afetos: tender ao medo, produz insegurança, causa vergonha e acarreta no fracasso, enquanto o controle do medo, produz confiança, causa orgulho e acarreta no sucesso.

Os sucessos e fracassos do leitor dos manuais e aspirante a orador em suas futuras performances oratórias são de sua própria responsabilidade. Polito se dispensa do que resulta de suas próprias instruções e recomendações e imputa a seus leitores a responsabilização pelo que lhes acontecerá em suas falas públicas. Este enunciado produz de modo bastante claro esse efeito: “a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da apresentação [também chamada de ‘discurso’ e ‘palestra’] será sempre sua [do orador]” (1999, p. 67). Em vista disso, o enunciador benevolente também se projeta em enunciados nos quais Polito produz o efeito que compartilha de bom grado experiências e informações com o leitor para que o aspirante a orador não cometa os mesmos erros e comportamentos que prejudicaram o sucesso do autor ao falar em público.

CONCLUSÃO

Por meio da análise dos manuais em questão, constatamos que ocorrem a) reprodução de uma antiga concepção bélica da fala pública; b) uma desoneração do enunciador pelos insucessos oratórios do leitor das obras de Polito; c) uma responsabilização do aspirante a

orador por seus eventuais fracassos nas práticas de fala pública; e d) um apagamento generalizado de fatores e condições econômicas, sociais e culturais que incidem na constituição dos sujeitos de uma sociedade e nas muito distintas bases a partir das quais esses diferentes sujeitos se sentem absolutamente alijados desta possibilidade ou mais ou menos confortáveis para falar em diversas circunstâncias públicas ou ainda muitíssimo à vontade para fazê-lo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BARTHES, R. A retórica antiga. In: *A aventura semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 19-91.

POLITO, Reinaldo. *Como falar corretamente e sem inibições*. São José dos Campos, SP: Editora Saraiva, 1986.

POLITO, Reinaldo. *Assim é que se fala – como organizar a fala e transmitir ideias*. São José dos Campos, SP: Editora Benvirá, 1999.

POLITO, Reinaldo. *Fale muito melhor*. São José dos Campos, SP: Editora Saraiva, 2003.

POLITO, Reinaldo. *Vença o medo de falar em público*. São José dos Campos, SP: Editora Benvirá, 2005a.

POLITO, Reinaldo. *Seja um ótimo orador*. São José dos Campos, SP: Editora Saraiva, 2005b.

O MANIFESTO: DA TRADIÇÃO POLÍTICA AO USO DE VANGUARDA – O CASO ÍMPAR DO “MANIFESTO ANTI-DANTAS” DE ALMADA NEGREIROS

Ana Sofia Souto – Universidade Nova de Lisboa

RESUMO

A presente análise centra-se no texto *Manifesto Anti-Dantas e por extenso* de José de Almada Negreiros. Com o objetivo de estudar e caracterizar, de um ponto de vista linguístico, este manifesto, bem como de atestar o seu caráter de grande originalidade no seio de textos pertencentes ao mesmo género, constituiu-se um corpus de análise a partir de três manifestos – *O Manifesto Futurista* de Marinetti, o já mencionado manifesto de Almada Negreiros e o Manifesto Político “Ao País”.

Para a análise do corpus selecionado recorre-se ao quadro de análise proposto por Jean-Michel Adam (2001) para a descrição dos géneros textuais.

Nesta análise argumenta-se que o *Manifesto Anti-Dantas* é um manifesto ímpar, mas essa sua condição de excecionalidade surge em estreita relação com outros manifestos, quer políticos, quer de vanguarda, que o precederam.

Palavras-chave: Género do Discurso, Manifesto, Manifesto Anti-Dantas, Manifesto Político, Manifesto de Vanguarda

RESUMEN

El presente análisis se centra en el texto *Manifesto Anti-Dantas e por Extenso* de José de Almada Negreiros. Con la finalidad de estudiar y de caracterizar, desde un punto de vista lingüístico, este manifiesto, así como confirmar su carácter de gran originalidad en el conjunto de textos que pertenecen al mismo género, se ha constituido un corpus de análisis a partir de tres manifiestos – el *Manifiesto Futurista* de Marinetti, el ya mencionado manifiesto de Almada Negreiros y el Manifiesto Político “Ao País”.

Para llevar a cabo el análisis del corpus seleccionado, se ha recurrido al cuadro de análisis desarrollado por Jean-Michel Adam (2001) para la descripción de los géneros textuales.

En este análisis se argumenta que el *Manifiesto Anti-Dantas* es un manifiesto original, pero su condición de excepcionalidad está en estrecha relación con otros manifiestos, ya sean políticos sean de vanguardia, que lo han precedido.

Palabras-Clave: Género del discurso, Manifiesto, Manifiesto Anti-Dantas, Manifiesto político, Manifiesto vanguardista

INTRODUÇÃO

A presente investigação enquadra-se na área da Linguística do Texto e do Discurso e toma como objeto central de estudo o texto *Manifiesto Anti-Dantas e Por Extenso*.

Escrito pelo autor modernista português José de Almada Negreiros (1893-1970) e publicado em 1916, o *Manifiesto Anti-Dantas e Por Extenso* constitui uma violenta reação à estreia, que ocorreu a 21 de outubro de 1915, da peça *Sóror Mariana*, da autoria do escritor português Júlio Dantas. Dantas é escolhido como alvo, representando uma cultura conservadora e tradicionalista de mentalidades retrógradas e decadentes, contra a qual Almada Negreiros se posiciona.¹

Como devemos agrupar o Manifiesto Anti-Dantas? Junto com os manifestos de vanguarda? Como categorizá-lo? Ter-se-á Almada aproveitado de um género que começava a ser “moda”, que estava a ser usado pelas correntes vanguardistas europeias para fazer ouvir as suas ideias? Que peso ocupa a escolha de um género, de qualquer género? Quão forte é a vinculação a um género? E quão plástico é o género “manifiesto”? Estas são as questões de partida por detrás da presente investigação. A mesma procura, em primeiro lugar, estudar e caracterizar, de um ponto de vista linguístico, o *Manifiesto Anti-Dantas e Por Extenso* de Almada Negreiros. Em segundo lugar, procura compreender de que modo se relaciona e se diferencia, em simultâneo, o manifesto em estudo, tanto dos manifestos políticos como dos manifestos de vanguarda, ao mesmo tempo em que se revela um manifesto ímpar.

¹ Com efeito, tal como refere Mariana Pinto dos Santos (2016:10): “[Este manifesto] integrava a crítica direta à peça de Júlio Dantas com uma descrição jocosa pormenorizada, elegendo esse texto dramático como exemplar de produção sentimental, romântica, xaroposa, de narrativa linear, que os artistas de vanguarda, quer na pintura, quer na literatura, visavam atacar, destruir e substituir pelas suas próprias propostas artísticas.”

DESENVOLVIMENTO

Tendo em conta os objetivos de investigação supra mencionados optou-se por reunir um corpus constituído por três manifestos da mesma época - o *Manifesto do Futurismo* (1909),² de Marinetti, o *Manifesto Anti-Dantas* de Almada Negreiros (1915), e o *Manifesto “Ao País”* produzido pela “Cruzada Nun’Álvares Pereira” (1922).³ A escolha deste corpus prende-se com a possibilidade de este nos permitir efetuar um estudo comparativo entre o manifesto central em estudo - o *Manifesto Anti-Dantas*, um outro manifesto de vanguarda, e um manifesto político, permitindo verificar semelhanças e diferenças entre os três manifestos, bem como atestar o caráter ímpar do manifesto de Almada Negreiros.

Para analisar os manifestos que constituem o corpus selecionado recorreu-se ao quadro de análise proposto por Jean-Michel Adam (2001) para a descrição dos géneros textuais. Este quadro integra oito componentes, a saber:

- (i) a semântica - que tem a ver com os temas e representações semânticas presentes no texto;
- (ii) a composicional - que incide na estrutura do texto; nas sequenciais textuais dominantes; e no plano de texto subjacente;
- (iii) a enunciativa – que pretende identificar os interlocutores, a área sociodiscursiva em que se inserem, bem como estudar questões de responsabilidade enunciativa;
- (iv) a pragmática – que permite identificar os objetivos ilocutórios do texto e caracterizar a sua orientação argumentativa;
- (v) a estilístico-fraseológica – que incide na textura microlinguística (frásica e transfrásica) do texto em questão, caracterizando elementos como as seleções lexicais ou as construções sintáticas;
- (vi) a metatextual – através da qual se verifica se existem autorreferências ao género no próprio texto, por exemplo no título;
- (vii) a peritextual – que inclui as fronteiras do texto;
- (viii) a material – que se refere ao suporte material do texto, sua extensão, meio de circulação, bem como a questões de natureza tipográfica.

² O *Manifesto Futurista* de Marinetti é geralmente considerado o primeiro manifesto de vanguarda do século XX (cf. Kramer, 2011: 10).

³ A “Cruzada Nun’Álvares Pereira” foi um movimento político nacionalista e conservador português que existiu entre 1918 e 1938. Tinha como objetivo solucionar os problemas que Portugal atravessava durante a Primeira República. Das suas fileiras saíram muitos dos vultos que depois apoiaram as soluções fascistas na fase de transição da Ditadura Nacional para o Estado Novo.

Por motivos de espaço, no contexto do presente trabalho, a dimensão peritextual não foi considerada.

No contexto deste trabalho, optou-se por considerar o manifesto um “género do discurso”. Para Adam (2001), um texto, qualquer texto, só pode ser compreendido no seu enquadramento teórico de planos ou níveis de organização da textualidade e da discursividade uma vez que o mesmo contém um carácter extremamente heterogéneo e complexo e, por isso, é irredutível a um só modo de organização e de estudo (adaptado de Adam, 2001).

Os géneros seriam normativos, mas esta normatividade corresponderia a uma convenção entre dois princípios mais complementares que contraditórios (cf. Adam, 2001: 38): a um princípio de identidade (centrípeto), voltado para o passado, a repetição e governado por regras (nível normativo), juntar-se-ia um princípio de diferença (centrífugo), voltado para o futuro e a inovação e solto de regras (nível de variação). Isto porque um género nunca está fechado, acabado em si mesmo. De facto, como refere Luís António Marcuschi (2002: 18), “os géneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da acção criativa [mas antes] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Assim, não só seria difícil, à partida, definir um género num determinado momento do tempo, como isto se torna ainda mais difícil porque o género se altera com o tempo, uma vez que corresponde a “um fenómeno sócio-histórico e culturalmente sensível” (adaptado de Marcuschi, 2002: 28).

Segundo o especialista Marcel Burger (2002:212), os manifestos constituem uma forma de comunicação tardia. Com efeito, surgem apenas no final do século XVIII e só se generalizam no século XIX, após a publicação do *Manifesto Comunista* de Marx e Engels de 1848. O manifesto é, na sua fase inicial, um género político por excelência.

Na tradição instituída pelo *Manifesto de Marx e Engels*, os manifestos ocupam, na sociedade, um papel fundamental, na medida em que tendem a não se colocar fora dos acontecimentos sociais que estruturam a sociedade na altura em que são publicados, mas visam, de outro modo, enquadrar-se firmemente nos acontecimentos desta, tendo, por isso, uma propensão eminentemente didáctica. Os autores dos manifestos observam a sociedade, pintam-lhe as imperfeições e os problemas, e propõe-lhe uma solução, uma receita que, segundo eles, irá resolver os seus problemas. Deste modo, o manifesto não seria nunca um assunto privado ou individual. Estaria sempre ancorado no espaço público.

Os manifestos são, normalmente, textos doutrinários de grupo.⁴ Um determinado grupo de pessoas (com associações políticas ou artísticas) dirige-se à sociedade que quer ver modificada num ou em vários aspectos. Os manifestos têm, em geral, uma relação próxima com o seu período histórico em que são produzidos. Daí que os manifestos não possam deixar de ser textos de circunstância, textos circunscritos a um determinado período e a uma determinada sociedade cujos defeitos querem combater e alterar (cf. Burger, 2002: 23). Este combate dar-se-ia estritamente através da linguagem, tal como refere Burger (2002:77): “(...) Le but de l’activité est de changer le monde, et plus précisément de solutionner la crise du monde. Le but d’un text manifestaire est de représenter un tel changement par des moyens strictement langagiers.”

PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA ANÁLISE DO CORPUS

Convém desde já assinalar os diferentes objetivos por detrás da escrita de cada um dos manifestos sob análise. O Manifesto de Marinetti pretende apresentar o programa de um novo movimento artístico, o futurismo. O Manifesto “Ao País” pretende apresentar as principais linhas de força do movimento “Nun’Álvares Pereira”. Por seu lado, o *Manifesto Anti-Dantas* é consequência direta de um evento específico e constitui uma reação violenta contra um determinado tipo de literatura e aqueles que a produziam. Júlio Dantas não é mais do que um exemplo daquilo que Almada Negreiros abertamente desdenha. Como clarifica Sara Afonso Ferreira, “O *Manifesto Anti-Dantas e por extenso* dirige-se explicitamente contra todos os Dantas de Portugal, contra um meio artístico e intelectual estéril e ultrapassado”.

O manifesto político “Ao País” faz menção à caracterização e objetivos da Cruzada, e justifica a pertinência da mesma, e o Manifesto de Marinetti apresenta os desejos e programa do movimento Futurista, bem como a justificação desse mesmo programa. Por outro lado, o *Manifesto Anti-Dantas* começa por apresentar uma crítica ao escritor Júlio Dantas. Após, expõe de forma anedótica e detalhada uma peça desse mesmo autor. Daí, estende a sua crítica ao estado decadente da literatura portuguesa e, finalmente, ao próprio país que produziu essa literatura.

⁴ Este é um dos pontos em que o *Manifesto Anti-Dantas* se distingue, já que este manifesto tem apenas um autor, Almada Negreiros. O mesmo identifica-se, porém, com o grupo do *Orpheu* e com o movimento futurista, quando assina o manifesto do seguinte modo: “José de Almada Negreiros: Poeta D’Orpheu, Futurista e Tudo”.

Em relação à componente metatextual, note-se que cada um dos manifestos em análise tem presente a menção a “manifesto” logo no próprio título. No *Manifesto Futurista* existe, ademais, uma referência à escrita de um manifesto no próprio corpo do texto: “(...) È dall’Italia, che noi lanciamo (...) questo nostro manifesto di violenza travolgente e incendiaria, col quale fondiamo oggi il «*Futurismo*».”

Do ponto de vista estilístico-fraseológico é de destacar, quanto ao Manifesto Político “Ao País”, o uso de frases negativas por contraponto a frases afirmativas:

“A Cruzada Nacional Nun’Álvares Pereira não é um agrupamento político. A Cruzada Nacional Nun’Álvares Pereira pertence a todos os Portugueses sem distinção de classes e sem distinção de partidos. Como a sombra da bandeira, a sua acção não se limita às oito províncias do continente; estende-se a todo o território nacional, a todos os cantos do mundo onde existam portugueses. (...) Desta maneira, a Cruzada não cuida de facções, cuida de Portugueses. Não cuida de partidos, cuida da Pátria.” – Excerto do Manifesto Político “Ao País”.

Já no *Manifesto Futurista*, a situação/contexto geral que os futuristas acreditam ser negativo - “La letteratura esaltò fino ad oggi l’immobilità pensosa, l’estasi e il sonno” - é oposto um projeto “positivo” apresentado pelos futuristas: “Noi vogliamo esaltare il movimento aggressivo, l’insonnia febbrile, il passo di corsa, il salto mortale, lo schiaffo ed il pugno.”⁵

No que toca ao *Manifesto Anti-Dantas*, é feita uma apresentação da situação/contexto geral atual negativo, através das críticas apresentadas ao escritor Júlio Dantas. Destaque-se o uso da falácia “ataque ao homem”:

“Basta não escrúpulos nem moraes, nem artísticos, nem humanos! Basta andar co’as modas, co’as políticas e co’as opiniões! Basta usar o tal sorrisinho, basta ser muito delicado e usar côco e olhos meigos! Basta ser Judas! Basta ser Dantas! (...) E ainda há quem divide que o Dantas não vale nada, e que não sabe nada, e que não inteligente, nem decente, nem zero!”

⁵ A dimensão da utopia é muito importante nos manifestos, visto que um dos objetivos por detrás da sua escrita é a oposição entre um presente inconveniente e distópico e um futuro utópico (a este propósito, ver, p.e. Weeks, 2013).

Das componentes propostas por Adam que foram consideradas na presente investigação aquela na qual o *Manifesto Anti-Dantas* de Almada Negreiros mais se parece diferenciar é a componente pragmática, sobejamente dependente do objetivo por detrás da escrita dos textos. Enquanto quer o Manifesto de Marinetti, quer o manifesto político em estudo apresentam inúmeros atos compromissivos de promessa, bem como enunciados diretivos, o *Manifesto Anti-Dantas* não apresenta atos compromissivos de promessa, nem enunciados diretivos. Pelo contrário, o manifesto consiste numa longa série de atos ilocutórios expressivos de crítica e de atos assertivos avaliativos com valor de crítica. Atente-se nas passagens abaixo, retiradas do *Manifesto Anti-Dantas*, que ilustram precisamente isso:

“O Dantas é o escarneo da consciência!

O Dantas é a vergonha da intelectualidade portugueza! O Dantas é a meta da decadência mental!

Portugal que com todos estes senhores, conseguiu a classificação do paiz mais atrasado da Europa e de todo o mundo! O paiz mais selvagem de todas as Áfricas! O exilio dos degraçados e dos indiferentes! A Africa reclusa dos europeus! O entulho das desvantagens e dos sobejos! (...).

É pertinente ainda notar o mote, presente seis vezes ao longo do manifesto “MORRA O DANTAS, MORRA! PIM!”.

A escolha de utilização do mote e da escrita de atos ilocutórios expressivos de crítica e de atos assertivos avaliativos com valor de crítica parece prender-se com a dimensão de arreigada reprovação e reprimenda por detrás do propósito de produção do manifesto.

Finalmente, é impossível não referir a dimensão material, na qual o manifesto de Almada Negreiros se destaca por ter sido integralmente impresso em maiúsculas e por conter um símbolo (um dedo indicador em riste que aponta para o lado direito), presente seis vezes (note-se que este é o mesmo número de vezes em que o mote “MORRA O DANTAS, MORRA! PIM!” está presente no texto) ao longo do manifesto. Esse dedo indicador, na posição de quem dirige, manda, ou ordena, pode estar associado com a ideia teatral de falar à multidão num comício à espera de aderência, de aplausos e de vénias (apelando para a esfera política), ou, igualmente, pode aludir à esfera da performance (teatro e/ou, artes circenses), atestando a dimensão profusamente performativa do manifesto. Finalmente, o uso da expressão “PIM!” dá

destaque à atmosfera de paródia contida ao longo do texto. Não é, de facto, possível ignorar a dimensão jocosa e sarcástica presente ao longo de todo o texto.

CONCLUSÃO

A presente análise permitiu verificar a enorme plasticidade do género “manifesto” e todas as inovações, transformações e recriações que um mesmo género permite. O *Manifesto Anti-Dantas* é um excelente testemunho de um manifesto ímpar - Almada Negreiros soube renovar o género “manifesto” de forma original, mas esta sua originalidade surge em estreita relação com os manifestos quer de vanguarda, quer políticos, uma vez que se coloca na tradição por estes iniciada, confirmando a dinâmica proposta por Marcuschi (2002:18) supra mencionada.

REFERÊNCIAS

Corpus

Almada Negreiros, José de. [1916]. “Manifesto Anti-Dantas e por Extenso” in *Manifestos*, 17-29. Lisboa: Assírio & Alvim, 2016.

Manifesto “Ao País”. 1922. Cruzada Nacional “Nun’Álvares” in *Manifestos, estatutos e programas republicanos portugueses (1873-1926): Antologia*. Coord. Ernesto Castro Leal, 831-836. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2014.

Marinetti, Filippo Tommaso. 1909. “Fondazione e Manifesto del futurismo.” In *I Manifesti del futurismo*. Marinetti, Filippo Tommaso et all. <https://www.gutenberg.org/files/28144/28144-h/28144-h.htm>

Última consulta: 26.05.2021

Referências Teóricas

- Adam, Jean-Michel. “En finir avec les types de textes”. In *Analyse des discours: Types et genres: Communication et Interprétation*. Org. Michel Ballabriga, 25-43. Toulouse: Editions Universitaires du Sud, 2001.

- Burger, Marcel. *Les manifestes: paroles de combat de Marx a Breton*. Lonay: Delachaux et Niestlé, 2002.

- Ferreira, Sara Afonso. “Manifesto Anti-Dantas” in *Modern!smo: Arquivo Virtual da Geração de Orpheu*: <https://modernismo.pt/index.php/m/215-manifesto-anti-dantas>
Última consulta no dia 26.05.2021.

- Kramer, Antje. “De l'art de faire des manifestes”. In *Les grands manifestes de l'arte des XIXe et XXe siècles*, 5-13. Paris: Beaux Arts Éditions, 2011.

- Marcuschi, Luís António. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In *Gêneros textuais & ensino*. Ed. Angela Paiva Dionisio et al., 18-36. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- Pinto dos Santos, Mariana. “Introdução” in *Manifestos* de Almada Negreiros, 7-15. Lisboa: Assírio & Alvim, 2016.
- Weeks, Kathi. The Critical Manifesto: Marx and Engels, Haraway, and Utopian Politics
Author(s): Kathi Weeks. *Utopian Studies*, Vol. 24, No. 2 (2013), pp. 216-231
Última consulta no dia 18.05.2021

JOVENS, LEITORES E ORGULHOSOS: DISCURSOS SOBRE A LEITURA NA REDE SKOOB

Andrei Cezar da Silva - UFSCar
Luzmara Curcino - UFSCar
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP⁶

RESUMO

O que se enuncia comumente sobre a leitura advém da partilha de representações consensuais, compartilhadas socioculturalmente. Ao analisarmos postagens de jovens leitores na rede social SKOOB, observamos a recorrência da alusão ao ‘orgulho’ de ser leitor. Constatamos que a referência a esta emoção responde a um protocolo discursivo: não é qualquer emoção que se enuncia quando se fala da leitura, nem se o faz de qualquer modo. Com vistas a descrever especificamente o modo ‘orgulhoso’ como esses leitores se representam, nos valem os princípios da Análise do Discurso, da História Cultural da leitura e da História das emoções. Neste artigo, nos detemos na análise da enunciação desse ‘orgulho’ articulada à atualização da representação de que ser leitor é ler muito e sempre, seja a mesma obra, repetidamente, sejam várias obras distintas, simultânea e sequencialmente. Categorizamos essa representação sob os títulos de ‘leitor voraz/ leitura intensiva’ e ‘leitor voraz/ leitura extensiva’.

Palavras-chave: Discursos sobre a leitura; Jovens leitores; Redes Sociais; Orgulho.

ABSTRACT

What is commonly enunciated about reading comes from the sharing of consensual, socioculturally shared representations. In analyzing posts by young readers on the social network SKOOB, we observed the recurrence of the allusion to the 'pride' of being a reader. We found that the reference to this emotion responds to a discursive protocol: not just any emotion is enunciated when talking about reading, nor is it done so in any way. In order to specifically describe the 'proud' way these readers represent themselves; we draw on principles from Discourse Analysis, the Cultural History of reading, and the History of emotions. Among

⁶ Processo: 2020/03183-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

the initial results, it is common for this 'pride' to be expressed through the actualization of the representation that to be a reader is to read a lot and always, be it the same work, repeatedly, or several different works, simultaneously and sequentially. We categorized this representation under the titles of 'voracious reader/intensive reading' and 'voracious reader/extensive reading'.
Keywords: Discourses about reading; Young readers; Social networks; Pride.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos uma análise discursiva de postagens de leitores jovens, membros da rede social SKOOB, em cujos enunciados se pode depreender certas emoções comumente reiteradas ao se falar da leitura ou de si como leitor. O que se enuncia sobre a leitura nessas postagens nos interessa na medida em que nelas ecoam representações coletivas, consensuais, que esses jovens compartilham sobre essa prática. Na análise destes enunciados, nos detemos nas formas de expressão do 'orgulho' de ser leitor. Dentre os resultados iniciais que apresentamos aqui, observamos que entre as formas de expressão do 'orgulho' relacionado à leitura, uma delas, aqui apresentada brevemente, diz respeito à atualização da representação de que ser leitor é ler muito e sempre, seja a mesma obra, repetidamente, sejam várias obras distintas, simultânea e sequencialmente. Para fins didáticos, categorizamos os enunciados analisados, regidos por essa representação, sob os títulos de 'leitor voraz/ leitura intensiva' e 'leitor voraz/ leitura extensiva'. Para nossa análise, nos valem de princípios da Análise do Discurso, da História Cultural da leitura e da História das emoções.

No que diz respeito à Análise do Discurso, nos apoiamos nos estudos discursivos, em especial de perspectiva foucaultiana, adotando como princípio em nossa análise que o discurso é uma 'ordem', e como tal, consiste em uma instância anterior a todo e qualquer 'dizer', atuando tanto sobre a definição de 'o que' dizer, como também sobre 'o modo' para isso. Conforme o filósofo, o discurso é uma 'ordem' histórica, cultural e social que regula, que controla, que institui o dizível, estabelecendo suas condições de verdade, de enunciação e de circulação em uma dada sociedade, e, com isto, as formas segundo as quais os seus sujeitos enunciam, agem e constituem sua identidade. Segundo essa perspectiva, a origem do sentido do que é enunciado não está centrada naquele que individualmente realiza um ato de linguagem, mas sim se deve a condições histórico-sociais de produção anteriores ao próprio ato de enunciação. Para além de sua emergência, a potência dos discursos se determina por suas retomadas, por seus retornos, que incidem sobre nossas práticas, nossos gestos e nossas sensibilidades, e que fundam nossa 'memória discursiva'⁷.

⁷ "A noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica* do enunciado no interior de práticas discursivas regidas por aparelhos ideológicos; ela visa o que Foucault (1971, p. 24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, 'discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras

A ‘ordem do discurso’ se exerce na delimitação das representações compartilhadas sobre uma dada prática. No que diz respeito à leitura, há uma série de representações comuns acerca do que é ler e do que é ser leitor, ou seja, dos modos legítimos de ler, dos objetos, gestos e signos relacionados às formas de prestígio ou de desprestígio no exercício dessa prática. Essas representações coletivas e consensuais são mobilizadas naquilo que todos nós, sujeitos de um mesmo tempo e espaço, enunciamos sobre a leitura, ou sobre outras práticas e sujeitos que somos instados o tempo todo a avaliar.

Estudar os discursos sobre uma prática e as representações dos sujeitos que as exercem, apreensíveis em dados como os que temos trabalhado – a saber, os comentários postados por jovens em redes sociais sobre o que leem, o que gostam ou não de ler, o que afirmam sobre a leitura e outros leitores – é fundamental para compreendermos a força e o impacto dessas representações, e de seu funcionamento discursivo, sobre o modo como concebemos nossa vida em sociedade, de modo geral, e nossa relação com uma dada prática, em específico. Tal como afirma o historiador cultural, Roger Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Dado esse funcionamento discursivo, e a partir do levantamento e da análise de enunciados sobre a leitura, de modo a descrever e sistematizar algumas representações dessa prática, compartilhadas por jovens leitores e enunciadas sob a forma de comentários postados na rede social de leitores SKOOB, apresentamos, neste texto, uma breve análise de uma amostra de enunciados, nos quais direta ou indiretamente se expressa a emoção do ‘orgulho’ em relação a essa prática.

Essa expressão do ‘orgulho’, como apresentamos a seguir, recai ora sob a forma do ‘orgulho’ de ler, ora sob a forma do ‘orgulho’ de ser identificado como um leitor que se adequa aos padrões e expectativas da comunidade leitora na qual se inscreve. Em nossa análise, assumimos por hipótese que a alusão a certas emoções responde a protocolos discursivos específicos, de modo que não é qualquer emoção que se enuncia quando se fala da leitura ou de si como leitor, e não é de qualquer modo que se o faz. Assim, as formas de expressão do ‘orgulho’ relacionado a essa prática respondem a uma ‘ordem discursiva’ responsável pela

que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer’.” Cf. Courtine (2009), p. 105-106.

reiteração, mais ou menos prototípica, do que enunciar e de como se enunciar esse ‘orgulho’ de ler, de ser leitor.

DESENVOLVIMENTO

Na constituição dos dados para nossa pesquisa, dos quais apresentamos uma amostra neste artigo, realizamos inicialmente o mapeamento de enunciados, nomeados como “resenhas” pela própria rede social SKOOB⁸, relativos a comentários postados por seus membros sobre livros lidos ou livros de que se ouviu falar. Neste mapeamento inicial selecionamos especialmente aqueles que pudessem representar as principais formas de expressão de ‘orgulho’ de ler e de ser leitor de um conjunto muito grande e variado desses comentários.

Essa seleção baseou-se nos seguintes critérios e etapas:

1. Identificação prévia de títulos de obras categorizadas como “juvenis” junto ao *ranking* de *best-sellers* dos últimos 5 anos (2015 a 2020) no Brasil, via plataforma da PublishNews⁹;
2. Seleção, no ranking dos mais vendidos, dos dois primeiros *best-sellers* estrangeiros e dos dois primeiros nacionais dessa lista, tal como apresentada no quadro 1, abaixo;
3. Identificação e seleção de postagens de jovens membros da rede SKOOB com comentários sobre esses 4 títulos, tendo em vista nosso objetivo de analisar as suas formas de expressão de ‘orgulho’ em relação à leitura;
4. Organização e classificação destes enunciados coletados, segundo suas regularidades discursivas quanto às representações da leitura e de si como leitores neles inscritas;

Livro:	Ano:	Autor:	Editora:
O Pequeno Príncipe	2015	Antoine Saint-Exupéry Tradução: Marcos Barbosa	Agir
Harry Potter e a Criança Amaldiçoada	2016	J. K. Rowling Tradução: Anna Vicentini	Rocco
Dois mundos, um herói	2016	RezendeEvil	Suma das Letras

⁸ Criada por Lindemberg Moreira em 2009, cujo objetivo geral é o de aproximar leitores e estabelecer relações de leitura entre eles (troca de livros, ou mesmo de comentários, sugestões etc.). Os inscritos criam um perfil virtual de interação com outros leitores, a partir da formação da lista de amigos, da troca de mensagens, de livros e de avaliações relativas a uma imensa “estante virtual” preconizada na plataforma. (Disponível em: <https://www.skoob.com.br/inicio/quem_somos> Acesso: junho de 2021).

⁹ Criada por Carlo Carrenho em 2001, a *newsletter* diária começou a informar seus assinantes o que se estava escrevendo e falando sobre os livros nos principais jornais do Brasil e de outros países. A plataforma foi criada em 2015 e dispõe ao leitor *rankings* semanais, mensais, anuais tanto de livros, como de editores. (Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/paginas/institucional>> Acesso: junho de 2021).

Herobrine A lenda	2016	Pac e Mike	Geração Jovem
----------------------	------	------------	---------------

[Figura 1: Títulos dos *best-sellers* juvenis estrangeiros e nacionais dos últimos 5 anos no Brasil]

Após a definição dos títulos das obras, nos valem do mecanismo de busca da própria rede social SKOOB, de modo a localizarmos os comentários postados pelos jovens leitores acerca de sua leitura desses títulos juvenis nacionais e estrangeiros. Em seguida, procedemos à leitura e seleção inicial desses enunciados onde se encontram representações compartilhadas por esses leitores que comportam formas de expressão de ‘orgulho’ em relação a essa prática. À medida em que selecionávamos esses enunciados, procedíamos simultaneamente a sua separação e categorização prévia em função de algumas regularidades quanto ao ‘que’ enunciavam e quanto ao ‘modo como’ enunciavam.

Entre as categorias iniciais observadas quanto aos modos de expressão de orgulho de ser leitor no *corpus* considerado, estabelecemos as seguintes:

1. Leitor Pragmático / Leitor Hedonista – que diz respeito a enunciados nos quais se afirma orgulhosamente sua condição leitora, seja ao admitir que lê para obter informações, obter boas notas na escola, se tornar autor de livros, melhorar a capacidade de escrita e de concentração; seja ao afirmar seu prazer pela leitura ou pela leitura de um dado livro ou autor.
2. Leitor Tardio / Leitor Precoce – que diz respeito a enunciados nos quais se afirma orgulhosamente sua condição leitora, seja ao admitir ter iniciado tardiamente a leitura de um clássico, de um best-seller, de uma obra cuja leitura foi realizada ou recomendada por muitos, lida apenas tardiamente, em relação ao que o leitor em geral expressa seu arrependimento; seja ao afirmar ter lido muito precocemente certas obras, não necessariamente destinadas ao público infantil ou jovem.
3. Leitor voraz e intensivo / Leitor voraz e extensivo – que diz respeito a enunciados nos quais se afirma orgulhosamente sua condição leitora, seja ao se referir à voracidade na leitura de um mesmo texto, várias vezes; seja ao se referir à voracidade na leitura de vários textos, simultaneamente.
4. Leitor Tradicional / Leitor não-convencional – que diz respeito a enunciados nos quais se afirma orgulhosamente sua condição leitora, seja ao se representar como leitor que lê desde cedo, que o faz regularmente, de forma espontânea, especialmente os clássicos escolares; seja ao se representar como um leitor rebelde, que não lê o que dele se espera, que não gosta necessariamente das leituras convencionais e de sucesso de sua faixa-

etária, que ostenta sua idiossincrasia com coragem ao fazer declarações polêmicas relativas a seus gostos peculiares de leitura.

Neste resumo expandido, vamos dar um exemplo de análise apenas da categoria 3 (três) supramencionada, ‘Leitor voraz e intensivo / Leitor voraz e extensivo’.

“Eu leio e releio sempre” - O leitor voraz:

Uma das regularidades quanto ao modo de enunciar (-se) nessas resenhas é a que visa demonstrar o gosto espontâneo e naturalizado pela leitura e a sua realização constante e frequente, por meio da representação bastante evocada, porque eufórica simbolicamente, entre leitores. Essa representação equivale a de quem lê muito, volumes e volumes, páginas e mais páginas, e o faz em um tempo relativamente curto, ou seja, de modo voraz e rápido. Os enunciados característicos dessa representação como ‘leitor voraz’ atualizam duas formas legitimadas de se ler, que prevaleceram, cada uma a seu tempo, em momentos históricos distintos, e que hoje perduram, ambas, como práticas reconhecidas e prestigiosas, a saber, a da leitura intensiva e a da leitura extensiva¹⁰. A seguir, um enunciado exemplar dessa representação da prática de leitura intensiva:

- Vários sentimentos contraditórios eu tive enquanto lia (...). Eu sou uma grande fã de Harry Potter, **já li e reli os sete livros pelo menos umas três vezes**, fora os meus favoritos – A Ordem da Fênix e o Enigma do Príncipe – que **nem sei quantas vezes eu li**. Então eu pensava assim, não é necessário mexer no que já é perfeito. Ai saiu essa peça e eu demorei a beça pra ler, porque por mais que eu tivesse curiosidade de saber como foi a vida deles depois da batalha, eu fiquei satisfeita com tudo que aconteceu. (...) **Aquele quentinho no coração que a gente sente quando lê uns dos outros sete livros** (...). Assim, não me arrependo de ter lido, mas prefiro não pensar muito nela. Nem de longe tem a magia dos livros. [09/09/2020]¹¹
- Uma sensação estranha. Ok, “A Criança Amaldiçoada” não é uma das melhores historias de Harry Potter? “A Criança Amaldiçoada” não é uma das melhores historias de Harry Potter. Mas convenhamos, como vocês se sentiriam em retornar a um dos seus universos favoritos, ao primeiro universo que você visitou em um livro? Vamos por partes. **Eu li esse livro pela primeira vez no nono ano (estou no terceiro do ensino médio), já tinha lido toda a série de Harry Potter três vezes, então eu já conhecia bastante do universo e gostava muito**. Então vem JK com o novo livro de Harry Potter. E é uma decepção. A história não é lá muito boa, parece mais uma fan-fic, mas

¹⁰ Essas expressões foram utilizadas pela primeira vez pelo historiador alemão Rolf Engelsing, ao estudar a história da leitura em seu país. Cf. Galvão (c2021).

¹¹ Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/601538/edicao:601697/mpage:6>> Acesso: 20/10/2020.

até que é divertida. (...), mas você se diverte lendo ele. Creio que **não foi a toa que li esse livro em um dia**. Passam os anos, não compro ele, mas um dia vejo na Amazon que a edição em capa dura está de promoção. Compro e **decido reler**, pra ver se era tão ruim quanto me lembrava. E a sensação é diferente. Foi estranho porque, quando terminei, eu senti uma sensação boa no peito, como se eu sentisse uma saudade daquele mundo, daqueles personagens, de toda aquela história (**mesmo já tendo lido os sete livros 3 vezes**). Foi mágico, simplesmente fantástico. Até chorei um pouco, mesmo ainda achando a história meio fraca, mas foi incrível, e **a vontade de reler Harry Potter pela quarta vez só aumentou mais**. [18/03/2020]¹²

Estes enunciados, e pontualmente nas passagens que indicamos em negrito, exemplificam o que em geral se apresenta nessa categoria dos ‘Leitores Vorazes’. O que dizem, e o modo como enunciam, reiteram essa forma de ler altamente valorizada entre leitores jovens, especialmente identificados como fãs de uma obra. Eles leem de modo intensivo, repetidas vezes um mesmo texto, e leem também extensivamente todos os títulos relacionados àquela obra, ainda mais quando estamos diante de uma série com vários volumes, que se leem em sequência ou simultaneamente. Apesar das referências, nestes dois exemplos, recobrirem vários títulos de uma mesma série, o que se observa é a ostentação da representação do leitor que lê muito e sempre e que lê várias vezes uma mesma obra, ou seja, que a lê intensivamente, segundo a lógica da leitura intensiva¹³.

Paralelamente, há a representação também positiva que se pauta na mesma ‘voracidade’ leitora, muito embora, essa voracidade seja representada sob a forma da leitura simultânea de vários e diferentes títulos, autores e gêneros, afirmando a prática leitora extensiva¹⁴:

- Harry Potter, que saudade! Harry Potter novo???? Eu não sei vocês mas quando soube dessa notícia eu fiquei muuuuito feliz! Não foi Harry Potter que me despertou para a leitura, **já era leitora voraz muito antes disso, mas foram esses livros que modificaram muito os meus hábitos**. Pela primeira vez eu fiquei realmente ansiosa esperando lançamentos, e **tentando encontrar toda e qualquer notícia que falasse sobre os próximos livros por internet**. **Até então, escolhia meus livros aleatoriamente**, sem nenhuma pressa, mas Harry Potter mudou inclusive meu ritmo de leitura, **já que a gente queria ler logo** pra ficar por dentro de tudo que rolava. Então, para mim, Harry Potter é amor eterno. Acho que esse livro me deu aquela sensação boa sabe, de quando a gente quer saber o que houve com algum amigo querido que não vemos a

¹² Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/601538/edicao:601697/mpage:26>> Acesso: 26/10/2020.

¹³ A leitura intensiva se caracteriza pelo ato de ler várias vezes o mesmo texto. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-intensiva>> Acesso: junho de 2021.

¹⁴ A leitura extensiva se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva>> Acesso: junho de 2021.

muito tempo. Matou um pouquinho a saudade, e ficou um gostinho de quero mais. [19/02/2019]¹⁵

Embora não estejamos diante de um exemplo prototípico do que poderíamos chamar de leitura extensiva, relativa ao consumo simultâneo de vários livros e autores, eventualmente de gêneros distintos, a especificidade desse tipo de produção cultural relativa à saga de Harry Potter, sob a forma de uma série, implica na multiplicação de títulos e com eles de textos que se referem a esses títulos, de filmes, de jogos, de fanfics, configurando um universo amplo de oferta de textos variados, em relação aos quais leitores, como o responsável por este enunciado aqui selecionado, indiciam essa simultaneidade entre o modo de ler intensivo e extensivo, no consumo dessa obra. O enunciador diz que ‘já lia muito antes’ de se tornar leitor intensivo de Harry Potter, e que ‘escolhia aleatoriamente’, hábito que se modificou profundamente, conforme afirma, quando então seu centro de interesse se torna essa saga e os textos que gravitam a esse respeito.

Talvez a análise dos demais dados coletados, referentes às outras obras que selecionamos como parâmetro para seleção dos comentários dos leitores da rede SKOOB, reforcem nossa impressão inicial de que esse modo de ler ‘voraz’, de forma intensiva ou extensiva, seja mais característico e frequente da forma como se subjetivam os leitores fãs dessa série, o que ainda verificaremos na análise descritiva e comparativa ainda em processo dos outros dados de nosso *corpus*. O que mais nos interessa aqui depreender são essas formas regulares de enunciação atualizadas por esses leitores jovens que se inscrevem em uma comunidade leitora relativamente definida quanto à faixa-etária, os interesses culturais e a linguagem que constituem em suas interlocuções relacionadas às formas de expressão de si como leitores. É, sem dúvida alguma, um modo orgulhoso de se apresentar como leitor a referência à voracidade com que leram e releram essa obra em específico.

CONCLUSÃO

Nesta exposição preliminar dos dados, seguida de sua breve discussão, mobilizamos os enunciados nos quais a recorrência ao ‘orgulho’ se dá indiretamente, nas formas de modalização do dizer por meio de formas e expressões de língua/linguagem de demonstração desse orgulho, com o emprego de marcas enunciativas intensificadoras (advérbios de intensidade, metáforas representativas de um excesso necessário, adjetivos qualificadores dessa

¹⁵ Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/601538/edicao:601697/mpage:31>> Acesso: 02/11/2020.

condição do exagero euforizado, etc.). Ainda que enunciadas segundo as inscrições individuais dos usuários da rede social, o agrupamento em categorias de leitores demonstra certas representações orgulhosas diante da prática leitora, as quais ratificam consensos, dizeres dominantes e comumente reproduzidos sobre essa prática, dada a força de verdade histórica e coletivamente situada a esse respeito. A enunciação de certos afetos, como afirma Curcino (2021), atua como uma forma de argumentar, como um dever/poder relativamente protocolar de se expressar, ao se falar de uma determinada prática ou dos sujeitos que a empreendem.

Nos casos analisados, observamos ser comum a expressão do ‘orgulho’ por meio da atualização da representação de que ser leitor é ler muito e sempre, seja a mesma obra, repetidamente, sejam várias obras distintas, simultânea e sequencialmente, ainda que estas componham a mesma série de livros de uma mesma narrativa e toda uma gama de textos sobre essa série.

Observamos ainda que, por vezes, alguns enunciados categorizados em um grupo, podem compor mais de um deles. Isso demonstra a força de certos discursos sobre a leitura e dessa representação do leitor relacionada à frequência, constância e volume do que se lê, e que recuperam as duas tendências que caracterizaram, em diferentes períodos históricas, as práticas de leitura que predominaram no Ocidente, e suas formas de apropriação dos textos ora intensivas ora extensivas. A novidade, hoje, indiciada nos enunciados desses jovens leitores é a de que podem mobilizar, em relação ao consumo de uma mesma obra, essas duas formas históricas de exercício da leitura, seja porque o tempo histórico permite hoje essa simultaneidade de práticas, seja porque na condição de jovens a passionalidade, o exagero, a pressa, a voracidade constituam elementos identitários fundamentais para o amálgama de suas relações em uma comunidade leitora e sejam com isso alçados a uma forma legítima de expressão de seu orgulho de ser leitor.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- CURCINO, Luzmara. **Leitores orgulhosos, leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura**. In: *Álabe - Revista de la Red de Universidades Lectoras –Investigación sobre Lectura y Escritura (España)*, Número Temático, 2021 (no prelo).
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- GALVÃO, A. M. O. **Leitura Intensiva**. Glossário Ceale. 2021. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-intensiva>> Acesso em: junho de 2021.

_____. **Leitura Extensiva.** Glossário Ceale. 2021. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva> Acesso em: junho de 2021.

A EMERGÊNCIA DOS *TEMPLATES* NO DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE (PORTUGUÊS/FRANCÊS)

Antônio Roberto Souza Magalhães Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Maria de Fátima de Almeida Baia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Laís Rodrigues Silva Bockorni
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB

RESUMO

Neste estudo, com base na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), investigamos a emergência dos *templates*, rotinas articulatórias usadas como meio de expansão lexical, ao longo do desenvolvimento bilíngue de uma criança em contato com o francês (FR) e o português europeu (PE). Analisamos dados naturalísticos na faixa etária de 1 a 3 anos para verificarmos se os *templates* seriam usados pela criança ao falar ambas as línguas e se seriam semelhantes. Após análise dos dados, observamos que em ambas as línguas, *templates* monossilábicos predominaram. Todavia, as rotinas articulatórias foram mais frequentes em sessões com a

língua francesa, o que demonstrou influência do contexto cultural e linguístico da sociedade na qual a criança cresce.

Palavras-chave: Bilinguismo; *Templates*; Sistemas Adaptativos Complexos.

ABSTRACT

In this study, based on the perspective of Complex Adaptive Systems (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), we investigate the emergence of *templates*, i.e. articulatory routines used as a means of lexical expansion, by observing a child's bilingual development in contact with French and European Portuguese. We analysed naturalistic data from the age of 1 to 3 years old in order to observe if *templates* would be used by the child when speaking both languages and if they would be similar. After analysing the data, we observed that monosyllabic *templates* predominated in both languages. However, articulatory routines were more frequent in sessions with the French language, which demonstrated the influence of the social, cultural, and linguistic context in which the child grows up.

Keywords: Bilingualism; *Templates*; Complex Adaptive Systems

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, estudamos o desenvolvimento linguístico bilíngue simultâneo por meio da análise da emergência de padrões fonológicos (*templates*) nos dados de uma criança falante do português europeu (PE) e do francês (FR). A linha teórica que nos orienta é a do paradigma da Complexidade (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MORIN, 2008a; 2008b), e dentro desse paradigma utilizamos como modelo de análise de dados a Fonologia Radical Templática proposta por Vihman e colegas (VIHMAN; VELLEMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007).

Dentro desse modelo, os *templates* podem ser entendidos como arcabouços de construções no nível fonológico em desenvolvimento. A criança inicia o desenvolvimento norteada pela produção lexical, e os *templates* expressam as generalizações sobre a estrutura fonológica das palavras do *input*. Assim, esses *templates* determinam as categorias fonológicas de uma língua, das mais concretas às mais abstratas, já que também estão presentes em processos de mudança linguística no nível fonológico.

Nosso interesse se volta para como os *templates* emergem no desenvolvimento bilíngue. Assim, a fim de definir bilinguismo sob uma perspectiva baseada no uso, trazemos uma nos baseamos em Hamers e Blanc (2000) que aborda os aspectos que estão envolvidos no uso da língua socialmente. Os autores separam o bilinguismo em tipos a partir das seguintes dimensões: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição¹⁶, presença da L2, status das línguas e identidade cultural. Destacamos, neste estudo, a dimensão da **idade de aquisição** das línguas e da **competência relativa**, pela influência sobre diversos aspectos do desenvolvimento linguístico, assim como o cognitivo, neuropsicológico e sociocultural.

Em relação à **idade**, o bilinguismo pode ser infantil, adolescente ou adulto. No bilinguismo infantil, o desenvolvimento linguístico está sob maior possibilidade de influência do desenvolvimento cognitivo, por ocorrerem simultaneamente. Essa dimensão se divide ainda em mais duas categorias: o bilinguismo simultâneo e o bilinguismo consecutivo. No primeiro, a criança desenvolve as línguas em questão ao mesmo tempo, por meio da exposição a ambas desde o nascimento. No bilinguismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua na infância, contudo após ter desenvolvido a base linguística da L1. O bilinguismo adolescente representa o indivíduo que desenvolve as línguas na adolescência, enquanto o bilinguismo

¹⁶ Embora façamos uso de uma perspectiva que defende um desenvolvimento linguístico, em vez de aquisição linguística, decidimos manter a terminologia usada pelos autores por ela já estar consolidada no diálogo sobre a idade do desenvolvimento linguístico.

adulto corresponde àquele cujo desenvolvimento linguístico das duas línguas ocorre na idade adulta (HAMERS; BLANC, 2000).

No que se refere à dimensão da **competência relativa**, os bilíngues podem ser definidos segundo o domínio que têm das línguas faladas. Conforme essa dimensão, o bilinguismo pode ser balanceado ou dominante. O bilíngue balanceado é aquele cuja competência linguística é equivalente em todas as línguas faladas por ele, independentemente do grau de competência dessas línguas, desde que haja equivalência entre elas. O bilíngue dominante é aquele que possui um grau de competência linguística maior em uma das línguas faladas por ele, geralmente a L1.

Diante desses pressupostos, investigamos a emergência de *templates* no desenvolvimento bilingue de uma criança, no intuito de saber se: 1) Há rotinas articulatórias (*templates*) emergentes no desenvolvimento das duas línguas de B. e 2) Há semelhanças nos *templates* operantes no PE e no francês. Baseados no estudo de Vihman e Croft (2007) e Vihman (2016), nossa hipótese é de que haverá emergência de rotinas articulatórias (*templates*) nas duas línguas, e eles não diferirão significativamente, em sua forma, nos dados de francês e PE do sujeito B, por se tratar de uma mesma criança apresentando influência de limitações articulatórias, memória e preferências por padrões. Quanto à frequência, acreditamos que possa haver uma preferência pelo uso de *templates* em uma das línguas, com base na proposta de Hamers e Blanc (2000), que defende a existência da dominância linguística de acordo com a frequência do *input*;

1. MODELO DOS *TEMPLATES*

Como propõem diversos autores dentro do Paradigma da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER et al, 2009), entendemos a própria língua como sistema complexo, já que ela age de maneira dinâmica, se auto-organiza, e emerge por meio de padrões resultantes do uso recorrente. De forma similar, a língua em desenvolvimento também pode ser vista como um sistema complexo. Essa possibilidade vem através de teorias e modelos complementares para entender o funcionamento da língua, como o Modelo de Fonologia Templática proposto por Vihman e colegas (VELLEMAN & VIHMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007) que utilizamos em nossa análise.

Quando comparada segmento por segmento com a forma alvo, a produção infantil parece não corresponder à forma adulta de maneira sistemática. Isso se deve ao fato de a criança usar um padrão (*template*) que tende a apresentar instabilidade, pois o percurso do

desenvolvimento passa constantemente por processos de auto-organização. Esses padrões de primeiras palavras, entendidos como *templates*, são formas sistemáticas que facilitam a expansão do léxico e são moldadas por meio do equilíbrio entre fatores universais, específicos de cada língua e individuais de cada criança (VIHMAN; KEREN-PORTNOY, 2013).

Vihman e Keren-Portnoy (2013) argumentam que as primeiras formas de palavras têm origem na combinação da experiência perceptiva com o ritmo da língua sendo desenvolvida, em sequências segmentais da língua do ambiente, na prática de produção por meio de balbucios e na aprendizagem de itens. Somado a isso, a manifestação dessas formas é guiada pela tipologia linguística da língua-alvo, pelas limitações e idiossincrasias das crianças na articulação, assim como seu planejamento articulatorio, memória, vieses e preferências.

Embora as pesquisas sobre *templates* têm se tornado mais comuns nos últimos anos, ainda há poucos estudos sobre a emergência de *templates* no desenvolvimento bilíngue. Numa pesquisa recente sobre dados de primeiras palavras de cinco crianças bilíngues, Vihman (2016) relata que nenhuma das crianças mantiveram uma distinção fonológica significativa entre as línguas quando se tratava de *templates*. Pelo contrário, embora cada uma das crianças tenha exibido algum nível de influência do input de cada língua na distribuição das estruturas utilizadas, houve também uso indiscriminado e exagerado de *templates*.

A conclusão do estudo de Vihman (2016) põe em evidência que em um modelo de fonologia emergente, as primeiras estruturas de palavras da criança são produções individuais e não universais. Ainda que haja semelhanças entre línguas e mesmo entre indivíduos, os *templates* estarão de acordo com a seleção ou adaptação das palavras alvo, se tornando associações que podem servir de base para o que no futuro será o sistema linguístico adulto de cada língua.

2. METODOLOGIA

A fim de investigar a emergência de padrões fonológicos no desenvolvimento bilíngue simultâneo infantil, analisamos dados conversacionais e informações sobre o contexto do desenvolvimento linguístico de uma criança bilíngue, do sexo feminino, chamada B. A gravação dos dados quanto a coleta das informações sobre o contexto de desenvolvimento linguístico foram realizadas por Almeida (2011) e disponibilizadas, gratuitamente, na plataforma *Child Language Data Exchange System* (CHILDES). Nosso trabalho envolveu a tabulação, tradução, análise silábica e análise de *templates* (padrões fonológicos) dos dados,

assim como sua interpretação com base no Modelo de Fonologia Templática Radical (VIHMAN; CROFT, 2007).

2.1 Coleta de dados em Almeida (2011)

Almeida (2011) optou por utilizar um modelo de coleta de dados espontâneo, naturalista e longitudinal. Dessa forma, os estímulos recorridos para que B. falasse foram brinquedos ou livros que ela já possuía, seguindo sua vontade no momento da sessão. Além do áudio, também foram capturadas as imagens em vídeo de todas as sessões pelo período de três anos, entre 1;00 e 3;10¹⁷ durante o qual 55 sessões foram gravadas. Cada sessão tem a duração de uma hora em média, sendo que na primeira metade o input é o francês, e na segunda metade o input é o PE. Nas sessões em francês, a coleta foi realizada pela própria pesquisadora (bilíngue nas duas línguas em questão), ao passo que nas sessões em PE a coleta foi realizada por um interlocutor nativo do PE, requisitado para essa tarefa.

Em relação ao contexto de desenvolvimento, B. nasceu em Portugal e teve contato regular e espontâneo com o francês e o PE desde seu nascimento, o que caracteriza seu bilinguismo como simultâneo. B. tem contato frequente com ambas as línguas: normalmente, o pai se dirige aos filhos em francês enquanto a mãe o faz em PE. O pai de B. nasceu na Bélgica e é francófono nativo. A mãe é falante do PE padrão. Os dois são bilíngues. Os pais de B. têm mais dois filhos, sendo que B. é a mais nova. A interação entre os irmãos de B., por sua vez, é feita nas duas línguas, porém com uma maior frequência no francês. Em suma, podemos dizer que B. vive num contexto bilíngue, visto que as duas línguas coexistem no ambiente doméstico e ela utiliza ativamente ambas para falar com pessoas diferentes (ALMEIDA, 2011).

2.2 Tabulação dos dados e análise de templates

Devido à preferência por dados coletados pelo método longitudinal, naturalístico e espontâneo, decidimos nos dispormos de dados que já fossem coletados e publicamente disponibilizados para uso e assim, optamos por utilizar o banco de dados e as ferramentas computacionais da plataforma *Child Language Data Exchange System* – CHILDES. No site da plataforma acessamos a página destinada ao banco de dados *PhonBank* (<https://phonbank.talkbank.org/>) escolhemos o trabalho de Almeida (2011) por investigar um par de línguas ainda pouco pesquisado em situação de bilinguismo infantil simultâneo.

¹⁷ Leia-se três anos e dez meses.

Em síntese, Almeida (2011) coletou dados do sujeito B. de um ano (1;00) a três anos e dez meses (3;10) e reuniu 55 sessões em francês e 55 sessões em PE, com o total de 43.987 palavras analisadas, das quais 21.904 em francês e 22.083 em PE. Do total de dados resultantes da pesquisa de Almeida (2011), nós decidimos selecionar o período de um (1;00) a três (3;00) anos do sujeito. Assim, nosso corpus engloba 79 gravações analisadas: 40 gravações de PE e 39 gravações de francês.

Após o estabelecimento do período de análise selecionado da coleta de Almeida (2011), partimos para a tabulação dos dados. Primeiramente, organizamos as gravações (que em Almeida (2011) estavam separadas por encontros) por idade, resultando em 48 sessões, 24 sessões de PE e 24 sessões de FR. Em seguida, optamos por separar os enunciados, que originalmente estavam divididos por turnos de fala, em produções de palavras. Após a separação, contamos as produções como *tokens* baseados nas vantagens em relação à *types*, como sugerem Vigário, Frota e Martins (2010). A partir dessa contagem, fizemos uma análise silábica e acentual de cada produção. Por fim, traduzimos todos os dados de língua portuguesa para o inglês e de língua francesa para o inglês e o português. Tendo feita a tabulação, o próximo passo foi a análise de *templates*.

Após a contagem de *tokens* e a tabulação, fizemos a análise de *templates* seguindo a proposta de Baia (2013). Nessa proposta, consideramos *template* o padrão sistemático que ocorre em aproximadamente 40% de todos os *tokens* de cada sessão. A título de exemplo, se na sessão 1;08, 40% dos *tokens* segue o padrão CV, esse padrão é então considerado um *template* operante nessa sessão.

Finalmente, os *templates* são classificados em dois tipos: *selecionados* - quando são parecidos com a forma adulta, ou seja, um padrão que já está na palavra-alvo do adulto, ou *adaptados* - quando há uma adaptação da palavra alvo. Assim, nas sessões nas quais houve *template* operante, distinguimos quais desses padrões eram produções adaptadas, isto é, adaptações da forma alvo conforme a rotina articulatória do sujeito no momento, das produções selecionadas, aquelas que são semelhantes ao alvo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao todo, foram tabulados de acordo com o formato prosódico e segmental 16.389 tokens em 79 gravações analisadas: 9.919 tokens de PE, em 40 gravações, e 6.470 de francês, em 39 gravações. Posterior a essa tabulação, agrupamos as gravações por faixa etária em 48 sessões, 24 sessões de PE e 24 sessões de francês.

3.1 Dados das sessões em português europeu

Em relação à manifestação de *templates*, é fundamental, na análise, observarmos as variações de produções de um mesmo alvo, i.e., as adaptações. Essas adaptações, em termos de Complexidade, são esperadas no desenvolvimento de qualquer sistema complexo, pois demonstram a operação do que chamamos de princípio da auto-organização. B., ao longo das sessões de interação em PE, produz um mesmo alvo de maneiras diferentes em uma mesma sessão. Entre essas adaptações há os *templates*. Eles foram levantados de acordo com os critérios descritos na metodologia. No levantamento e análise dos dados, foram encontrados *templates* em nove sessões no intervalo de 1 ano a 2 anos e 6 meses, como o quadro a seguir mostra:

Quadro 1 – *Templates* no desenvolvimento do PE de B.

Sessão	1;0	1;1	1;3	1;4	1;5	1;9	2;3	2;4	2;6	
<i>Templates</i>	CV.'C ^{dental} V	C ^{fricativa} VV	CV	CV	CV.'CV	V	CV	CV	V	CV

Fonte: autores.

Como o quadro 1 apresenta, B. produziu mais *templates* monossilábicos (C^{fricativa}VV, CV, V) e dois *templates* dissilábicos (CV.'C^{dental}V, CV.'CV). A seguir, comentamos cada um desses *templates*, apresentamos exemplos e se houve produção de *template* adaptado e selecionado. Como podemos observar, B. faz uso das rotinas articulatórias que servem como um meio de expansão lexical. A manifestação dos *templates* mostrou uma certa instabilidade dos dados, pois B. começa a utilizar rotina mais complexa e, em sessões mais tardias, acaba utilizando rotinas mais simples, como podemos observar:

$$(1) CV.'C^{dental}V > C^{fricativa}VV > CV > CV > CV.'CV > V > CV > CV/V > CV$$

A partir da sessão 2;06, não houve evidência de uso de rotina articulatória por B., prevaleceram produções com processos fonológicos não sistemáticos. Além das suas produções ficarem mais próximas do alvo, isto é, com menos uso de adaptações, ela passa a produzir alvos que apresentam diferentes estruturas prosódicas e segmentais.

3.2 Dados das sessões em francês

Em relação às chamadas “adaptações”, B., ao longo das sessões de interação em FR, produz um mesmo alvo de maneiras diferentes em uma mesma sessão. O que nos leva ao levantamento dos

no francês até a última sessão analisada, isto é, na sessão de 3 anos. Assim, segundo a proposta de Hamers e Blanc (2000), que classifica o bilinguismo em balanceado ou dominante de acordo à competência relativa, no período analisado, B. mostra mais desenvoltura em uma língua do que na outra. Por essa razão, consideramos que o uso mais sistemático e frequente de *templates* na língua menos dominante reflete a dominância do PE sobre o FR no caso do bilinguismo simultâneo de B.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. **Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais-français**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptive system: Position paper. **Language learning**, n. 59, p. 1-26, 2009.
- HAMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, n. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The modern language journal**, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008a.
- MORIN, E. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008b.
- THELEN, E.; SMITH, L. B. **A dynamic systems approach to the development of cognition and action**. Londres: MIT Press, 1994.
- VIGÁRIO, M.; FROTA, S.; MARTINS, F. A frequência que conta na aquisição da fonologia: *types* ou *tokens*? **APL**, p. 749–767, 2010.
- VIHMAN, M. M, VELLEMAN, S. L.;. Whole-word phonology and templates: trap, bootstrap, or some of each? **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 33, n. 1, 2002.
- VIHMAN, M. M.; KEREN-PORTNOY, T. (Eds.). **The emergence of phonology: Whole-word approaches and cross-linguistic evidence**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- VIHMAN, M. Prosodic structures and templates in bilingual phonological development. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 19, n. 1, p. 69-88, 2016.
- VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development: toward a “radical” templatic phonology. **Linguistics**, v. 45, n. 4, p. 683–725, 2007.

(DES)ENCONTROS ENTRE OS ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO E MUSICAL: O PAPEL DA QUALIDADE VOCÁLICA

Maria de Fátima de Almeida Baia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ana Cristina Oliveira Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Marcelo Meira Alves
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB

RESUMO

A literatura na área linguística tem atribuído um aspecto linguístico para as primeiras produções (JUSCZYK, 1997; SCARPA, 1999). Por outro lado, a literatura musical questiona se essa habilidade seria apenas para estímulo linguístico, apresentando dados de uma capacidade de produção e percepção de sons que não são relevantes no sistema linguístico (PARIZZI, 2006; REIGADO, 2009). Neste estudo, com intuito de contribuir com a discussão, comparamos o inventário vocálico presente no período de balbucio o inventário vocálico do período das primeiras palavras de três crianças. Após análise dos dados, não verificamos discrepância entre o inventário vocálico presente nas produções balbuciadas e nas produções das primeiras palavras das três crianças. Dessa maneira, os dados do balbucio já apresentam estreita relação entre a qualidade vocálica presente no estágio pré-verbal e a do estágio verbal.

Palavras-chave: vogais; música; aquisição da linguagem.

ABSTRACT

Linguistic literature has attributed a linguistic aspect to the first productions (JUSCZYK, 1997; SCARPA, 1999). On the other hand, the musical literature questions whether this ability would apply only to linguistic stimulus, by presenting data on the production and perception of sounds that are not relevant in the linguistic system (BRUSCIA, 1991; PARIZZI, 2006; REIGADO, 2009). In this study, in

order to contribute to the discussion, we compared the vowel inventory present in the babbling period with the one in the period of the first words of three children. After analysing the data, we found no discrepancy between the vocal inventory present in the babbling and in the productions of the first words. Thus, the babbling data already show a close relationship between the vocal quality present in the pre-verbal stage and in the verbal stage.

Keywords: vowels; music; language acquisition

Introdução

Neste estudo, conduzimos uma investigação sobre os (des)encontros entre os estudos de desenvolvimento fonológico e os estudos musicais. Nosso intuito é estabelecer um diálogo entre as duas áreas. A criança no útero e no seu primeiro contato fora dele está em contato com um fluxo de emissão sonora sem a distinção entre o que seria discreto linguístico do que seria musical e vice-versa (JUSCZYK, 1997). Esse sistema em desenvolvimento, por mais que esteja em estágio inicial, é um sistema complexo, isto é, se relaciona com outros sistemas externos e internos ao organismo, e dinâmico, pois está em constante evolução e mudança ao longo do tempo. A literatura na área de desenvolvimento da linguagem tem atribuído um aspecto linguístico para as primeiras produções e capacidade perceptual da criança (JUSCZYK, 1997; SCARPA, 1999). Por outro lado, a literatura na área da música questiona se essa habilidade seria para estímulo acústico linguístico, apresentando dados de uma capacidade de produção e percepção de sons que não são relevantes no sistema linguístico (BRUSCIA, 1991; PARIZZI, 2006; REIGADO, 2009). Para os autores da área musical, por se tratar de estágio tão inicial, é muito improvável que nele já venham marcadas diferenças de interpretação musical ou linguística para os mesmos estímulos acústicos. Para Parizzi (2006), por exemplo, é somente no segundo ano de vida que o que seria linguístico estaria separado do que é musical.

1. Estudos de desenvolvimento prosódico

Em geral, nos estudos de desenvolvimento fonológico, o aspecto musical da fala está atrelado às unidades linguísticas, as quais apresentam um forte caráter discreto tanto em estudos de produção quanto de percepção linguística. No que se refere aos estudos de desenvolvimento de percepção linguística, em específico percepção prosódica, segundo Santos (2008), é ressaltado que o seu desenvolvimento ocorre antes da produção, pois os bebês desenvolvem a audição por volta da 25ª semana de gestação, mas mesmo antes disso, na 16ª semana de gestação, respondem a pulsos sonoros. Experimentos em que foram implantados microfones no lado externo da parede do útero da gestante mostram que o feto escuta sons do ambiente

(QUERLEU et al., 1988). Para verificarem o tipo de informação prosódica acessada pelo feto, experimentos análogos foram feitos com ovelhas, com o microfone implantado dentro da parede do útero; eles demonstram que o feto tem acesso apenas à estrutura prosódica da língua (ritmo e entoação) (HUANG et al., 1997).

Como Santos (2008) reporta, os estudiosos da linguagem para saberem se a criança acessa apenas o estímulo sonoro de maneira geral, conduziram experimentos de percepção com línguas diferentes com bebês de quatro dias. Segundo a autora, os estudos mostram evidências de que os bebês recém-nascidos percebem diferenças entre as línguas. Além disso, a autora lembra que as evidências da percepção acurada do bebê não estão apenas relacionadas com aspectos prosódicos, mas segmentais da língua, como os experimentos conduzidos por Jucszyk (1997) vão mostrar. Dessa maneira, a literatura linguística de desenvolvimento fônico tem focado estímulos linguísticos propriamente ditos nas experimentações com bebês.

No que se refere ao advento da produção linguística da criança, há uma falta de consenso na literatura a respeito do papel do balbucio e das vocalizações iniciais (conferir BAIA, 2013) no surgimento da língua. Em geral, a literatura chama a atenção para os sons vegetativos e vocalizações nos primeiros meses de vida. O balbucio canônico, que vai apresentar as primeiras semelhanças com a organização rítmica das línguas naturais, vai surgir a partir dos seis meses na criança com desenvolvimento típico. Todavia, o interesse nas produções, que surgem antes do período da primeira palavra da criança, não será unânime entre todos os estudiosos de desenvolvimento linguístico.

Com base nos construtos teóricos acerca da musicalidade da língua, isto é, da prosódia da fala adulto, pesquisas sobre o desenvolvimento prosódico têm sido conduzidas e oferecem explicações acerca dos padrões entoacionais iniciais da fala infantil (SCARPA, 1997). É importante ressaltar que a vasta literatura linguística enfatiza o carácter linguístico das primeiras produções da criança, independentemente de haver funcionalidade linguística ou não. Por exemplo, Scarpa (1997) segue a hierarquia prosódica proposta por Nespor & Vogel (1986) e atribui a tendência iâmbica (acento lexical final) presente na aquisição do PB à influência de domínios prosódicos superiores. Essa hierarquia prosódica relaciona aspectos musicais da fala com aspectos sintáticos e morfológicos da língua. Dessa maneira, as vocalizações iniciais da criança estariam em um domínio maior da hierarquia (*top*) mas ao mesmo tempo relacionadas com domínios inferiores como o da palavra fonológica. A autora assume que a aquisição segue uma sequência *top-down* (da frase para a palavra) e não *bottom-up* (do pé para a palavra), assim, as crianças começariam a adquirir os domínios mais baixos da hierarquia prosódica, como a

palavra fonológica e pés, ainda fazendo uso do acento de domínios superiores, como o entoacional.

Em suma, os estudos linguísticos, em geral, não estabelecem diálogo com estudos da área musical, pois mesmo trabalhando com unidades que têm relação com a organização musical, tais como a sílaba e o pé, não são traçadas as semelhanças e possíveis equivalências no nível perceptual e de produção, o que dificulta o trabalho do profissional musicoterapeuta que utilizará ferramentas das duas áreas quando o foco do seu trabalho incluir estimulação linguística.

2. Estudos de desenvolvimento musical

Estudos sobre conhecimento musical intuitivo das crianças (PARIZZI, 2006; GRATIER 2011) afirmam que as formas de se “criar sentido” antes da produção linguística, as quais ocorrem nas interações mãe-bebê, são próximas dos modelos de criação do sentido musical (GRATIER 2011, p. 82). Esses estudos não propõem uma análise puramente musical, como feita pelos estudos linguísticos, mas defendem uma continuidade entre o verbal e o musical, oriunda da natureza da voz humana que é tanto um instrumento de fala como também de canto. Parizzi (2006), ao abordar o canto espontâneo dos bebês, afirma que muito do balbúcio inicial das crianças seria na verdade um balbúcio musical. Ainda para a autora os sons emitidos pelo bebê para falar e para cantar se diferenciam progressivamente durante o segundo ano de vida (PARIZZI, 2006, p. 42). Dessa maneira, haveria uma simultaneidade e continuidade do aspecto prosódico de fala e aspecto musical devido à natureza da voz humana que é tanto um instrumento de fala como também de canto.

Assim como os estudos de desenvolvimento prosódico levantam universalidades nos padrões entoacionais iniciais (SCARPA, 1997), como por exemplo, alternância entre tons altos e baixos na entoação, melodias de curta duração, sequência rítmica binária de sílaba átona e tônica, etc; os estudos sobre percepção e produção musical de bebês encontram intervalos característicos de cada etapa de desenvolvimento (PARIZZI, 2006).

Reigado (2009), assim como os estudos linguísticos de desenvolvimento de prosódia, discute o caráter precoce da percepção musical do bebê, ressaltando que não se trata apenas de uma percepção geral precoce, mas uma capacidade de perceber estímulos musicais específicos:

Mesmo antes do nascimento, fetos entre a 36^a e a 37^a semana de gestação parecem diferenciar entre duas notas musicais graves (Re₄ e Dó₅) de um piano, observando-se a alteração da frequência cardíaca do

feto diante da apresentação de um estímulo novo após a apresentação de um primeiro estímulo (LECANUET et al., 2000).

Apesar do estudo de Reigado (2009) mostrar evidências de que bebês respondem diferentemente estímulos musicais dos linguísticos, seus resultados não solucionam a problemática levantada neste estudo, a do distanciamento ou não entre as características acústicas do som usadas pelo bebê na produção musical versus linguística. O fato dos bebês terem respondido música com aspectos do estímulo musical e a fala com aspectos do estímulo linguístico reforçam a percepção acurada do bebê, o seu potencial em detectar padrões, como Kuhl (2004) ressalta, e a sua capacidade de reprodução de tais padrões. No entanto, não mostram evidências de que música e linguagem possam ser tratadas de como caminhos distintos no percurso prosódico inicial da criança.

3. Metodologia

Com intuito de contribuir com a discussão, comparamos o inventário vocálico presente no período de balbucio o inventário vocálico do período das primeiras palavras de três crianças (9 – 24 meses: M. 242 produções de balbucio/1975 *tokens*; A. 382 produções de balbucio/ 697 *tokens*; G. 268 produções de balbucio/939 *tokens*) em sessões longitudinais mensais. Os dados pertencem ao banco de dados de aquisição da linguagem da Universidade de São Paulo *A aquisição do ritmo em Português Brasileiro – Processos de Ancoragem* (SANTOS, 2005).

1. Análise e discussão dos dados

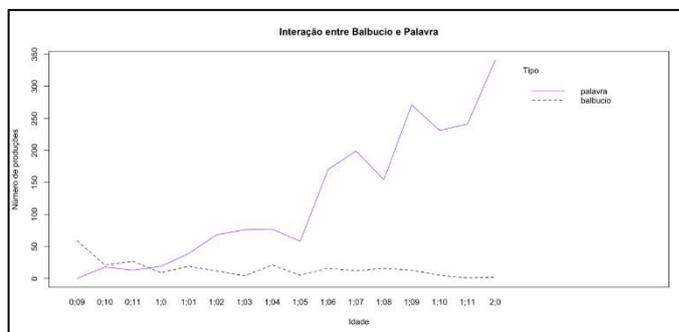
Neste estudo, investigamos a relação entre as vogais presentes no balbucio tardio com as primeiras palavras de três crianças. Nossa hipótese, com base na literatura sobre a transição do balbucio às primeiras palavras (VIHMAN, 1996), é a de que não podemos pensar em um balbucio musical universal, como defendido pela literatura musical (PARIZZI, 2006), quando há evidências de que o sistema fonológico da língua já está em desenvolvimento antes das primeiras palavras.

Criança M.

Elbers e Ton (1985) apresentam evidências, por meio da análise de dados de desenvolvimento fonológico do holandês, de que no período de transição balbucio e palavra são produzidos simultaneamente. Os dados M. vão a favor do que é defendido pelos autores,

pois a simultaneidade entre os dois tipos de produção pôde ser observada. O gráfico¹⁸ a seguir ilustra a relação e a distribuição entre produção de palavras (total de 1975 *tokens*) e produção de balbucio de 9 meses a 2 anos (total de 242 produções).

Gráfico 1: Distribuição de balbucio e palavra nos dados de M. (dados brutos)



Fonte: autores

Como o gráfico 1 ilustra, houve produção simultânea de balbucio e palavra nos dados de M., principalmente nos meses iniciais. Produções balbuciadas entraram em desuso conforme o uso da palavra tornou-se mais frequente.

O quadro a seguir traz, em **negrito e sublinhado**, os segmentos vocálicos presentes nos dois tipos de produção, e sem destaque os que foram produzidos apenas em produções classificadas como palavra. Não foi encontrado segmento vocálico produzido no balbucio que não fosse produzido também em palavras.

Quadro 1: Inventário segmental vocálico de balbucio e palavras de M. (0;9 – 2;0)

<u>Altura</u> <u>Anterior/Posterior</u>	Alta	Médio-alta	Médio-baixa	Baixa
Anterior	<u>i</u> <u>ĩ</u>	<u>e</u> <u>ẽ</u>	<u>ɛ</u>	
Posterior	<u>u</u> <u>ũ</u>	<u>o</u> <u>õ</u>	ɔ	
Central				<u>a</u> <u>ã</u>

Fonte: autores

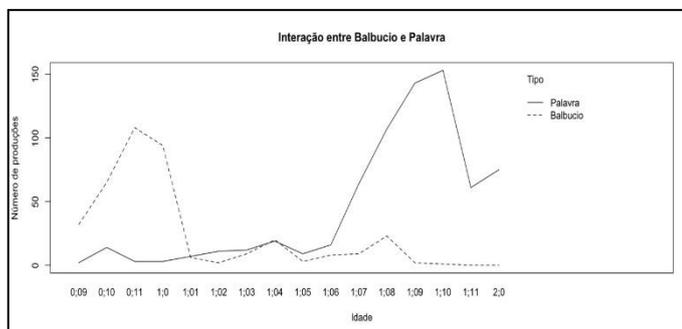
Como o quadro 1 mostra, na análise global das vogais, observa-se que as produções vocálicas consistem em vogais anteriores, posteriores ou centrais, presentes nos dois tipos de produção. Vogais nasais são mais frequentes em produções de palavra.

¹⁸ Os gráficos e testes deste trabalho foram feitos com uso do R versão 2.15.0.

Criança A.

Assim como ocorreu nos dados de M., houve simultaneidade entre produções balbuciadas (total de 382 produções) e palavras (total de 697 *tokens*) nos dados de A:

Gráfico 2: Distribuição de balbucio e palavra nos dados de A. (dados brutos)



Fonte: autores

Como observado no gráfico 2, houve produção simultânea de balbucio e palavra nos dados de A., principalmente nas faixas etárias iniciais. Produções balbuciadas entraram em desuso conforme o uso de palavra tornou-se mais frequente.

O quadro a seguir traz, em **negrito e sublinhado**, os segmentos vocálicos presentes nos dois tipos de produção, e sem destaque os que ocorrem apenas em produções classificadas como palavra. Não foi encontrado segmento vocálico produzido no balbucio que não fosse produzido também em palavras.

Quadro 2 – Inventário segmental vocálico do balbucio e palavras de A. (0;9 – 2;0)

<u>Altura</u> Anterior/Posterior	Alta	Médio-alta	Médio-baixa	Baixa
Anterior	<u>i</u> <u>ĩ</u> I	<u>e</u> <u>ẽ</u>	<u>ɛ</u>	
Posterior	<u>u</u> <u>ũ</u>	<u>o</u> <u>õ</u>	<u>ɔ</u>	
Central				<u>a</u> <u>ã</u> a

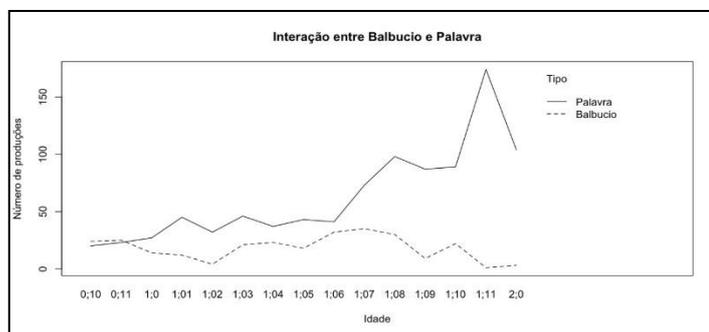
Fonte: autores

Como o quadro 2 resume, vogais nasais ocorreram em produções de palavra, exceto a vogal dorsal [ã] que também ocorreu em dados de balbucio.

Criança G.

Como observado nos dados das outras crianças, houve simultaneidade entre produções balbuciadas (total de 268 produções) e palavras (total de 939 *tokens*) nos dados de G:

Gráfico 3: Distribuição de balbucio e palavra nos dados de G. (dados brutos)



Fonte: autores

Como observado no gráfico 3, o número de ocorrências de balbucio e palavras foi próximo até 1;6. Produções balbuciadas entraram em desuso conforme o uso de palavra tornou-se mais frequente.

O quadro a seguir traz, em **negrito e sublinhado**, os segmentos vocálicos presentes nos dois tipos de produção e, sem destaque, os que foram produzidos apenas em produções classificadas como palavra. Todos os segmentos presentes no balbucio foram verificados nos dados de palavra.

Quadro 3: Inventário segmental vocálico do balbucio e palavras de G. (0;10 – 2;0)

<u>Altura</u> Anterior/Posterior	Alta	Médio-alta	Médio-baixa	Baixa
<u>Anterior</u>	<u>i</u> <u>ĩ</u> <u>I</u>	<u>e</u> <u>ẽ</u>	<u>ɛ</u>	
<u>Posterior</u>	<u>u</u> <u>ũ</u>	<u>o</u> <u>õ</u>	<u>ɔ</u>	
<u>Central</u>			<u>ə</u>	<u>a</u> <u>ã</u>

Como observado no quadro 3, na análise total das vogais, observaram-se mais vogais nasais nas produções de palavra.

Após análise dos dados, não verificamos discrepância entre o inventário vocálico presente nas produções balbuciadas e nas produções das primeiras palavras das três crianças. Apenas G. fez uso da vogal schwa [ə], ausente no inventário vocálico do falar paulistano, em produções balbuciadas. Dessa maneira, os dados do balbucio já apresentam estreita relação entre a qualidade vocálica presente no estágio pré-verbal e a do estágio verbal.

Considerações finais

Como a maior parte dos estudos da música enfatiza tonalidades específicas presentes no que é chamado de balbucio musical, isto é, a entoação, o nosso estudo segue agora analisando os aspectos melódicos presentes nas primeiras vocalizações balbuciadas. Todavia, levando em consideração a evidência de que há aspectos do sistema fonológico emergente mesmo em produções que não apresentam ainda pareamento entre forma e função.

Referência

BAIA, M.F.A. **Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro**. São Paulo (SP), USP, Tese de doutorado, 2013.

BRUSCIA, K. E. O desenvolvimento musical como fundamentação para a terapia. Trad. Lia Rejane Mendes Barcellos. **Proceedings of the 18 Annual Conference of the Canadian Association for Music Therapy**, 1991, p. 2-13.

GRATIER, M. As formas da voz: o estudo da prosódia na comunicação vocal mãe-bebê. In: LAZNIK, M. C.; COHEN, D. (Orgs.). **O Bebê e seus Intérpretes: clínica e pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Langage, pg.79-83, 2011.

HUANG, X.; GERHARDT, K. J.; ABRAMS, R. M.; ANTONELLI, P. J. Temporary threshold shifts induced by low-pass and high-pass filtered noises in fetal sheep in utero. **Hearing Research**, Amsterdam, v.113, n.1-2, p.173-181, 1997.

JUSCZYK, P. W. **The discovery of spoken language**. Cambridge: MIT Press, 1997.

KELSO, J. A. S. **Dynamical Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior**. Cambridge: MIT Press, 1995.

KUHL, P. Early language acquisition: cracking the speech code. **Neuroscience**, vol.5, 831-843, 2004.

LECANUET, J., P.; GRANIER-DEFERRE, C.; JACQUET, A. Y.; DeCASPER, A. J. Fetal discrimination of low-pitched musical notes. **Developmental Psychology**, 36, 29-39, 2000.

NESPOR, M. & I. VOGEL **Prosodic Phonology**, Foris Publications, Dordrecht, Holland, 1986.

PARIZZI, M. B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios cantados às canções transcendentais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 15, 39-48, 2006.

QUERLEU, D.; RENARD, X.; VERSYP, F.; PARIS-DELRUE, L.; CRÉPIN, G. Fetal hearing. **European Journal of Obstetrics and Gynecology and Reproductive Biology**, Amsterdam, v.29. p.191-212, 1988.

REIGADO, J. P. L. **Análise acústica de vocalizações de bebês de 9 a 11 meses face a estímulos musicais e linguísticos**. Lisboa: Edições Colibri, 2009.0

SANTOS, R. R. **A aquisição do ritmo em Português Brasileiro – Processos de Ancoragem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

_____. Adquirindo a fonologia de uma língua: produção, percepção e representação fonológica. **Alfa**, 52, 465-481, 2008.

SCARPA, E. M. Learning External Sandhi. Evidence For A Top-Down Hypothesis Of Prosodic Acquisition”. In: **GALA'97 Conference on Language Representation and Processing**, 1999.

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

O FORMATO PROSÓDICO DE DISSÍLABOS DE UM PAR DE GÊMEAS DIZIGÓTICAS

Laís Rodrigues Silva Bockorni – PPGLIN/UESB
Maria de Fátima de Almeida Baia – PPGLIN/UESB
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

RESUMO

No presente estudo investigamos, através dos Sistemas Adaptativos Complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2012; BAIA, 2013), o desenvolvimento formato prosódico inicial de dissílabos produzidos por um par de crianças gêmeas da cidade de Vitória da Conquista (BA), entre o período de 1;0 a 2;0 anos. Pesquisamos estes a fim de verificarmos a frequência do pé iâmbico (WS) e trocaico (SW) no desenvolvimento linguístico dos sujeitos. Ao analisarmos os dados, observamos a predominância de uso do formato iâmbico em ambas crianças. Não obstante, houve variabilidade entre os sujeitos no percurso de uso e desenvolvimento fonológico das gêmeas. Isso nos leva à consideração, em estudos futuros, de outras produções polissilábicas e seu desenvolvimento linguístico em crianças gêmeas.

Palavras-chave: Desenvolvimento prosódico; Desenvolvimento de gêmeos; Sistemas Adaptativos Complexos.

ABSTRACT/RESUMEN/ABSTRAIT

In this study we investigate, through the Complex Adaptive Systems (LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2012; BAIA, 2013) the early development of the dissyllabic prosodic template produced by a pair of twins from the city of Vitória da Conquista (BA) at the age 1;0 to 2;0 years. We investigated the prosodic templates in order to verify the frequency of iambic (WS) and trochaic (SW) feet in the linguistic development of the subjects. After analyzing the data, we observed the predominance of the iambic template in the words produced by both children. However, there was variability between the subjects during the usage and phonological development of the twins. This finding leads us to consider, in further studies, other polysyllabic productions and their linguistic development as well.

Keywords: Prosodic development; Twin development, Complex Adaptive Systems.

INTRODUÇÃO

No presente estudo, temos o objetivo de analisar o formato prosódico inicial no português brasileiro (PB) de um par de crianças gêmeas dizigóticas, naturais da cidade de

Vitória da Conquista (BA), com foco principal na produção de seus pés métricos em dissílabos e na possibilidade de preferência por um padrão específico pelos sujeitos.

Assim sendo, nossos objetivos neste estudo são: investigar o desenvolvimento prosódico de crianças gêmeas dizigóticas conquistenses, considerando a produção de pés e a possibilidade de preferência por um padrão forte-fraco (trocaico -SW) ou fraco-forte (iâmbico -WS).

Tais objetivos levam à seguinte pergunta de pesquisa:

- Haverá um padrão preferencial trocaico no desenvolvimento do PB de crianças gêmeas?

Como hipótese, isto é, proposta de resposta à nossa pergunta, afirmamos que:

- Como afirma a literatura acerca do formato prosódico inicial no desenvolvimento do PB em não-gêmeos (SANTOS, 2007; BAIA, 2010) não encontraremos um padrão trocaico predominante presente na literatura de línguas germânicas (ALLEN; HAWKINS, 1980; GERKEN, 1994).

Assim sendo, cremos ser de grande importância delimitarmos a base teórica de nossa pesquisa para, então, compreendermos a escolha de nossa população e método de estudo para compreensão dos dados observados.

DESENVOLVIMENTO

A base teórica de nosso estudo são os Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). Lançados como terceiro momento das ciências cognitivas por Thelen e Smith (1994), esse paradigma possui um caráter transdisciplinar. É importante observar que, como afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2012, p. 2), nessa abordagem, há a descrição de sistemas com diversos elementos que estão em fluxo contínuo de mudança ao longo do tempo, sendo este um paradigma que considera a variabilidade inter e intrasujeito.

Os sistemas dinâmicos, como também são chamados, possuem características que são importantes para a compreensão do sistema da língua e de seu desenvolvimento nos sujeitos, como podemos ver no quadro 1, elaborado com base em Larsen-Freeman e Cameron (2012), Baia (2013) e Bockorni, Sampaio e Baia (2019).

Quadro 1 Características dos Sistemas Adaptativos Complexos

Características dos Sistemas Adaptativos Complexos
Dinâmicos: passam por frequentes mudanças ao longo do tempo, visto que seus componentes são variáveis e mutantes, não tendendo à estabilidade.

Complexos: seus subsistemas estão m constantes interações.
Não lineares: os efeitos não são, necessariamente, proporcionais às suas causas.
Caóticos: variáveis e aleatórios.
Imprevisíveis: seus comportamentos não são definidos.
Abertos: recebem e dissipam insumos e energia do ambiente.
Auto-organizáveis: devido Às interações dos sujeitos, estão em constante estado de movimento, originando, da aparente desordem, ordens espontâneas em um nível mais alto que o estado anterior.
Sensíveis ao feedback: é sensível à influencias de outros sistemas.
Adaptativos: são capazes de modificação pelas experiências e de auto-organização.

Elaboração própria (baseada em LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012; BAIA, 2013; BOCKORNI; SAMPAIO; BAIA, 2019).

Assim, a linguagem é um sistema dinâmico, sendo adaptativo e auto-organizável. Portanto, o desenvolvimento desse sistema linguístico, em especial, de sua prosódia, é observado neste estudo segundo as características dos SAC.

Desde a Grécia antiga, a prosódia é estudada, mas passa a ser considerada um ramo científico apenas no Renascimento (BAIA, 2010; BARBOSA, 2019). Nesses estudos, o pé métrico é ligado ao ritmo de poemas, especialmente os de origem indo-europeia (NATHAN, 2008), relacionados ao ritmo do pé humano em caminhada. Considerado foneticamente, o pé se refere a uma “unidade de duração compreendida entre duas tônicas (incluindo a primeira e excluindo a segunda)” (MASSINI-CAGLIARI, 1999a, p. 118), que é essencial para a estruturação do ritmo e do enunciado linguístico. Por outro lado, fonologicamente, o pé é organizador das sílabas, como o constituinte rítmico que compõe a hierarquia da língua, diretamente acima da sílaba e abaixo da palavra fonológica (NESPOR; VOGEL, 2007).

Na abordagem da fonologia prosódica, os pés se organizam, fonologicamente, em estruturas n-áreas, combinando “duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo” (BISOL, 2001, p. 232). Considerando as produções dissílabas, elas são compostas por um pé que pode ser trocaico, caso a sílaba de maior proeminência esteja na posição inicial (SW)¹⁹, ou iâmbico, caso essa sílaba esteja em posição final (WS).

Estudos como o de Allen e Hawkins (1980) e de Gerken (1994) apontam para uma preferência trocaica no desenvolvimento infantil, que, segundo os autores, poderia ser universal. Observando dados do PB, Rapp (1994) afirma que o apagamento de sílabas iniciais leva ao favorecimento de um padrão trocaico, mas que isso ocorre por simplificações de

¹⁹ S –strong (forte) e W –weak (fraco).

ordem prosódico-lexical. Santos (2007) compara dados do holandês e do PB e aponta que as primeiras apresentam uma maior preferência e uso de pés trocaicos, enquanto as brasileiras pelo pé iâmbico.

Estudos de base emergentista, como o de Lima e Baia (2014), apontam que a produção dos pés pelos sujeitos observados em sua pesquisa apresentou variabilidade, sendo influenciada pelo alvo a ser produzido, isto é, por padrões do PB adulto. Ou seja, como Baia (2017) aponta, as variações inter e intrasujeitos podem levar a variações na preferência por um padrão acentual. Desse modo, no SAC, o desenvolvimento prosódico e, mais especificamente, do pé é emergente, visto que, conforme explicado por Vihman (2018), as representações de estruturas prosódicas surgem através da interação, não seguindo, necessariamente, uma tendência universal específica.

É importante considerarmos que, em um contexto de gêmeares, há a interação de dois sistemas linguísticos em desenvolvimento e, também, com a língua adulta ao seu redor. Isto é, a criança que interage não recebe *feedback* e influências no seu sistema apenas dos adultos em seu redor, mas, também, do seu gêmeo, o que influencia o desenvolvimento linguístico e social.

Conforme estudos realizados com adultos falantes do inglês, as produções de gêmeos tendem a ser mais semelhantes entre si do que a de não-gêmeos, ao menos em nível acústico, como afirmam Loakes (2003) e San Segundo (2014). Não obstante, esses estudos ainda apresentam individualidades e variações. Essa variação é observada, também, no desenvolvimento segmental, silábico e fonotático (SMITH, 2011; BAIA, 2017; CARMO, 2018; BAIA, MATTOS, AGUIAR, 2019; AGUIAR, 2020).

Desse modo, a fim de observarmos o desenvolvimento do formato prosódico inicial em dissílabos de crianças gêmeas, utilizamos dados longitudinais e naturalísticos de um par de crianças gêmeas da cidade de Vitória da Conquista (BA). Os dados pertencem ao banco de dados do Grupo de Estudos em Psicolinguística e Desenvolvimento Fonológico²⁰. Os dados foram coletados em sessões mensais de cerca de 30 minutos de duração e transcritos conforme o Alfabeto Fonético Internacional e o sistema CHAT/*Childes* de transcrição (MACWHINNEY, 2000). Nossos sujeitos são descritos no quadro 2.

Quadro 2 Sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Período observado	Total de dissílabos	Características gerais
----------	------	-------------------	---------------------	------------------------

²⁰ CAAE 30366814.1.0000.0055

Bg	Feminino	1;0 a 2;0 (13 sessões)	466	Extrovertida, expansiva, comunicativa.
Mg	Feminino	1;0 a 2;0 (13 sessões)	167	Introvertida, reservada, menos comunicativa.

(Elaboração própria).

Observamos em nossa análise de dados que, apesar da diferença na quantidade de dissílabos produzidos, ambas gêmeas produziram iambos e troqueus, com um aumento no número de produções conforme o crescimento do par.

Ao considerarmos os dados de Mg, podemos observar que produções de padrão iâmbico exerceram maior proeminência ao observarmos a quantidade de sessões analisadas, isto é, em 7 das 13 sessões o padrão foi o mais utilizado, sendo que em outras 5 (a saber 1;7, 1;9, 1;10, 1;11 e 2;0) o padrão trocaico foi mais utilizado, e, em 3 sessões, não houve a produção de dissílabos. A diferença total na porcentagem de iambos e troqueus foi de apenas 2;98%. Podemos observar a quantificação dos dados na tabela 1 e exemplos de produções de Mg no quadro 3.

Idade	Mg	
	Iambos (WS)	Troqueus (SW)
1;0	0 (0%)	0 (0%)
1;1	3 (100%)	0 (0%)
1;2	7 (87,5%)	1 (12,5)
1;3	11 (100%)	0 (0%)
1;4	5 (100%)	0 (0%)
1;5	1 (100%)	0 (0%)
1;6	0 (0%)	0 (0%)
1;7	2(25%)	6 (75%)
1;8	0 (0%)	0 (0%)
1;9	4 (44,45%)	5 (55,55%)
1;10	14 (43,75%)	18 (56,25)
1;11	0 (0%)	3(100%)
2;0	39 (44,83%)	48 (55,17%)
Total	86 (51,49%)	81 (48,51%)

Tabela 1 Contagem de produções dissílabas de Mg e Bg (Elaboração própria).

Quadro 3: Exemplos de produções de Mg

Troqueus			Iambos		
1;2	['do.da]	Roda	1;1	[mi.'a]	Minha
1;9	['fã.t̃f̃r̃]	Elefante	1;3	[ba.'ba]	Babá
1;9	['bɔ.la]	Elefante	1;5	[ka.'u]	Cachorro
1;10	['pɛ.tɐ]	Patatá	1;10	[tai.'dʒĩw]	Caiu
1;11	['kɛ.u]	Quero	2;0	[a.'fo]	Achou
2;0	['bɛ.rɐ]	Bela	2;0	[bɛ.'bɛ]	Bela
2;0	['lo:.bɔ]	Lobo	2;0	[pa.'pai]	Papai

(Elaboração própria).

Em relação aos dados de Bg, gêmea de Mg, houve, uma proeminência iâmbica que se estendeu até o período de 1;9 (excetuando-se 1;8). Nas seções seguintes, até 1;11, produções trocaicas foram predominantemente produzidas pela criança, que produziu um número mais elevado de iambos novamente na sessão 2;0. Todavia, o padrão WS foi o mais utilizado tanto no número total de sessões 9 das 13 observadas, como no número total de produções, que foi 4% maior do que o de troqueus, como exposto na tabela 2.

Tabela 3 Contagem de produções dissílabas de Bg

Idade	Bg	
	Iambos (WS)	Troqueus (SW)
1;0	1 (100%)	0 (0%)
1;1	0 (0%)	0 (0%)
1;2	3 (75%)	1 (25%)
1;3	20 (100%)	0 (0%)
1;4	15 (100%)	0 (0%)
1;5	5 (100%)	0 (0%)
1;6	1 (100%)	0 (0%)
1;7	15 (75%)	5(25%)
1;8	0 (0%)	9 (100%)
1;9	32 (55,17%)	26 (44,83%)
1;10	33 (40,24%)	49 (59,76%)
1;11	1 (10%)	9 (90%)
2;0	134 (54,69%)	111 (45,31%)
Total	255 (54,73%)	211 (45,27%)

(Elaboração própria).

Exemplificamos a produção de Bg no quadro 4.

Quadro 4: Exemplos de produções de Bg	
Troqueus	Iambos

1;2	['da.dɔ]	Dado	1;2	[mi.'a]	Miau
1;5	['ta.da]	Pintada	1;3	[ne.'ne]	Nenê
1;7	['a.bi]	Abre	1;4	[go.'go]	Gol
1;8	['vɛ.i]	Velho	1;6	[ne.'u]	Léo
1;9	['ga.tɔ]	Gato	1;9	[vɔ.'vɔ]	Vovó
1;10	['kɔ.bɛ]	Cobra	1;10	[li.'mãɔ]	Limão
2;0	['lo.bɔ]	Lobo	2;0	[kõ.'dʒi]	Esconde

(Elaboração própria).

Destarte, podemos afirmar que ambas gêmeas apresentam um preferência por padrões iâmbicos em seu *output* no período analisado. Não obstante, é importante observarmos que, apesar de ambas utilizarem com maior frequência o mesmo padrão, houve variabilidade intersujeito e, também, intrasujeito, o que é esperado ao consideramos que estes são sistemas complexos, que podem se auto-organizar de modos diferenciados, visto que devido à sua não-linearidade os efeitos não são, obrigatoriamente, proporcionais às causas, sendo sistemas imprevisíveis e sensíveis ao *feedback* recebido (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012).

CONCLUSÃO

Em nosso estudo, assim como nos estudos de desenvolvimento prosódico de não-gêmeos (SANTOS, 2007; BAIA, 2010), observamos uma predominância de iambos. No entanto, ressaltamos que esse resultado foi obtido por cada gêmea de um modo e percurso diferente, com variações intra e intersujeito que influenciam o *output* de cada sujeito. Cremos ser necessário, então, a observação de outros tipos de produções e suas preferências acentuais, para uma maior compreensão da prosódia em desenvolvimento de crianças gêmeas, considerando, em especial, o acento de palavra e o pé métrico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. C. S., **O desenvolvimento fonotático de crianças gêmeas dizigóticas**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- ALLEN, G.D. & HAWKINS, S. Phonological rhythm: definition and development. In: G. YENI-KONISHIAN; J.F. KAVANAGH & C.A. FERGUSON (eds) **Child Phonology** vol. 1: production 227-256 NY Academic Press, 1980.
- BAIA, M. F. A. **O modelo prosódico inicial do português brasileiro: uma questão de metodologia?** São Paulo: FFLCH/USP Produção Acadêmica Premiada, 2010.
- BAIA, M. F. A. **Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro**. Tese de doutorado. FFLCH/USP, 2013.
- BAIA, M. F. A.. A variabilidade inter e intra-sujeito no desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas e não gêmeas. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS** (SÃO PAULO. 1978), v. 46, p. 493-504, 2017.

- BAIA, M. F. A.; MATTOS, V. C. S. ; AGUIAR, J. C. S. . **O desenvolvimento silábico do português por crianças gêmeas: o sistema fonológico como um sistema complexo.** REVISTA LINGUÍSTICA, v. 14, p. 157-177, 2019.
- BARBOSA, P. A. **Prosódia.** São Paulo: Parábola, 2019. 136 p. (Linguística para o ensino superior).
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- BOCKORNI, L. R. S.; SAMPAIO, N. F. S. ; BAIA, M. F. A . Típico versus Atípico no Desenvolvimento da Escrita: uma visão via Complexidade. **LINGU@ NOSTR@ - REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DE GRAMÁTICA E DE LINGUÍSTICA**, v. 6, p. 50-67, 2019.
- CARMO, P. M. O.. **O desenvolvimento fonológico e sua relação com o léxico inicial na fala de gêmeos e não gêmeos.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- GERKEN, L. A. A metrical template account of children's weak syllable omissions from multisyllabic words. In: **Journal of Child Language**, vol.21 565-584, Cambridge University Press, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON; L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2012.
- LOAKES, D. A forensic phonetic investigation into the speech patterns of identical and non-identical twins, In **ICPhS-15**, 2003, p. 691-694.
- MACWHINNEY, B. **The CHILDES project: Tools for analyzing talk.** 3 ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MASSINI-CAGLIARI, G.. O conceito de pé como unidade rítmica: trajetória. In: SCARPA, E. M. (Org.). **Estudos de prosódia.** 1ed.Campinas: Editora da UNICAMP, 1999a, p. 113-139.
- NATHAN, G. S.. **Phonology: cognitive grammar introduction.** Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. (Cognitive Linguistics in Practice).
- NESPOR, M; VOGEL, I. **Prosodic Phonology: with a new foreword.** Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2007.
- RAPP, C. **A Elisão de Sílabas Fracas nos Estágios Iniciais da Aquisição da Fonologia do Português.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 1994.
- SAN SEGUNDO, E. **Forensic speaker comparison of Spanish twins and non-twin siblings: A phonetic-acoustic analysis of formant trajectories in vocalic sequences, glottal source parameters and cepstral characteristics.** Tese de doutorado, CSIC/UIMP, 2014.
- SANTOS, R. S.. O acento e a aquisição da linguagem em português brasileiro. In: ARAÚJO, G. A. (Org.). **O acento em português: abordagens fonológicas.** 1ed.São Paulo: Parábola, 2007, v. 1, p. 225-258.
- SMITH, C. E. Variation and similarity in the phonological development of french dizygotic twins: phonological bootstrapping towards segmental learning? **York Papers in Linguistics**, n 11. 2011. p. 74-87.
- VIHMAN, M.M. The Development of Prosodic Structure a Usage-based Approach. In: PRIETO, P. ESTEVE-GIBERT, N. **The Development of Prosody in First Language Acquisition.** Amsterdam: John Benjamins, 2018.

A RECONFIGURAÇÃO DO SUBESQUEMA CONDICIONAL [V_QUE]

Camila Gabriele da Cruz Clemente – PPGL/UFSCar

RESUMO

Conforme Traugott e Trousdale (2013), a língua é um sistema formado por construções interconectadas e as mudanças em uma determinada construção afetam toda a rede da qual essa faz parte. Partindo desse pressuposto, acredita-se que o subesquema condicional [V_que] sofreu mudanças que afetaram toda sua rede. A hipótese inicial foi a que esse subesquema sofreu aumento na produtividade *type* e *token*. Entretanto, os resultados mostram diminuição na produtividade *type* e aumento na produtividade *token* no século XXI. Desse modo, propõe-se uma nova configuração, diferente da defendida até então, por autores como Oliveira (2019) e Clemente (2020). Quanto à metodologia, buscou-se por construções compostas pelas microconstruções de [V_que]: “dado que”, “posto que”, “considerando que”, “imaginando que” e “supondo que”; no Corpus do Português (FEREIRA, DAVIES, 2006), nos séculos XIX, XX e XXI. Utiliza-se a teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013) e os estudos de frequência de Bybee (2010).

Palavras-chave: Modelos baseados no uso; Construcionalização; Mudança construcional; Construções condicionais; Conectores condicionais.

ABSTRACT

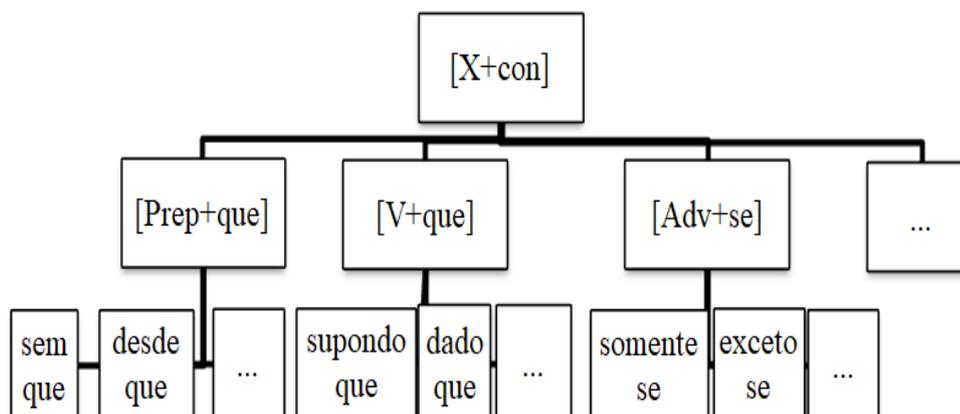
For Traugott and Trousdale (2013) language is a system composed by interconnected constructions and changes in a given construction affect its entire network. On that basis, we believed that the conditional subscheme [V_que] underwent changes that affected its entire network. The initial hypothesis was that this subschema had an increase in type and token frequency. However, the results show a decrease in the type frequency and an increase in the token frequency in the 21st century. Thus, we propose a new configuration, different from the ones defended so far by authors such as Oliveira (2019) and Clemente (2020). As methodology, we searched for constructions composed by the micro-constructions of [V_que]: “dado que”, “posto que”, “considerando que”, “imaginando que” and “supondo que”; on *Corpus do Português* (FEREIRA, DAVIES, 2006), in the 19th, 20th and 21st centuries. We also used the theory of linguistic change by Traugott and Trousdale (2013) and frequency studies by Bybee (2010).

Keywords: Usage-based models; Constructionalization; Constructional change; Conditional constructions; Conditional Connectors.

INTRODUÇÃO

A categoria dos conectores condicionais apresenta alta frequência *type*, formados a partir da combinação de construções de classes gramaticais distintas juntamente com as conjunções “que” ou “se”, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2: A rede dos conectores condicionais



Fonte: Elaboração própria

Este trabalho toma como objeto de estudo o subesquema [V_que] com sentido condicional, composto por verbo + conjunção “que”, a fim de apresentar uma nova configuração da rede no século XXI. Acredita-se que no decorrer dos séculos XIX, XX e XXI, o subesquema [V _que] sofreu mudanças, o que causou uma alteração em sua rede, em conformidade com a teoria de Traugott e Trousdale (2013), que relata que as mudanças em uma determinada construção afetam toda a rede da qual essa faz parte, pois as construções são interconectadas.

Além disso, conforme Rosário e Oliveira (2016, p.246), o “processo de construcionalização envolve aumento de produtividade”. Sendo assim, a hipótese levantada inicialmente foi a de que o subesquema condicional [V_que] sofreu aumento na produtividade, *type* e *token*, o que causou uma reconfiguração de sua rede. Portanto, o objetivo principal deste trabalho é propor uma nova configuração da rede do subesquema condicional [V_que], no século XXI, após processos de mudanças.

DESENVOLVIMENTO

O subesquema condicional [V_que] é citado por Oliveira (2019a) ao abordar a emergência do conector “supondo que” na rede condicional. Segundo Oliveira (2019b), o

subesquema condicional [V_que], composto da combinação “verbo + conjunção que”, sanciona inicialmente as microconstruções “dado que”, “posto que”, “supondo que” e “considerando que”.

As construções condicionais são compostas por duas construções — uma condicionante (prótase) e uma condicionada (apódose) — geralmente ligadas por um conector que marca relação de condição. Veja as construções do subesquema condicional [V_que] sendo usadas na língua com sentido condicional no século XIX:

(1) Então eu iria pra casa - ia dar uma - vistória na geladeira pra ver o que que tinha lá - e **supondo que** tivesse - carne né? faria - bife - com batatas porque sei que com certeza vocês iriam adorar batatas fritas ([19Or:Br:LF:SP](#) - CdP)

(2) Renan Schmidt, DJ, produtor e webdesigner: **Considerando que** cada vez mais casas têm um computador – tecnologia de alta performance cada vez mais acessível para a classe média – e os meios virtuais de produção musical (softsynths, samplers virtuais, seqüenciadores, etc) estão cada vez mais evoluídos, porque a produção musical eletrônica ainda engatinha no Brasil? ([19Or:Br:Intrv:Web](#) - CdP)

(3) Assim aconteceu a S. Diogo, que estuprara uma donzela e, saciada a fome bestial, lançara o corpo a um rio. E, **posto que** aquele grande criminoso fosse beatificado e da vítima nem se soubesse o nome, grande mercê seria para todo o cristão ser-lhe poupado tal cálice. Eu assim implorava, e tão encarecido e exaustivo foi meu rogo que adormeci extenuado. ([19:Fic:Pt:Ribeiro:Avia](#) - CdP).

(4) Não sabia responder isto e até hoje não sei responder, e ainda mais se me perguntava, nesse caso de alcoólico: no ato da geração, **dado que** fosse a verdade essa sinistra teoria da herança de defeitos e vícios, o pai já seria deveras um alcoólico que tivesse as suas células fecundantes suficientemente modificadas, igualmente, para transmitir a sua desgraça ao filho virtual? ([19:Fic:Br:Barreto:Cemitério](#) - CdP).

Sendo assim, buscou-se por essas construções no Corpus do Português (FEREIRA, DAVIES, 2006, 2018), nos séculos XIX, XX e XXI. No total, foram encontradas 304 ocorrências. Primeiramente, o acesso aconteceu na aba “Gênero / Histórico”, banco de dados composto por mais de 45 milhões de palavras de textos falados e escritos, com a possibilidade de busca pelas variedades do Português Brasileiro ou Europeu, pelos séculos XIV ao XX, pelo tipo textual, além de apontar a frequência de uso. Para a coleta de dados do século XXI, utilizou-se a aba “[NOW](#) (2012-2019)”, com 1,1 bilhão de palavras.

Por se tratar de uma construção advinda de processos de mudanças construcionais e de construcionalização, conforme apontado por Clemente (2020), utiliza-se a teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013) e os estudos referentes à frequência de Bybee (2010) para a análise da produtividade e conceitos gerais do processo de mudança linguística.

Essa pesquisa ainda não está finalizada. Logo, ainda não foi possível terminar a coleta de dados da construção “considerando que” no século XXI. Mas, como será mostrado, a seguir, nota-se que mesmo com indefinição de um número de dados encontrados para essa construção, a frequência *token* do subesquema condicional [V_que] teve um grande aumento.

CONCLUSÃO

Os resultados mostram que houve uma mudança na produtividade, com o surgimento de novos *types*, “considerando que” e “imaginando que”, e o desaparecimento de “dado que” e “posto que”, duas construções que deixaram de apresentar sentido condicional recentemente. Houve, também, um grande aumento na produtividade *token* no século XXI. Veja a evolução da produtividade nas tabelas a seguir, no decorrer dos séculos:

Tabela 1: Frequência de uso dos *types* de [V_que] no século XIX

Supondo que	Dado que	Posto que	Total
7	5	4	16
43,75%	31,25%	25%	100%

Fonte: Elaboração própria.

“Supondo que” é a microconstrução mais antiga, e, portanto, com maior frequência *token*. Anterior ao século XIX, as construções “dado que” e “posto que”, formadas pela combinação verbo no particípio + conjunção “que”, faziam parte da rede dos conectores causais. No século XIX, essas construções passam a apresentar sentido condicional, por associação à forma (verbo + que) de “supondo que”, que construcionaliza-se no início do século XIX. (CLEMENTE, 2020)

No século XX, a microconstrução “supondo que” passa a ser mais usada como conector condicional, o que acarreta no aumento de sua frequência *token*, enquanto “dado que” e “posto que” têm uma diminuição na frequência. Além disso, surge a microconstrução “considerando que”, associada à forma de “supondo que” (verbo cognitivo no gerúndio + que):

Tabela 2: Frequência de uso dos *types* de [V_que] no século XX

Supondo que	Considerando que	Dado que	Posto que	Total
13	11	3	3	30
43,3%	36,7%	10%	10%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Já no século XXI, percebe-se uma especialização da forma V em [V_que]. As microconstruções “dado que” e “posto que” deixam de compor o subesquema condicional, e [V_que] passa a apenas aceitar verbos cognitivos na forma gerúndio (imaginando, considerando e supondo). Com sua especialização, verifica-se o surgimento de uma nova microconstrução “imaginando que” e grande aumento na frequência *token*. Veja:

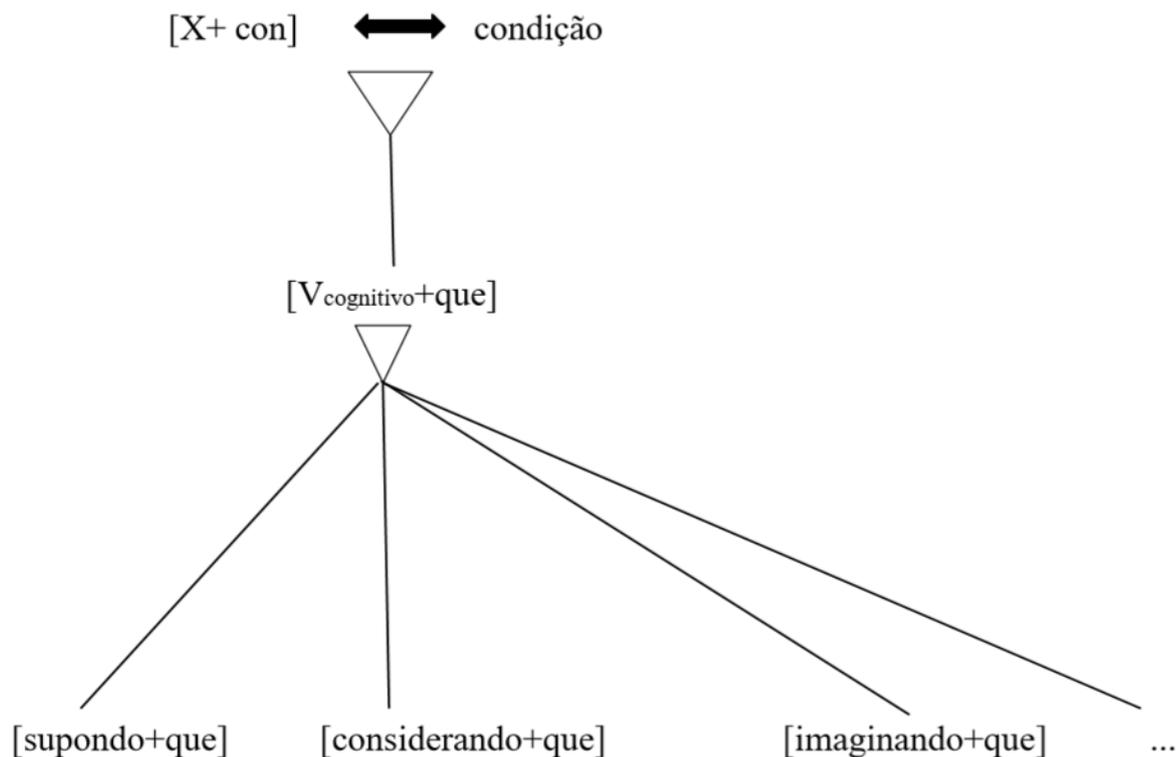
Tabela 3: Frequência de uso dos *types* de [V_que] no século XXI

Supondo que	Considerando que	Imaginando que	Total
206	?	52	258
79,85%	?	20,15%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Acredita-se que essa mudança na produtividade *type*, o surgimento de novos *types* e desaparecimento de outros, causou uma reconfiguração na rede dos conectores condicionais, mais especificamente, nas construções conectadas ao subesquema [V_que]. Desse modo, propõe-se aqui uma nova configuração, diferente da defendida até então, por autores como Oliveira (2019) e Clemente (2020):

Figura 3: A rede do subesquema condicional [V_que] no século XXI



Fonte: elaboração própria

Com a nova configuração da rede do subesquema condicional [V_que], nota-se que há uma especialização, pois a parte V da construção passou a associar-se apenas a verbos cognitivos na forma fixa gerúndio no século XXI. Anteriormente, essa construção também se associava a verbos de transferência na forma participípio, como “dar” (em “dado que”) e “por” (em “posto que”), como visto em Oliveira (2019) e Clemente (2020).

REFERÊNCIAS

- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CLEMENTE, C. G. C. **O subesquema [V_que] condicional no Português**. 2020. 91f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020.
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. **Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s**, 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 06 out. 2020.
- DANCYGIER, B. **Conditionals and predication**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. **Mental Spaces in Grammar: Conditional Constructions**. Cambridge Studies in Linguistics 108. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- OLIVEIRA, T. P. A construção [[supondo_que]CON. **Estudos Linguísticos**; São Paulo, v. 48, n. 1, p. 370-83, 2019a.

OLIVEIRA, T. P. A construção condicional em português. **Revista de Letras**, v. 2, n. 38, 2019b.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 233-59, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Construcional Change**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

REFERENCIAÇÃO SEQUENCIAL: LOCALIZAÇÃO DE ELEMENTOS DE COESÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Elenilza Maria de Araújo Sousa-Universidade Federal do Piauí

Resumo: este estudo objetiva Analisar os mecanismos de referenciação sequencial encontrados em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Esperantina, Estado do Piauí. A pesquisa ocorreu a partir de uma investigação de caráter qualitativo. A problemática que norteia a referida pesquisa é: De que modo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental usam os elementos referenciação sequencial em suas produções de textos? A amostra foi composta por 07 textos escritos por 07 estudantes do 9º ano. O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir do embasamento teórico de pesquisadores como: Koch (1996, 2020), Fávero e Koch (2000), Conte (2003) além de outros. Os resultados encontrados apontaram que os sujeitos pesquisados usam alguns tipos de elementos de coesão referenciação sequencial como: pronomes, artigos, palavras sinônimas, dentre outros, apesar de alguns desses elementos, como os pronomes, apresentarem ambiguidade nas produções textuais analisadas.

Palavras-chave: Produções textuais. Referenciação sequencial.Coesão.

Abstract: this study aims to analyze the sequential referencing mechanisms found in texts written by students in the 9th grade of elementary school at a municipal school in the city of Esperantina, State of Piauí. The research took place from a qualitative investigation. The issue that guides this research is: How do 9th grade students of Elementary School use the elements of sequential referencing in their text production? The sample consisted of 07 texts written by 07 9th grade students. The development of the research took place from the theoretical foundation of researchers such as: Koch (1996, 2020), Fávero and Koch (2000), Conte (2003) and others. The results found showed that the researched subjects use some types of cohesion elements, sequential referencing, such as: pronouns, articles, synonymous words, among others, although some of these elements, such as pronouns, present ambiguity in the analyzed textual productions.

Keywords: Textual productions. Sequential referencing. Cohesion.

INTRODUÇÃO

A Linguística Textual é um ramo recente da Linguística. Seu objetivo peculiar é desvendar o que diferencia um texto de um não-texto. A presente pesquisa visa demonstrar a coesão referencial sequencial em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que este é um dos propósitos da Linguística Textual, posto que a função dos marcadores textuais é concatenar ideias para uma possível formação de um texto.

Com base nesse conceito, procurou-se desenvolver uma proposta, objetivando melhorias no ensino de língua portuguesa, principalmente no que alude o mau uso de elementos remissivos, como também a boa colocação desses elementos em textos. Com base em tais conceitos, este estudo possibilitou a pesquisadora formular hipóteses, tais como: os sujeitos da escola pesquisada usam o mesmo item lexical de modo a deixar o texto com uma leitura enfadonha; os sujeitos pesquisados usam os sinônimos como elementos que dão sequências aos discursos; os pronomes pessoais provocam ambiguidade no texto do aluno.

Com o propósito de direcionar o pesquisador a ter um contato maior com o objeto pesquisado, o objetivo desta pesquisa é “Analisar os mecanismos de referência sequencial encontrados em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Esperantina, Estado do Piauí”. Com o objetivo estruturado, a pesquisa teve um direcionamento para a coleta e interpretação dos dados.

DESENVOLVIMENTO

A referência sequencial se manifesta através de certas categoria de palavras de modo a provocar a conectividade, para com isso, pôr em evidência a clareza nos discursos formadores do processo textual. Isso é que se pode rotular de coesão textual. Entende-se por coesão textual, um conjunto de construção textual, responsável pelo aspecto superficial do texto

que se dá através de marcas estruturais da linguagem. Complementando esta perspectiva, um texto é coeso quando os elementos, nele envolvidos, são capazes de articular os enunciados. Koch e Travaglia (1999, p. 11-12) observam que “a coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como as frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional”.

O propósito da autora deste estudo é direcionar uma investigação voltada para o estudo dos elementos de referenciação sequencial recorrentes em textos. Com isso, é importante destacar que Koch (2020) denomina de coesão referencial como aquela em que um componente da superfície textual sinaliza outro(s) mecanismo (s) da superfície textual. Com isso, a autora chama de elemento de referência ou referente textual enquanto àquele de forma remissiva ou referencial.

Os elementos de referências, nesse caso, são usados para reforçar uma ideia dita antes da forma remissiva, como também, antecipar algo que vai ser dito posteriormente. Concretiza-se que, só haverá paralisação no uso desses elementos, com o aparecimento de novas informações discursivas que, conseqüentemente, trarão à tona novas formas remissivas, sem, com isto, fugir à temática textual. Araújo (2011, p.12) complementa que “à remissão feita para trás dá-se o nome de anáfora e à remissão feita para frente recebe o nome de catáfora”.

Observem-se os exemplos:

(1)Luana mora sozinha. Ela faz faculdade de direito. Ela – retomada de Luana-anáfora

(2)João ganhou um cachorro. O cachorro chamava-se Lulu. Um cachorro-informação para frente-catáfora.

Halliday diz que:

Os elementos de referências são itens da língua que, em vez de serem interpretados semanticamente pelo seu sentido próprio, relacionam-se a outros elementos necessários a sua interpretação. A referência pode ser situacional (extratextual) ou textual (1973, *apud* FÁVERO; KOCH, 2000, p.38).

Reforça-se esta informação dizendo que há referência textual quando se trata de elementos que estão explícitos ao texto e, que a referência situacional necessita da ajuda de outros elementos fora do texto que são atraídos com a manifestação de inferências.

Em outro aspecto, há categorias gramaticais que são vistos como marcadores de referências superficiais, a saber: a repetição, a pronominalização e as descrições definidas e indefinidas, para mencionar apenas esses porque fazem parte das metas de análises do presente estudo. É importante esclarecer que, além dos citados, há outros que funcionam com recursos que dão seqüências discursivas.

A repetição se insere nos estudos desenvolvidos por Charrolles (1978). Assim, Charrolles citado por Guimarães (2002), denomina este tipo de mecanismo como metarregra da repetição que é responsável pelo sentido do texto.

Por sua vez, as descrições definidas revelam que o artigo definido guia o leitor/ouvinte para uma informação anterior, porque, leva-o a detectar, nesse aspecto, os determinantes adequados para o articulado, enquanto o artigo indefinido relaciona-se à informação seguinte, de modo a trazer novos determinantes no contexto (FÁVERO; KOCH, 2000). Assim, as descrições indefinidas marcam informações seguintes de forma inconclusa, ao passo que tais informações serão esclarecidas por intermédio das descrições definidas.

A pronominalização são categorias que tem marcas de pessoas no discurso. Koch, ao adotar a teoria de Kallmeyer, *et.al.*, infere que os pronomes de 3ª pessoa ele(s) / ela (s), “fornecem ao leitor ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida” (KOCH, 1996, p. 37). Assim, a autora quer dizer que este tipo de mecanismo instrui, ao leitor, o modo como se deve usar o pronome, no singular ou no plural, de acordo com o sintagma nominal a que se refere. Todos os recursos referenciais citados, reforçam o aparato linguístico usado pelo produtor da informação, de modo a aprofundar a discursividade e provocar a sequência textual.

O percurso revelado pela pesquisadora, no âmbito da produção de texto, em sala de aula de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente no que tange ao uso dos elementos de referências nos textos escritos pelos discentes, permite afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido com produções de textos pelos professores da escola municipal, local da pesquisa, localizada na cidade de Esperantina, requer uma abordagem maior, apesar de alguns sujeitos mencionarem que estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido no processo ensino e aprendizagem da leitura e escrita. É perceptível a falta de interação, na escola pesquisada, entre professores e alunos.

A falta do hábito da leitura como atividade rotineira na vida dos sujeitos da pesquisa prejudica o empenho nas atividades que requerem discursão, análise e escrita textual, isto porque alguns sujeitos, principalmente, os do ambiente rural, só dispõem de materiais como gibis, romances, entre outros, quando na realidade é necessário que leiam diversos tipos de textos, diariamente, para conseqüentemente, formar textos coerentes, pois para alguns alunos, a escola é o único ambiente propício para aprimorar leitura e escrita.

As respostas obtidas através do processo investigativo foram satisfatórias à inquietação da pesquisadora, assim, foi possível identificar as principais dificuldades quanto ao uso da

referenciação sequencial em produções textuais.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, foi alcançado de forma positiva, assim foi possível se verificar quais elementos de coesão referencial os sujeitos usaram com maior e menor frequência. Esse processo ocorreu antes e durante as produções, coletas e análise de textos realizados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com o presente trabalho foi possível compreender as principais necessidades dos alunos, relacionadas ao processo de escrita de textos literários, principalmente, entender porque esses indivíduos da escola pesquisada sentem dificuldade em usar, de forma correta, recursos linguísticos que colaboram para o crescimento discursivo, bem como, compreender porque, alguns alunos, não gostam de produzir textos.

Acreditando num ensino mais contextualizado, espera-se, com este estudo, poder contribuir, para o desenvolvimento das aulas referentes ao trabalho com produções de textos, principalmente, o direcionado ao uso dos elementos de referências em textos. Espera-se também levar os docentes, da escola pesquisada, a uma reflexão sobre sua prática em sala aula, em especial sobre as necessidades dos sujeitos em relação ao ato de produzir textos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elenilza Maria de. **Coesão referencial em textos**. In: Revista Conhecimento Prático em Língua Portuguesa. Nº 30. São Paulo: Escala Educacional, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Linguística Textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LIBRAS TÁTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

OLIVEIRA, Émile Assis Miranda²¹
LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso²²

Resumo: A surdocegueira é uma deficiência única, gerada pela perda de visão e audição conjuntamente, que é classificada em pré ou pós-linguística, conforme seja congênita ou adquirida (adquirida após a fase de aquisição da linguagem). Este trabalho objetivou fazer um levantamento das produções sobre a comunicação de surdocegos por meio da Libras. Utilizamos como método a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos. A análise foi realizada em obras de referência na surdocegueira como: Garcia (2000); Cader-Nascimento, Costa (2010); Figueredo et al. (2013); Almeida (2015); Cambuzzi, Costa (2016) e Canuto et

²¹ Professora auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestranda em Linguística na mesma instituição. Endereço eletrônico: emile.assis@uesb.edu.br

²² Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Endereço eletrônico: adriana.lessa@uesb.edu.br

al. (2019). Os resultados apontam que a Libras é considerada, na maioria dos estudos, como uma forma de comunicação que precisa ser adaptada para a modalidade tátil. Portanto, fazem-se necessários estudos linguísticos da Libras Tátil, utilizada pelos surdocegos, objetivando analisar, para além dessas adaptações supracitadas, a própria natureza gramatical desse sistema como um sistema diverso da Libras.

Palavras-chave: Surdocegueira; Comunicação; Libras Tátil.

Abstract: Deafblindness is a unique disability, generated by the loss of vision and hearing together, which is classified as pre- or post-linguistic, depending on whether it is congenital or acquired (after the language acquisition phase). This article aimed to make a survey of productions about the communication of deafblind people through Libras. We use bibliographic research in books and scientific articles as a method. The analysis was carried out in reference researchs on deafblindness such as: Garcia (2000); Cader-Nascimento, Costa (2010); Figueredo et al. (2013); Almeida (2015); Cambruzzi, Costa (2016) and Canuto et al. (2019). The results show that Libras is considered, in most studies, as a form of communication that needs to be adapted to the tactile modality. Therefore, linguistic studies of Libras Tátil are necessary in order to analyze, in addition to these adaptations mentioned above, the very grammatical nature of this system as a different system from Libras.

Keywords: Deafblindness; Communication; Tactile Libras.

1. INTRODUÇÃO

A surdocegueira é uma realidade que acarreta diferentes impactos sociais na vida de centenas de brasileiros que convivem com essa deficiência singular. Um dos principais impactos está no acesso às informações ocasionadas pela dificuldade de comunicação, após a perda da visão e da audição concomitantemente, ou a perda do segundo sentido (visão ou audição), ao longo do tempo, no caso dos que eram apenas surdos ou cegos inicialmente.

Segundo Maia (2011, p.52) “as definições de surdocegueira tanto internacionais quanto nacionais enfatizam a complexidade que envolve a comunicação dessas pessoas para interagirem no mundo.” A comunicação tão natural no cotidiano social, torna-se uma barreira a ser ultrapassada, e para isso é imprescindível a ação colaborativa das pessoas que os cercam, apresentando-lhes outras possibilidades comunicativas que exigirá uma interação mais próxima, uma vez que o toque nas mãos, na face e em outras partes do corpo será necessário para a comunicação interativa.

Indivíduos que outrora eram surdos e videntes, e se comunicavam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de modalidade gestual-visual, com o advento da surdocegueira, ressignificam a modalidade comunicativa, passando a substituir a função da visão pelo tato,

buscando a continuidade na interação, no meio social, e o rompimento com o isolamento que a nova condição produz.

Conforme Lupetina (2018), as pesquisas sobre a surdocegueira são poucas e incipientes, se comparadas a outras áreas da Educação Especial. Além disso, há a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre as especificidades linguísticas envolvidas na comunicação das pessoas surdocegas.

Assim, o objetivo desse trabalho é fazer um levantamento dos estudos sobre a comunicação por meio da Libras produzida por surdocegos, a fim de analisar o foco que tais trabalhos têm dado a essa questão, verificando se investigações a respeito da natureza gramatical da Libras Tátil encontram-se entre os estudos já feitos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Conhecendo a surdocegueira

Conforme Cambuzzi e Costa (2016) “a surdocegueira se constitui uma deficiência única e não a somatória de duas deficiências – auditiva e visual [...]”. Essa concepção foi defendida inicialmente no ano de 1991 por Lagati (1995), que propôs, na IX Conferência Mundial de Örebro – Suécia, que a escrita da palavra surdocegueira fosse realizada sem a utilização do hífen, devido a sua especificidade que produz inúmeras implicações ímpares na vida dos surdocegos.

A surdocegueira é classificada de acordo com o período, tipo e grau das perdas sensoriais. Almeida (2015) classifica a surdocegueira em Pré-linguística e Pós-linguística de acordo com o período das perdas sensoriais. A pré-linguística é a surdocegueira congênita ou adquirida antes do período de aquisição da linguagem, enquanto a pós-linguística é a surdocegueira adquirida em um dado período da vida em que o indivíduo já havia adquirido uma língua, seja ela oral ou de sinais. Essa classificação atualmente vem sendo modificada para *congênita* ou *adquirida*, por levar em consideração outros aspectos, além dos linguísticos, que acarretam a vida da pessoa surdocega. No entanto, como a perspectiva do trabalho é linguística optamos por manter a classificação anterior.

A surdocegueira é uma especificidade com uma grande heterogeneidade comunicativa de acordo com o tipo e a adaptação de cada sujeito. Segundo Perfôncio (2016), a surdocegueira pode ser dividida em seis tipos: cegueira congênita e surdez adquirida; surdez congênita e

cegueira adquirida; cegueira e surdez congênita; cegueira e surdez adquirida; baixa visão com surdez congênita e baixa visão com surdez adquirida.

A surdocegueira pode ser ocasionada por diferentes etiologias que podem ocorrer antes, no momento ou após o nascimento (PERFÔNCIO, 2016). Uma das principais causas da surdocegueira pós-linguística é a Síndrome de Usher. Essa síndrome é uma “condição genética recessiva que implica a perda auditiva, às vezes, antes do nascimento, e aparecimento de alterações visuais (perda progressiva) pela presença da retinose pigmentar”. (CAMBRUZZI e COSTA, 2016, p.20).

Conforme Perfôncio (2016) a síndrome de Usher é classificada em três tipos, divididos de acordo com a “gravidade da perda auditiva, pela presença ou ausência de problemas de equilíbrio e pela idade em que os sintomas da retinose pigmentar aparecem.” A síndrome de Usher tipo I se caracteriza pela surdez profunda congênita e aparecimento de perda visual ainda na infância, ocasionada pela retinose pigmentar. Esses surdocegos utilizam a língua de sinais para se comunicarem, por ser essa a sua língua natural, no entanto *adaptam-na* para acessar as informações pelo tato ao invés da visão. (CAMBRUZZI e COSTA, 2016).

A língua de sinais não é a única forma de comunicação da pessoa com surdocegueira, uma vez que sua comunicação depende de condições diversas ocasionadas pelos tipos de surdocegueira mencionados acima. Trata-se, assim, de condição heterogênea, como já dissemos, que tem revelado a capacidade humana de ressignificar-se diante das adversidades, criando, com seus interlocutores, estratégias comunicativas que permitam a saída da *escuridão*.

Em outras palavras, os diferentes tipos de surdocegueira geram uma heterogeneidade nas formas de comunicação. Diferentes fatores irão direcionar para o sistema mais apropriado e adaptado para cada indivíduo, sendo que alguns dos sistemas criados são restritos aos seus criadores.

Dorado (2004) descreve os sistemas comunicativos das pessoas surdocegas, classificando-os em: alfabéticos e não alfabéticos. Dentre os alfabéticos estão: o braile, o alfabeto manual tátil, a escrita na palma da mão, o Sistema Malossi, Lorm entre outros. Os não alfabéticos são a língua de sinais adaptada ao campo visual do surdocego e a língua de sinais tátil, além de outros mecanismos de comunicação que complementam a comunicação, como a comunicação háptica e o Sistema Pró-tátil.

2.2 A Língua Brasileira de Sinais (Libras) na surdocegueira

A língua de sinais é uma língua natural de pessoas surdas, constitui-se como modalidade de comunicação gestual-visual e possui uma estrutura gramatical própria e independente da língua oral do país. O reconhecimento desses sistemas sinalizados como línguas naturais veio a partir dos estudos do pesquisador americano William Stokoe no ano de 1960.

No Brasil, a Libras foi reconhecida como a língua de sinais da comunidade surda brasileira por meio da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05. Os estudos linguísticos da Libras foram iniciados no país na década de 1980, pela pesquisadora Ferreira Brito. Após a aprovação da Lei da Libras, as pesquisas linguísticas se ampliaram e geraram mais conhecimento e visibilidade para a língua.

Como todas as línguas naturais, a Libras possui todos os módulos gramaticais: fonológico, morfológico, semântico e pragmático. O item lexical das línguas de sinais é o sinal que, grosso modo, corresponde às palavras na língua oral.

Muitos surdocegos, em especial os portadores da Síndrome de Usher tipo 1, cuja língua natural é a língua de sinais, antes de apresentarem a perda visual adquirem essa língua e se comunicam por meio dela. Segundo alguns estudiosos, com a deterioração da visão, os surdocegos precisam de adaptações na Libras para continuar se comunicando (CADERNASCIMENTO e COSTA (2016); CAMBRUZZI e COSTA (2016); CANUTO (2019)). Na perspectiva desses autores, a adaptação se deve ao fato de os surdocegos precisarem adequar a língua sinalizada ao seu campo visual, bem como à necessidade de modificação na modalidade de comunicação, que passará de visual a tátil, para recepção das informações.

Muitos surdocegos, pré-linguísticos também utilizam a Libras para se comunicarem; no entanto, isso dependerá dos seus resíduos visuais e auditivos, bem como da sensibilidade das mãos para percepção dos sinais produzidos pelos interlocutores.

2.3 Metodologia

O método utilizado neste trabalho foi o de pesquisa bibliográfica, que envolveu busca do tema, focalizado por nós, em livros e artigos científicos. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.158) “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.”

A análise foi realizada em obras de referência na surdocegueira como: Garcia (2000), Cader-Nascimento e Costa (2010), Andrade-Figueredo *et al.* (2013), Almeida (2015), Cambruzzi e Costa (2016) e Canuto *et al.* (2019).

2.4 Resultados e discussões

Os resultados de nossa busca apontam que as produções estão intimamente ligadas às questões educacionais e sociais dos sujeitos surdocegos. As obras se referem à comunicação em sentido amplo, trazendo, em sua maioria, as classificações da surdocegueira e os seus diferentes tipos de formas de comunicação.

Quanto a questões linguísticas relacionadas à língua sinalizada, na maioria dos trabalhos, há referência à Libras compreendida sempre como uma forma de comunicação que precisa ser *adaptada* para a nova modalidade comunicativa, a qual passa de gestual-visual a gestual-tátil.

Segundo Garcia (2000) e Andrade-Figueredo *et al.* (2013) a Síndrome de Usher tipo 1 é uma das causas da surdocegueira adquirida por pessoas que eram surdas e perderam a visão e que utilizam a *língua de sinais adaptada*. Esta língua apresentará, conforme os autores, adaptações como: manutenção dos “sinais dentro do campo de visão do aluno”, bem como a adaptação da percepção do alfabeto manual que se tornará tátil. E, conforme Cambruzzi e Costa (2016, p.108), “a língua de sinais é usada por aqueles que nasceram surdos [...] e posteriormente apresentam uma perda visual total ou parcial”.

As mesmas autoras referem-se à língua de sinais como um sistema não alfabético ou sinalizado e trazem nesse grupo a *língua de sinais natural* considerada como “a primeira forma de comunicação com a pessoa com surdocegueira congênita em que há combinação de gestos [...], movimento do corpo [...], imitação de gestos da criança [...] e sinais convencionais de fácil compreensão no contexto” (p.104).

As autoras classificam a língua de sinais usada por pessoas surdocegas em: língua de sinais em campo visual ou língua de sinais a distância, língua de sinais a curta distância, língua de sinais apoiada no punho e língua de sinais tátil ou apoiada. (CAMBRUZZI E COSTA, 2016)

Segundo Cambruzzi e Costa (2016, p.108) “em relação às pessoas com surdocegueira, a transmissão das mensagens é efetuada na língua de sinais de cada país empregada pela comunidade surda, e que será adaptada, considerando o grau de visão”.

As autoras supracitadas citam como *adaptações*, de acordo com os resíduos visuais da pessoa surdocega, aspectos como: distância ao sinalizar no campo de visão, o sistema datilológico como apoio, velocidade da sinalização, clareza e iluminação, uso de uma ou duas mãos sobre o punho ou sobre as mãos do interlocutor para perceberem a mensagem e até a cor da roupa do interlocutor.

Para Cader-Nascimento e Costa (2010, p.60) “a utilização da Libras na interação com pessoas surdas-cegas precisa ser adaptada às condições específicas das pessoas”. Continuam as autoras comentando que:

Geralmente usa-se **um espaço bastante reduzido** em função de muitos surdo-cegos não possuem resíduo nenhum de visão periférica [...] Há casos em que **os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa surda-cega** [...] (geralmente na palma da mão). Outra forma de ter acesso aos sinais é manter as mãos do surdo-cego em cima das mãos do interlocutor. (p.60)

O trabalho de Canuto *et al.* (2019) é uma das obras mais recentes na área da surdocegueira e aborda de forma inédita a comunicação háptica como um “complemento para a comunicação de pessoas com surdocegueira” (p.113), tanto para as que utilizam a língua oral quanto para as que utilizam a Libras, no caso do Brasil. Os autores referem-se à língua de sinais como *Sinais táteis* e *Sinais em campo reduzido*. Para eles “os sinais são os mesmos usados pelas pessoas surdas, porém [...] são feitas algumas adaptações, como a diminuição do campo de sinalização ou outras estratégias de interpretação como a Redução Articulatória”. (CANUTO *et al.*, p.34-36)

Portanto, verificamos em nossa busca consenso entre os autores estudados ao considerarem que a Libras utilizada pelas pessoas surdocegas é a mesma da comunidade surda. Além disso, todos concordam que a surdocegueira exige adaptações na Libras, dependendo do resíduo visual, e que essas adaptações se referem a alteração do *campo de sinalização e redução articulatória do sinal* em relação a locação e velocidade do movimento. Os trabalhos apontam ainda a necessidade da adequação do espaço físico com relação à iluminação e até a necessidade de o interlocutor estar com uma cor de roupa que favoreça o contraste ideal para percepção das mãos. Apenas uma obra, Canuto *et al.* (2019), cita, como já dissemos, a comunicação háptica, para a descrição manual do espaço e marcações das expressões faciais, como complementação para a língua de sinais. E nenhum trabalho de investigações sobre a natureza gramatical do sistema da Libras Tátil foi encontrado.

3. CONCLUSÃO

Nesta investigação, foi possível constatar que existe consenso em relação à necessidade de adaptações linguísticas para atender a pessoa surdocega que faz uso da Libras como forma de comunicação. No entanto, esses estudos abordam a questão de modo muito genérico, apenas como necessidade de adaptações, consideradas no âmbito extra gramatical.

Essa perspectiva, presente em todas as abordagens, parte, na verdade, da própria forma como a Libras é compreendida no contexto da surdocegueira, isto é, como a mesma língua, de modalidade visual, utilizada por surdos, a qual apenas carece de adaptações para os surdocegos. A questão não é trazida, nesses estudos, ao âmbito de uma modalidade de língua sinalizada possivelmente diferente – a modalidade tátil e não mais a visual.

Desse modo, fazem-se necessários estudos linguísticos a respeito da Libras utilizada pelos surdocegos, objetivando investigar a própria natureza gramatical dessa como um sistema diverso da Libras, devido à sua natureza tátil.

Referências

- ALMEIDA, W.G. **Educação de surdos**: formação, estratégia e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.
- ANDRADE-FIGUEIREDO, M. Z.; CHIARI, B. M.; Goulart, B. N. G. Comunicação em adultos surdocegos com síndrome de Usher: estudo observacional retrospectivo. **CoDAS vol.25 no.4 São Paulo, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822013000400004>**. Acesso em: 02/07/2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A., COSTA, M^a. P. R. C. **Descobrimo a Surdocegueira**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2010.
- CAMBRUZZI, R.C.S; COSTA, M.P.R. **Surdocegueira por Síndrome de Usher**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.
- CAMBRUZZI, R.C.S; COSTA, M.P.R. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.
- CANUTO, B.S.; SANTANA-JÚNIOR, C.A; ARAÚJO, H.F.; LOURENÇO, K.R.C. **Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira**. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2019.
- DORADO, M.G. Sistemas de comunicación de personas surdociegas. In: Gómez Vinãs, P.; Romero REY, E. (Coord). **La sordoceguera: um análisis multidisciplinar**. 1 Ed. Madrid: ONCE, 2004.
- GARCIA, A. **Surdocegueira Empírica e Científica**. Rio Grande do Sul: editora Pessoa Física, 2008.
- <http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaecientifica/Surdocegueira%20Emp%C3%ADrica%20e%20Cient%C3%ADfica.pdf>. Acesso em 01/07/2020.
- LAGATI, S. **Deaf-Blind or Deafblind International Perspectives on Terminology**. 1995 Tradução: Laura L. M. Ancilotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LAKATOS, E. M.; Marconi, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LUPETINA, R.M. KELMAN, C. A. A presença da surdocegueira nas publicações dos congressos de educação especial **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 32-46, jan./jun. 2018.

MAIA, S. **Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

PERFÔNCIO, A.L. **A surdocegueira**. Portal voltado para pessoas com Síndrome de Usher e a seus familiares, profissionais e amigos.2016. Disponível em: <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/surdocegueira>. Acesso em 03/07/2020.

MANIPULAÇÃO, AÇÃO E SANÇÃO NO DISCURSO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DO NÍVEL NARRATIVO NUM CASO DE VIOLÊNCIA MORAL E PSICOLÓGICA

Iara Mola – Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como se configura o nível narrativo do percurso gerativo de sentido do texto enunciado por uma mulher vítima de violência doméstica moral e psicológica. Para viabilizá-lo, toma-se como ferramental teórico-metodológico os estudos oriundos da Semiótica Discursiva. Entre o que os resultados permitiram observar, a principal transformação realizada pelo sujeito *mulher* consistiu na passagem do seu estado de disjunção com o objeto *liberdade* a um estado de conjunção. Destinatária de dois destinadores-manipuladores, o contrato pelo qual ela se deixa persuadir é o de constituição de *família*, em nome do qual se dava, até então, o seu *querer-fazer* e o seu *dever-fazer*. Sancionada negativamente pelo destinador marido, a actante manifesta o seu não entendimento a esse respeito; já quanto ao seu destinador social, ela não expressa valoração relativa à sanção recebida, que consistiu na instauração de medida protetiva contra o seu então agressor.

Palavras-chave: Violência doméstica. Violência moral. Violência psicológica. Semiótica discursiva. Percurso gerativo de sentido.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand how the narrative level of the generative path of meaning of the text is configured, enunciated by a woman victim of moral and psychological domestic violence. To make it feasible, studies from Discursive Semiotics are used as a theoretical-methodological tool. Among what the results allowed us to observe, the main transformation carried out by the female subject consisted in the passage from her state of disjunction with the object freedom to a state of conjunction. Recipient of two addressees-manipulators, the contract by which she lets herself be persuaded is that of setting up a family, in the name of which, until then, her want-to-do and her duty-to-do was given. Negatively sanctioned by the intended husband, the actant manifests her lack of understanding in this regard; as for its social assignee, it does not express an assessment of the sanction received, which consisted of the establishment of a protective measure against the then aggressor.

Keywords: Domestic violence. Moral violence. Psychological violence. Discursive semiotics. Generative path of meaning.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 11.340/2006, mais amplamente conhecida como “Lei Maria da Penha”, violência doméstica e familiar contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Nela estão previstos, portanto, cinco tipos de violência: físico, psicológico, moral, sexual e patrimonial. Contudo, no que se refere ainda mais particularmente às violências moral e psicológica, verifica-se que, diferentemente das violências física e sexual (ambas pelas quais a violência doméstica é frequentemente tomada), esses continuam sendo crimes acerca dos quais praticamente não são encontrados levantamentos, não obstante a sua

importância e os danos que são capazes de provocar na saúde psicológica – e até mesmo física – da vítima.

Conquanto o próprio número de casos notificados de violência física mais do que justifique a ênfase dada à violência física como sendo um crime a ser combatido em caráter de urgência – e, em boa medida, explique também essa associação direta entre “violência doméstica” e “violência física”, como se uma pudesse ser tomada pela outra –, uma pesquisa empreendida pela Secretaria de Transparência, pela Coordenação de Controle Social e pelo Serviço de Pesquisa Data Senado (SECRETARIA..., 2015) revelava, já em 2015, o aumento no número de registros de violência psicológica contra mulheres (48% em 2015 contra 38% em 2013). Em 2017, quando a pesquisa foi novamente realizada, agora numa parceria entre o Instituto de Pesquisa DataSenado, o Observatório da Mulher contra a Violência e a Secretaria de Transparência (INSTITUTO..., 2017), a violência do tipo psicológico foi novamente identificada como a segunda mais sofrida por parte de 47% as entrevistadas, atrás somente da violência do tipo físico, mencionada por 67% das respondentes. Ainda assim, essa continua sendo uma violência à qual geralmente se confere menos visibilidade em geral, de modo que ambos os estudos reportados – tanto o de 2015 quanto o de 2017 – figuram como um diferencial entre a maioria daqueles que também se debruçam sobre essa questão.

Para se ter uma ideia, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o Atlas da Violência de 2019 (INSTITUTO..., 2019), por exemplo, publicação considerada referência no que tange à organização e à disponibilização de informações a sobre violência no Brasil e que dispõe de uma seção intitulada “Violência Contra a Mulher” nesse documento, compreendeu exclusivamente o crescimento de homicídios nos últimos anos na edição referida. As únicas três passagens em que a expressão “violência psicológica” foi assim registrada no Atlas correspondem aos trechos que integram a sua seção seis, sob o título “Violência Contra a População LGBTI+”.

Observada sob outra perspectiva, é ainda possível que, acerca da sobreposição da discussão em torno da violência física à discussão em torno da violência moral e da violência psicológica, ela se dê não apenas em função dos alarmantes índices de agressão física (lesão corporal dolosa) em decorrência de violência doméstica registrados anualmente: é preciso ter em vista que, diferentemente dessa agressão física – “tangível” e, por isso mesmo, “visível” –, a violência moral “é considerada qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria”, ao passo que a violência psicológica “é considerada qualquer conduta que cause dano

emocional e diminuição da autoestima; prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher; ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões” (BRASIL, 2006). Logo, trata-se de “quaisquer condutas” cujos danos estão circunscritos à dimensão do “não tangibilizado” – e, por isso mesmo, do não “visível”, “não comprovável” –, de modo que muitas podem ser as relativizações feitas a esse respeito. Especialmente quando muitas dessas práticas, por mais que possam ser tipificadas como causadoras de danos e/ou mesmo criminosas, são socialmente normalizadas, inclusive pela própria frequência com que se dão. Assim é que a dominação, por exemplo, pode muitas vezes ser mascarada como um “cuidado”, da mesma forma como comportamentos “mais intempestivos” decorrentes do “ciúme” podem ser suavizados mediante o próprio entendimento social de que a “manifestação de ciúme” seria “inerente” ao próprio fato de “amar”.

Das condutas listadas pela Lei Maria da Penha no que se refere aos crimes de violência moral e psicológica, identifica-se, então, uma série de ações que, quando não se manifestam *também* por meio da linguagem verbal, manifestam-se *exclusivamente* por meio dela (como – no caso da violência moral – acusar a mulher de traição, emitir juízos morais sobre a sua conduta, tecer críticas mentirosas a seu respeito, expor a sua vida íntima, rebaixá-la por meio de xingamentos que incidem sobre a sua índole, desvalorizá-la pelo seu modo de se vestir, e como – no caso da violência psicológica – ameaçá-la, constrangê-la, humilhá-la, manipulá-la, insultá-la, chantageá-la, ridicularizá-la e distorcer e omitir fatos para deixá-la em dúvida sobre a sua memória e sanidade – caso do *gaslighting*). Entretanto, apesar de a linguagem se configurar como um dos recursos ou como o único recurso por meio do qual essas práticas de violência se concretizam, fato é que a esmagadora maioria dos estudos que se detêm sobre essa problemática não se situa no campo das Ciências da Linguagem e que ainda muito tímidas são as iniciativas que se propõem a promover uma política pública de combate à violência doméstica por meio, por exemplo, da ampliação das competências linguístico-discursivas das mulheres que sofrem essas agressões, tampouco como medida de prevenção.

Nesse contexto – e compondo um projeto de pesquisa mais amplo – este trabalho tem por objetivo geral compreender como se configura o nível narrativo do discurso de uma mulher vítima de violência doméstica moral e psicológica, a quem se fez necessária medida protetiva. O *corpus* delimitado para tanto corresponde ao seu depoimento, aqui também reportado como “texto”, uma vez que é no texto que a semiótica encontra seu objeto de estudo e dele que procura explicar os sentidos (BARROS, 2016).

Mais especificamente, por meio da análise do nível narrativo do percurso gerativo de sentido de um texto coletado em uma página do Instagram dedicada a “sobreviventes de “abusos” característicos de violência doméstica, visam-se às respostas das seguintes perguntas: (i) qual a principal transformação realizada pelo sujeito actante?; (ii) qual, afinal, o valor pragmático pelo qual esse sujeito, vítima de violência doméstica, mobiliza o seu *querer-fazer* e o seu *dever-fazer*?; (iii) quem é o destinador cuja manipulação incide sobre esse destinatário e de quais estratégias de manipulação ele se utiliza?; (iv) o que se evidencia desse fazer interpretativo por parte desse sujeito destinatário em termos de veridicção?; (v) quais ações ele empreende ao longo do seu percurso?; e (vi) como ele é sancionado por parte do seu destinador?.

DESENVOLVIMENTO

Datado de 4 de outubro de 2019, o texto a ser analisado foi o primeiro publicado numa página do Instagram intitulada “@sobrevivendoaoabuso” (SOBREVIVENDO AO ABUSO, 2019), a qual não divulgou nem nome nem o apelido da autora do relato – razão pela qual ela é aqui doravante identificada como “mulher” e/ou como “Maria”. Quanto ao conteúdo desse depoimento, ele segue fielmente reproduzido no quadro 1, no qual, para efeito de melhor organização da análise, o texto foi dividido em quatro partes, adotando-se como critério dessa divisão aqueles momentos nos quais Maria se refere aos afastamentos/às separações do casal:

Quadro 1 – Fiel reprodução do conteúdo do texto elaborado por Maria.

PARTE 1: até o primeiro rompimento	PARTE 2: até o segundo rompimento
Então fiquei casada 5 anos .. precisei casar porque fiquei grávida então foi algo meio forçado não deu pra detectar no namoro pois não teve .. eu já percebi isso no 1 mês mas eu já estava sem saída eu não tinha opção e outras pessoas falavam [REDACTED] não casa só porque está grávida mas eu queria ter a família .. achei que o que eu via era coisas da minha cabeça e ia mudar .. enfim casamos moramos juntos e tudo piorou minha gravidez foi uma tristeza sem fim ele me agredia verbalmente bebia não se importava comigo , eu tinha que levantar grávida no meio da madrugada pra sair com ele porque não queria que ele colocasse o dinheiro todo fora .. roupas pro bebê ele não comprava . Enfim um terror depois veio as drogas quase 1 ano lutando porque eu não queria deixar ele	voltei pro meu estado eu morava em SC mas minha família era de RS . Sai de casa com meu filho e eu saí com a roupa do corpo Na mala so tinha 2 calcinhas .. passou 3 meses ele vendeu tudo que tinha e veio embora pra RS onde eu morava porque eu disse que nunca mais voltava pra RS com ele porque lá eu era sozinha não tinha família . Então ele sempre com ciúmes ele cronometrava meu tempo ele me espiava na rua .. duvidava das minhas palavras possessivo sempre dizia que eu não valia nada e que eu sempre traia ele Monitorava meu celular eu fiquei mais de 1 ano sem celular tinha que ir no orelhão ligar pra minha mãe e dizer Mãe tô viva porque ele não deixa eu ter ele quebrava se talvez passa-se na cabeça dele que eu tinha alguém Ele tinha ciúmes até dos velhinhos de 70 anos ele dissia que de mim esperava tudo porque eu não me dava o valor .. No último ano então pensei vou casar no Papel ele vai se sentir mais seguro .. em agosto de 2018 casamos com cerimônia e papel passado Piorou tudo .. dae tudo desceu por água a baixo . Ele começou a sair começou a ter mais amizades de trabalho .. somos evangélicos

porque eu não queria ver o pai do meu filho perdido nas drogas e eu queria salvar ele disso .. sai de casa	tínhamos cargos na igreja ele cantava no louvor e eu sempre soube que ele estava lá porque queria se aparecer e não servir a Deus A gente se separou em Janeiro
PARTE 3: até o terceiro rompimento	PARTE 4: desde o terceiro rompimento
ele foi embora porque eu não aguentava mais ele saía voltava quando queria não me respeitava a mais usava do dinheiro de casa .. saiu da igreja. E eu continuei mas ele não . Decidi sair de casa deu 3 meses ele voltou ficou até bem até junho tudo piorou de novo mais agressões mais perseguição comecei a trabalhar ele piorou ia no meu trabalho monitorava meu tempo entra casa e trabalho .. me revistava o corpo dizia que eu tinha celular escondido na vagina .. ia ver meu xixi na privada se não tinha porra .. eu tinha que tomar banho de porta aberta porque ele dizia que eu me masturbava pensando em outro .. Compramos um carro .. ele comprou porque não em perguntou se eu achava certo em julho . Já começou mais brigas . Em agosto pedi pra ele sair de casa ! Ele disse que ia sair .. dia	30/8 eu fui a outra cidade fazer um treinamento da empresa quando voltei ele tinha tirado as coisas de dentro de casa pegou nosso carro e voltou pra SC. Morar com a mãe , eu só soube disso no outro dia pela vizinha Que me contou que ele disse que ia embora porque lá não precisava pagar aluguel .. até às Ok vai com Deus Deu 7 dias ele postou que já estava com outra daqui da minha cidade e ela estava lá Mais 5 dias eles pega o carro volta pra minha cidade com ela . Uma mulher bem de vida enfermeira tem sua casa seu carro e cargo bom .. eles volta pra cá . 1 semana ela tira ele de casa e manda passear resume ele ta morando aqui num quatinho sem emprego sem poder ver o nosso filho pois coloquei medida protetiva pra nós 2 . Eu não entendi tudo aquilo porque tanto ciúmes porque tanta coisa se ele tinha acesso a tudo meu Celular e-mail era juntos face juntos Eu fazia de tudo pra ele se sentir bem mas era sufocante Sabe que ninguém acreditava Ninguém Eu tive que dar meu celular pro nosso pastor ver porque eu contando ninguém acreditava

Fonte: Adaptado de Sobrevivendo ao Abuso, 2019.

Para a viabilização da análise do nível narrativo do percurso gerador de sentido aplicada a esse texto, tomam-se como ferramental teórico-metodológico os estudos oriundos da semiótica discursiva de linha francesa a partir de Barros (2005, 2016) e de Fiorin (1996, 2016).

Mais especificamente, situado no campo da semiótica discursiva, no qual se encontra a teoria semiótica desenvolvida por A. J. Greimas, o percurso gerador de sentido diz respeito à forma como o plano do conteúdo de um texto é concebido metodologicamente para que os sentidos desse texto possam ser explicados, consoante os seus mecanismos e procedimentos (BARROS, 2005).

Esse percurso consiste de três etapas, as quais partem dos elementos mais simples e abstratos que podem ser identificados na superfície textual para chegar àqueles mais complexos e concretos: a do nível fundamental, a do nível narrativo e a do nível discursivo. Conquanto cada um desses níveis possa ser analisado de maneira independente, sabe-se que o sentido do texto dependerá da relação estabelecida entre eles (BARROS, 2016). Para o desenvolvimento deste estudo, entretanto, elegeu-se a análise do nível narrativo.

CONCLUSÃO

Inserido num projeto de pesquisa mais abrangente, este trabalho inicial pretendeu compreender como se configura o nível narrativo do discurso de uma mulher vítima de violência doméstica moral e psicológica colocada sob medida protetiva.

Concernente à análise da estrutura narrativa do percurso gerador de sentido situado no campo dos estudos da semiótica discursiva, observou-se que a principal transformação realizada pelo sujeito actante consistiu no fato de Maria passar do seu estado inicial de disjunção com o objeto *liberdade* a um estado de conjunção. Por meio da análise do percurso da manipulação, entretanto, também foi possível observar que, embora a principal transformação realizada tenha disso a conjunção de Maria com esse objeto-valor, a liberdade não correspondia ao valor pragmático que a mobilizava inicialmente no *querer-fazer/dever-fazer* desse texto: destinatária de dois destinadores-manipuladores (o social e o marido), o contrato a que ela originalmente aquiesceu a partir do seu fazer interpretativo foi o de família. Este, *a priori*, era o objeto-valor pelo qual ela *queria-fazer, devia-fazer* – inclusive “casar-se porque engravidou”.

Identificada com o objeto-valor em jogo nos quais os dois destinadores quiseram fazê-la acreditar mediante as estratégias de manipulação de que se utilizaram, Maria interpretou que o destinador social era verdadeiro, embora lhe tenha se revelado falso, e que o destinador marido, embora não lhe parecesse confiável, poderia vir a se tornar, sendo esses mais dois encaminhamentos para o avanço da pesquisa – dois padrões ou “somente” um “caso isolado”?

Já por meio da análise do percurso da ação, o estudo permitiu averiguar quais foram as iniciativas de Maria no que se referia à conquista do seu objeto-valor *liberdade*, evidenciando o fato de que, para ela, a aquisição da liberdade implicou a privação do objeto-valor pelo qual ela se engajara anteriormente – a *família*. Nesse contexto, outro encaminhamento para o aprofundamento da pesquisa pretendida consiste na necessidade de analisar se essa seria outra regularidade nos discursos das vítimas de violência doméstica.

No que concerne à análise do percurso da sanção, constatou-se que, conquanto Maria sinalizasse o seu cumprimento no contrato proposto por ambos os destinadores, ela foi sancionada negativamente pelo marido, manifestando explicitamente o seu não entendimento em relação a essa contrapartida. Quanto à sanção do destinador social, não é encontrado qualquer registro de valoração na superfície linguística: sabe-se somente que, não obstante ter feito o que “precisava”, o que Maria angariou foi uma medida protetiva contra o agressor, a

qual adveio do mesmo destinador segundo o qual, antes, ela deveria se casar com esse homem. Mas será que, ao contrário dela, outras vítimas seriam/são sancionadas positivamente?

Em sendo um estudo inicial, este trabalho se encerra, portanto, com uma série de encaminhamentos, acerca dos quais a pesquisa se deterá. A partir deles, espera-se ser possível contribuir não apenas para a fomentação de mais estudos que venham igualmente a debruçar sobre esse tema nas áreas das Letras e da Linguística, como também para que as medidas de políticas públicas de combate à violência doméstica possam vir a ser pensadas a partir da ampliação das competências linguístico-discursivas entre as mulheres.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. *In*: FIORIN, José Luiz (Org.).

Introdução à linguística II. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 187-219.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal [...]; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

SECRETARIA de Transparência. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: Senado Federal/Secretaria de Transparência. Agosto de 2015. 81 páginas. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/pdf/Relatrio_Violncia_Mulher_v9form_atado.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada; FÓRUM BRASILEIRO de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Ipea; FBSP, 2020.

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>.

Acesso em: 15 abr. 2021.

INSTITUTO de Pesquisa DataSenado. **Violência doméstica e familiar contra a mulher.**

Brasília: Senado Federal/Secretaria de Transparência. Junho de 2017. 82 páginas. Disponível

em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SOBREVIVENDO AO ABUSO. **Alerta de gatilho** [...]. [S.l.], 4 out. 2019. Instagram:

@sobrevivendoaoabuso. Disponível

em: <https://www.instagram.com/p/B3N3xLw1FJv/>. Acesso em: 4 maio 2020.

ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DOS DESAFIOS DO FAZER CIENTÍFICO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Letícia Silveira

RESUMO

Deparamos durante nossa formação universitária com o discurso sobre o *déficit* de letramento dos alunos introduzidos na universidade, questão que suscita a produção deste trabalho. Portanto, o objetivo da pesquisa é investigar os desafios impostos aos alunos pela escrita científica, de modo a compreender como eles se engajam e se posicionam frente as práticas letradas. O foco da investigação baseou-se no estudo das práticas de letramento de 21 estudantes do curso de Linguística matriculados em uma disciplina de produção textual, onde foram desenvolvidos projetos de trabalho de conclusão de curso. Para a triangulação de dados introduzimos métodos inspirados na área da etnografia, através do uso de instrumentos como diários de campo, questionário, produções textuais e orais. Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem dialógica dos letramentos acadêmicos, pois há relações dialógicas desencadeadas entre os participantes das aulas, entre gêneros, esferas sociais, discursos e identidades assumidas por estes sujeitos.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Formação Universitária. Escrita Científica.

ABSTRACT

During our university education, we came across the discourse on the literacy deficit of students introduced to the university, an issue that raises the production of this work. Therefore, the objective of the research is to investigate the challenges imposed on students by scientific writing, in order to understand how they engage and position themselves in relation to literate practices. The focus of the investigation was based on the study of literacy practices of 21 students from the Linguistics course enrolled in a textual production discipline, where final work projects were developed. For data triangulation, we introduced methods inspired in the field of ethnography, through the use of instruments such as field diaries, questionnaires, textual and oral productions. The results point to the need for a dialogical approach to academic literacy, as there are dialogical relationships triggered between class participants, between genders, social spheres, discourses and identities assumed by these subjects.

Keywords: Academic Literacy. University education. Scientific Writing.

INTRODUÇÃO

Os estudos do campo dos letramentos acadêmicos se tornaram hoje, no Brasil, um vigoroso campo de pesquisa. Segundo Fiad (2003), podemos levar em conta que o impulso destes estudos se deu, substancialmente, devido ao efeito da popularização do ensino superior aliada a programas de financiamento ao estudante. Esta questão fez com que grupos sociais anteriormente delimitados aos mais baixos níveis de escolaridade, tivessem acesso à educação superior. Ademais, outra questão, que comprova a relevância do tema aqui apresentado, está ligada às confrontações que os estudantes recém-chegados teriam no que diz respeito às práticas de letramento acadêmico, que persistiriam mesmo após anos de vivência no contexto universitário.

Para tanto, concordamos com Assis (2014) ao considerar que a chegada de estudantes na comunidade acadêmica e sua permanência está apoiada por uma etapa de confrontação com os desafios presentes nas atividades de escrita e leitura de textos acadêmicos. Ademais, esses textos passam a ser inseridos em práticas sociais e discursivas obscuras aos ingressantes na universidade, o que ocasiona em uma não familiaridade ou falta de aptidão às práticas de letramento acadêmico. Muitas vezes, isso ocorre devido a uma parte dos professores subestimar essa familiaridade dos alunos com a escrita acadêmica e a impor, enquanto a maioria deles não a (re) conhecem. Segundo a autora Theresa Lillis (1999), as convenções que direcionam a escrita não são translúcidas mesmo para aqueles que participam das atividades acadêmicas, logo, é extremamente importante que haja inicialmente uma relação dialógica entre professores e alunos, para que todas as questões desconhecidas acerca da escrita científica sejam finalmente alcançadas, mesmo que parcialmente.

Muitas dessas pesquisas revelam que os alunos subestimam a magnitude da reescrita de seus textos, já que eles não partem da reflexão sobre de que maneira suas escritas auxiliam na apropriação de saberes revelando seus pensamentos e conhecimentos. Além disso, podemos citar a problemática de uma compreensão em que o conhecimento é um amontoado e não composição de saberes adquiridos ao longo da vivência na comunidade discursiva, por isso, mesmo em um estágio avançado do curso superior, ainda aparecem dificuldades em compreender e discutir autores teóricos.

Desse modo, concordamos com Fiad (2015) ao defender a ideia que, apesar de serem fundamentais para a formação escolar do indivíduo, as práticas de escrita realizadas nos ensinamentos fundamental e médio não são eficazes para desempenharem as exigências das práticas realizadas no ensino superior, uma vez que a escrita não é apenas o objeto concreto composto por um agrupamento de saberes e aptidões linguísticas. Muito além disso, a escrita é

principalmente uma prática social, e por isso se adapta e varia conforme os contextos são exigidos.

Diante desse contexto, podemos observar a abertura de disciplinas nos mais variados cursos com o intuito de preparar os estudantes universitários para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (cf. LEA e STREET, 1998; 2006; STREET, 2009). Um exemplo é a disciplina de Leitura e Produção de Texto que diversas universidades implementaram em suas grades, com o objetivo de solucionar as lacunas deixadas pelo ensino que antecede o superior e, além disso, com o intuito de atender as queixas de estudantes e professores de que não há preparação para a exposição desses alunos às práticas de letramento. Pois, segundo as autoras Henderson e Hirst (2006, p. 26), o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação”.

Logo, neste trabalho promovemos discussões sobre a vivência de estudantes brasileiros da área de Linguística no universo da escrita acadêmica em uma disciplina de produção de texto, buscando compreender como os mesmos identificam e vivem as especificidades dos textos acadêmico-científicos, mais precisamente para o desenvolvimento de um projeto de trabalho de conclusão de curso em uma disciplina de produção de textos. O objetivo geral e os específicos amparam o norte da seleção e triangulação dos dados. Consequentemente, temos o seguinte objetivo geral:

Investigar como os estudantes universitários do curso de Linguística vivenciam as especificidades dos textos acadêmicos em sala de aula e como eles se posicionam frente as práticas de leitura e escrita neste contexto.

Para tanto, organizamos nossos objetivos específicos em três partes:

- Parte 1 – **Práticas de letramento:** De que modo se deu o processo de leitura e escrita durante as atividades propostas pelo professor, bem como as interpretações dos participantes acerca dessas práticas?
- Parte 2 – **Evento de letramento:** Como ocorrem as interações orais mediadas pela leitura e pela escrita em sala de aula?
- Parte 3 – **Produção textual:** De que forma os elementos investigados pelos Novos Estudos do Letramento aparecem nos textos dos participantes e como eles estão relacionados com a construção de uma posição autoral?

Selecionamos os dados de quatro projetos de trabalho de conclusão de curso desenvolvidos pelos alunos na disciplina. Para este fim, é analisado de que modo os estudantes delinearam inicialmente seus trabalhos; quais foram as produções textuais realizadas por eles

durante a disciplina; como ocorreu o processo da produção textual até chegar ao produto final; quais são os elementos utilizados na escrita dos projetos.

DESENVOLVIMENTO

A popularização do ensino superior traz não só um debate sobre os conceitos sobre letramento e suas práticas, mas também permite a criação de um novo âmbito de pesquisa que chega para dar conta de toda problematização envolvendo a inserção de grupos excluídos socialmente na universidade. Dessa forma, os pesquisadores (LILLIS, 2001; LEA, 2004; ZAVALA, 2010) que se apoiam aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos que defendem os múltiplos letramentos utilizados nos mais variados contextos sociais, partem do pressuposto de que existe um problema no que tange à escrita de estudantes na universidade. Lillis (2001), salienta a existência de um discurso público de que os estudantes estão incapacitados para desenvolverem produções textuais, ou seja, um discurso legítimo de que existe um *déficit* na escrita dos estudantes universitários.

Diante disso, se inicia uma busca para solucionar esse “problema”. Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos aparecem considerando as mais diversas formas de como os estudantes enfrentam a pluralidade de textos acadêmico-científicos, de modo que eles possam participar ativamente das práticas sociais no contexto acadêmico. No que se refere às pesquisas realizadas nesse contexto, no âmbito internacional conseguimos salientar os trabalhos importantes de Lea e Street (1998), Lillis (2001) e Lea (2004), enquanto no Brasil vemos Fischer (2007) e Fiad (2015) como precursoras dos estudos da escrita acadêmica como prática social.

Iniciando as discussões sobre os Estudos dos Letramento Acadêmicos no cenário internacional, Lea e Street (1998) possuem até hoje seus trabalhos citados em muitas pesquisas sobre letramento acadêmico, uma vez que se tornaram pioneiros para essas reflexões. Isso ocorre, pois, os autores defendem novas formas de se olhar para as práticas de letramentos de estudantes no ensino superior, a fim de assolar o discurso de *déficit* e negar a ideia de que exista “bom” ou “ruim” no que diz respeito à escrita. Diante disso, a fim de debater sobre a escrita e o letramento nas universidades, os autores criaram modelos reconhecidos na investigação das práticas de letramentos, de modo que haja compreensão e atuação nos mais diversos contextos por parte dos estudantes.

Durante suas investigações, foram concebidos 3 modelos: capacidades acadêmicas (*study skills*); socialização acadêmica (*academic socialization*) e o modelo dos letramentos

acadêmicos (*academic literacies*). Respectivamente, o primeiro modelo reforça o domínio que os estudantes adquirem no que se refere às normas gramaticais e sintáticas, garantindo suas competências diante das práticas de letramento. O segundo modelo apropria-se da ideia de que para atingir o sucesso nas práticas de leitura e escrita no ensino superior, o estudante deve estar familiarizado com os gêneros discursivos que advém desse contexto. Finalmente, o modelo dos letramentos acadêmicos se assemelha ao modelo de socialização acadêmica no que tange à relação que o estudante deve obter com as atributos e os princípios do contexto acadêmico, porém, diferente deste segundo modelo, o modelo dos letramentos acadêmicos atenta-se ao processo de aquisição do uso efetivo do letramento considerando, principalmente, questões epistemológicas e processos sociais, nos quais se incluem relações de poder entre pessoas e instituições, bem como identidades sociais (STREET, 2009).

As deficiências apontadas pelos estudos de Lea (2004) no que diz respeito às expectativas dos estudantes diante de suas práticas de escrita, assim como outros estudos, foram auxiliadas por Lillis (2001), ao denominar o que se chama de práticas do mistério. Lillis (2001) defende que atualmente não é possível observar uma relação conjunta entre os professores e os estudantes, ocasionando na limitação participativa desses alunos que não se sentem familiarizados com as convenções acadêmicas no ensino superior (LILLIS, 2001, p. 53). Nesse quadro, Lillis (2001) nos apresenta em seu estudo a procura por um ensino das práticas de letramento acadêmico com o envolvimento de todos os participantes na construção de uma posição autoral através da escrita. Embora tenha se limitado ao gênero ensaio, o trabalho da autora salienta a importância da colaboração no processo de construção de sentidos considerando as histórias de vida dos estudantes e suas identidades culturais, bem como valeu-se de suas próprias histórias enquanto pesquisadora. Diante desse cenário, Lillis (2001) recorreu às rodas de conversa com os estudantes sobre os textos, levando em conta suas expectativas diante das instruções de escrita dadas por seus professores. Desse modo, esta pesquisa se ampara nestes estudos ao buscar compreender as interpretações e vivências dos estudantes com as práticas de letramento.

Portanto, demos início a geração de dados no segundo semestre de 2019. A coleta inicial teve duração de agosto a dezembro deste ano, e constituiu na participação regular nas aulas da disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso de uma turma de Linguística como pesquisadora e monitora. Importante ressaltar que minha observação não se caracteriza como não participante pois em alguns momentos minha participação era solicitada pelo professor para elaborar comentários ou dúvidas durante as atividades de apresentação oral dos participantes.

Logo, para dar conta desta pesquisa etnográfica, os dados foram gerados por meio de 3 procedimentos:

1. Observação de 11 aulas: anotações de campo, que foram transformadas em diários de campo;
2. Coleta documental: questionário semiestruturado respondido pelos participantes;
3. Coleta documental: projetos de trabalhos de conclusão de curso de 4 participantes;

Frente a esses instrumentos, o questionário foi elaborado em torno da busca das incertezas sobre a natureza das convenções acadêmicas que são esperadas por eles no contexto universitário. Com isso, a partir dos dados apresentados por eles nesse questionário, podemos conhecer suas experiências, representações e relações com as atividades de leitura e escrita na universidade. Além do mais, considerando o letramento acadêmico como prática social, é possível conhecer de modo geral, aspectos sociais dos sujeitos de pesquisa, como renda atual, escolaridade dos pais, tipo de escola em que cursaram o ensino médio, etc.

No que tange ao diário de campo, foram tomadas notas a partir de minha observação nas aulas. A proposta da disciplina foi a produção do projeto do trabalho de conclusão de curso dos alunos, e para este fim eles realizaram diversas atividades no decorrer das aulas, como apresentações de seminários em grupo e individuais, troca de textos para avaliação entre os colegas, elaboração de uma revista e um evento fictício e atividades de escrita de resumos

CONCLUSÃO

Defende-se nesta investigação que o trabalho com a língua realizado pelo professor na disciplina observada e os modos de constituição letrada dos participantes resultantes deste trabalho, se inserem no modelo dialógico dos letramentos acadêmicos. Portanto, apoiada nos conceitos de Lea e Street (1998, 2006) acerca do modelo dos letramentos acadêmicos, que se apresenta como o mais apropriado para a discussão em torno das tarefas de escrita dos participantes e das práticas de letramento acadêmico, essa concepção estabelece uma relação com o discurso de *déficit* de letramento. Isso porque considera-se a práticas de letramento como práticas sociais, que variam de acordo com os contextos e consideram os aspectos culturais, ideológicos, sociais, históricos e, inclusive, os aspectos do gênero discursivo. Essa concepção, então, considera as construções de sentido, as identidades socialmente situadas e as relações de poder e de autoridade que fazem parte, mesmo que de modo implícito, das práticas de letramento na universidade.

Dessa forma, neste trabalho defende-se que há um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos que conduzem a constituição letrada dos estudantes de Linguística na disciplina Laboratório VI – Ênfase e Discurso do segundo semestre de 2019. Essa afirmação ocorre, pois, observamos que as práticas de letramento são permeadas pelos próprios gêneros discursivos e pelas relações entre os participantes da pesquisa em sala de aula. Exemplificando, são desencadeadas relações dialógicas entre os sujeitos participantes das aulas, entre esferas sociais, entre gêneros, entre discursos que circulam nessas esferas e entre identidades assumidas por estes sujeitos. Essa afirmação, conseqüentemente, exclui o discurso de *déficit* de letramento dos estudantes universitários e comprova o aspecto social das práticas letradas.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Revista Estudos Linguísticos*. v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-agosto, 2014.
- FIAD, R.S. A leitura representada nos diários de campo. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. n. 41, p. 36-48, set. 2003.
- FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- LEA, M. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*. Dec. 29(6), p. 739-756, 2004.
- LEA, M. R., & STREET, B. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), p. 368-377, 2006.
- _____. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, 23(2), p. 157-172, 1998.
- LILLIS, T. "Whose Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.
- STREET, B. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). *Revista Língua Escrita*, n. 7, jul/dez de 2009.
- _____. *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001, 196p.
- _____. Dimensões "Escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva Florianópolis*, v. 28, n. 2, 541-567, jul/dez, 2010

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Reexamining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *Englishteaching: practice and critique*, p.25-38, 2006.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Vóvio, Claudia.; Sito, Luanda.; De Grande, Paula. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, p.71-95, 2010.

CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE DE DADOS DE FREQUÊNCIA FUNDAMENTAL PARA USO EM FONÉTICA FORENSE

Marcela Suardi da Cunha - Mestrado, PPGL/ UFSCar
Prof. Dr. Pablo Arantes - UFSCar
Agência de fomento: Capes

RESUMO

Este trabalho procura fazer um levantamento bibliográfico de bancos de dados de frequência fundamental (f0), a fim de observar a quantidade de pessoas que participam dos estudos, sua idade, sexo, estilo de elocução e quais parâmetros estatísticos mais utilizados pelos(as) pesquisadores(as). O objetivo é definir critérios para a montagem de um banco de dados de estatísticas populacionais da f0 no português brasileiro a partir do exame de trabalhos com objetivos semelhantes na literatura internacional. Este trabalho foi realizado nas seguintes etapas: pesquisa bibliográfica; leitura exploratória de artigos a fim de selecionar quais seriam os mais adequados para o trabalho; leitura crítica dos textos escolhidos, fichamento desse material; criação de tabela; descrição e discussão do material analisado. A pesquisa na literatura prévia servirá de base para a proposição de uma base de dados para o português brasileiro. A confecção dessa base será a segunda etapa da pesquisa

Palavras-chave: Fonética Forense, bases de dados forenses, português, brasileiro, frequência fundamental

ABSTRACT

This paper seeks to make a bibliographic survey of fundamental frequency (f0) databases, in order to observe the number of people participating in the studies, their age, gender, elocution

style and which statistical parameters are most used by researchers. The goal is to define criteria for assembling a database of population statistics of f_0 in Brazilian Portuguese based on the examination of papers with similar objectives in the international literature. This work was carried out in the following stages: bibliographic research; exploratory reading of articles in order to select which ones would be the most adequate for the work; critical reading of the chosen texts; creation of a table; description and discussion of the analyzed material. The previous literature search will serve as a basis for the proposition of a database for Brazilian Portuguese. The creation of this database will be the second stage of the research.

Keywords: Forensic phonetics, forensic databases, Brazilian Portuguese, fundamental frequency

1. INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos no campo da fonética forense, em âmbito nacional e mundial, procuram investigar como alguns parâmetros acústicos se comportam tanto na fala de um mesmo falante em contextos distintos (variabilidade intrafalante), quanto na fala de vários indivíduos em uma ou mais situações específicas (variabilidade interfalante). Uma prática muito comum em investigações forenses é a comparação de locutor - doravante CL -, na qual se confronta o material questionado - também chamado de traço, amostra criminal ou disputada, que se trata, geralmente, de uma interceptação telefônica - com o material suspeito, padrão ou de referência, ou seja, uma ou mais amostras de fala do(s) suspeito(s).

Dessa maneira, buscamos desenvolver um levantamento bibliográfico em vários bancos de dados de frequência fundamental ao redor do mundo, em diversos países e línguas, procurando observar informações como a quantidade de pessoas que participam de tais estudos, idade, sexo, escolaridade, estilo de elocução, em alguns casos, até mesmo peso e altura, bem como quais são os principais parâmetros estatísticos utilizados em tais pesquisas.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar diversas publicações anteriores a respeito da frequência fundamental para descrever e discutir como os demais pesquisadores (as) investigaram esse parâmetro acústico e quais estatísticas foram utilizadas em seus estudos. Tais contribuições irão auxiliar a segunda etapa dessa mesma pesquisa, ou seja, a compilação de um banco de dados com valores de referência para uma cesta de estatísticas descritivas da

frequência fundamental de falantes do português brasileiro, bem como entender melhor a relevância da f_0 nas tarefas de CL no contexto da Fonética Forense.

Há uma mudança de paradigma relativamente à atividade pericial em curso que preconiza o uso de técnicas de avaliação do poder probatório da evidência empírica que necessitam fazer referência a valores de tipicidade dos parâmetros empíricos analisados nos laudos. A tipicidade pode ser determinada observando-se a distribuição de um determinado parâmetro ou comportamento de interesse em uma amostra representativa da população como um todo. No caso específico da fala, identificamos a carência de dados de distribuição dos parâmetros acústicos mais analisados pelos peritos, em especial a frequência fundamental.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos principais parâmetros de investigação na área da Fonética e Acústica Forense é a frequência fundamental que, segundo Cao et al. (2017) representa a taxa de vibração das pregas vocais na fala e é comumente utilizada em casos forenses de comparação, identificação e verificação de falantes (Nolan, 1983; Rose, 2002), que recebeu atenção de muitos pesquisadores nos últimos anos por ser um traço acústico robusto, ou seja, relativamente resistente à presença ruídos de fundo ou transmissão telefônica.

Segundo Braun (1995), a f_0 pode ser muito variável se comparada, inclusive, a um mesmo falante, dependendo da hora do dia em que a amostra for coletada, além de fatores emocionais, fisiológicos e psicológicos. Em seu estudo, a autora mostra como esse parâmetro pode apresentar mudanças devido ao uso regular de álcool; uso de drogas, esteróides, anabolizantes e testosterona; procedimentos cirúrgicos como remoção de cistos e nódulos em órgãos relacionados com a produção de fala, entre outros.

Em contrapartida, a frequência fundamental segue sendo extremamente utilizada por especialistas em comparação forense da fala (em inglês *forensic speaker comparison, FSC*) em todo o mundo, como apontam Gold e French (2011) em seu levantamento com 36 cientistas da fala forense, 23 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, de treze países e cinco continentes visando identificar os métodos e os recursos de trabalho atuais na área e, assim, tornar acessíveis essas informações para a comunidade científica. Tais estudos serão levados em consideração na segunda etapa da atual pesquisa.

2.2 METODOLOGIA

Iniciamos o trabalho pela etapa de pesquisa em diversos sites como o Google Academy e a base de dados Scielo, à procura de artigos e demais investigações das quais ainda não tínhamos tido contato. À partir disso, houve uma etapa inicial em que selecionamos quais os materiais relevantes para a nossa pesquisa, ou seja, os que se pareciam com o nosso objetivo final que é a confecção de estatísticas populacionais a respeito da frequência fundamental.

Era de extrema importância que os artigos selecionados contassem com uma população relevante para observarmos, em diversos países e culturas, quais as métricas utilizadas pelos pesquisadores (as). Sendo assim, foi feita uma leitura exploratória, realizada em algumas semanas, seguido de uma leitura crítica.

A partir da leitura crítica de todo o material selecionado, foi feito fichamento a fim de extrair as informações necessárias para a atual pesquisa. Coletamos, dessa maneira, quais os bancos de dados utilizados pelos pesquisadores (as), a quantidade de pessoas em cada estudo, a idade dos participantes, o sexo e os parâmetros estatísticos adotados em cada estudo.

A partir dos fichamentos, partimos para a etapa de criação da tabela, pois facilitaria as etapas seguintes, ou seja, a descrição e discussão do material coletado.

Tais procedimentos fazem parte da primeira etapa da pesquisa bibliográfica que irá culminar em uma dissertação de mestrado a respeito das estatísticas populacionais da frequência fundamental de falantes brasileiros para propósitos forenses.

3. RESULTADOS E CONCLUSÃO

Como resultado desta pesquisa bibliográfica, compilamos na planilha que se segue os dados encontrados em nossas leituras.

Investigação	Banco de dados	Quantidade de pessoas	Idade	Sexo	Parâmetros
Hudson et al. (2007),	DeyViS	100	18 - 25	m	média; mediana; moda; desvio padrão

Alemanha					
Hussain et al. (2012), Espanha	Urdu Speech Database	82	20 - 55	m; f	média; moda; desvio padrão
Cao et al. (2017), China	PKU Mandarin Physical-Phonetic Database	100	média de 24,1	m	média; mediana; moda; desvio padrão; coeficiente de variação
Lindh (2006), Suécia	Swedia Database	109	20 - 30	m	média; mediana; desvio padrão; valor de base; máximo e mínimo em Hz
Karnitz et al. (2017), República Tcheca	Database of Common Czech	100	19 - 50	m	média; mediana; desvio padrão; valor de base; coeficiente de variação
Arantes et al. (2018), Brasil	gravações cedidas por Anders Eriksson	70	-	m; f	média; desvio padrão; valor de base
Costantini et al. (2015), Brasil	Corpus Forense Brasileiro	35	média de 35,4	m	média; mediana; desvio padrão; taxa de elocução; assimetria; taxa de proeminência; taxa de não proeminência; ênfase espectral
Hughes et al. (2014), Reino Unido	Canterbury Corpus of the Origins of the New Zealand English Database	210	20 - 60	m	amplitude de f1, f2 e f3

Analisando pesquisas anteriores similares a esta, podemos encontrar outros bancos de dados pelo mundo, como é o caso de Swedia database (Suécia); DaViS, um dos mais conhecidos; Urdu Speech database (Paquistão); PK Mandarin Physical-Phonetic database (China); database of Common Czech (República Tcheca); Canterbury Corpus of the Origins of New Zealand English database (Nova Zelândia). Também nos deparamos com outras pesquisas a respeito de bases de dados a serem construídas, além das que ainda não tivemos a

oportunidade de conhecer e de uma proposta de criação de base de dados para o estado de São Paulo (SILVA, 2016).

Diante desse repertório, como resultado, pudemos observar algumas características inerentes aos participantes. A respeito do sexo, dentre as oito pesquisas analisadas no processo de levantamento bibliográfico, apenas duas utilizam homens e mulheres, enquanto seis delas utilizam apenas homens e nenhuma vale-se apenas de mulheres. Segundo Silva (2016), "a população feminina ser constituída de um número de amostras justifica-se na medida em que é bem menor a participação feminina em muitos crimes, como, por exemplo, o tráfico de drogas". Essa justificativa é encontrada nas demais pesquisas.

Nessas investigações, observa-se que a quantidade de pessoas por pesquisa varia de 35 a 211, sendo que três delas contou com o número de 100 indivíduos. Quanto à idade, nota-se um alcance de 18 a 60 anos entre os participantes e esses números se justificam pela idade penal brasileira, assim como. Os estilos de elocução citados nos artigos foram: leitura de texto, frase e/ ou palavras e fala espontânea, geralmente guiada por uma entrevista informal.

Todas essas informações são de grande peso para que possamos dar continuidade às estatísticas populacionais da frequência fundamental dos falantes de português brasileiro, levando em consideração as investigações anteriores, os parâmetros que são mais significantes, tendo em vista que todas as decisões estão bem justificadas pelas literatura.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, P.; ERIKSSON, A.; LIMA, V. G. Minimum sample length for the estimation of long-term speaking rate. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SPEECH PROSODY, 9th, 2018, Poznan, Polônia. *Anais...* Polônia: ISCA, p. 661, 2018.

BOERSMA, Paul. Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, v. 5, n. 9/10, p. 341-345, 2001.

BRAUN, Angelika. Fundamental frequency - how speaker-specific is it? In: BRAUN, ANGELIKA; KÖSTER, JENS-PETER (Org.). *Studies in Forensic Phonetics*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1995. p. 9-23.

CAO, H.; LEI, Y. Fundamental frequency statistics for young male speakers of mandarin. *Journal of Forensic Science and Medicine*, v. 3, n. 4, p. 217-222, 2017.

CONSTANTINI, A. C.; BARBOSA, P. A. Prosodic characteristics of different varieties of Brazilian Portuguese. *Rev. Bras. Crimin.*, v. 4, n. 3, p. 44-53, 2015.

GOLD, E.; FRENCH, P. practices in forensic speaker comparison. *The International Journal of Speech, Language and Law*, v. 18, n. 2, p. 293-307, 2011.

HUDSON, T. et al. F0 statistics for 100 young male speakers of Standard Southern British English. In: International Congress of Phonetic Sciences, 16th, 6-10 aug. 2007. *Anais...* Saarbrücken, 2007.

HUGHES, V. S. *The definition of the relevant population and the collection of data for likelihood ratio-based forensic voice comparison*. 2014. Dissertation (PhD - Language and Linguistic Science) - University of York, 2014.

HUSSAIN, S.; IRTZA, S.; HUDSON, T.; JONG, G. F0 statistics for speakers of Urdu, 2012. 48 slides. Disponível em: http://www.pholab.uzh.ch/static/IAFPA/IAFPA2014_Conference_Material.pdf. Acesso em: 10/12/2020.

JESSEN, Michael; KÖSTER, Olaf; GFROERER, Stefan. Influence of vocal effort on average and variability of fundamental frequency. *Speech, Language and the Law*, Equinox Publishing, v. 12, n. 2, p. 174-213, 2005. Doi: 10.1558/sll.2005.12.2.174

KARNITZL, R.; VANKOVÁ, J. Fundamental frequency statistics for male speakers of Common Czech. *AUC Philologica*, v. 2017, n. 3, p. 7-17, set. 2017.

LINDH, J. Preliminary descriptive F0 - statistics for young male speakers. Lund University, Centre for Languages & Literature. Department of Linguistics & Phonetics. *Working Papers*. n. 52, p. 89-92, 2006.

NOLAN, F. *The phonetic bases of speaker recognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

ROSE, P. How effective are long term mean and standard deviation as normalization parameters for tonal fundamental frequency? *Speech Communication*, v. 10, n. 3, p. 229-247, 1991.

_____. *Forensic Speaker Identification*. Taylor & Francis Forensics Science Series. New York, London, 2002.

SILVA, G. A. Proposta de construção de um banco de dados de amostras de fala para uso forense em um arcabouço bayesiano. *Rev. Brasil. Crimin.*, v. 5, n. 1, p. 35-45, 2016.

TITZE, Ingo. Principles of voice production. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

TO BE OR NOT TO BE ENSINANTE/APRENDIZ DE INGLÊS: (IM)POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE ADOLESCENTES TRABALHADORES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Maria José D'Alessandro Nogueira - UFMG²³

RESUMO

Apresentamos resultados de pesquisa de cunho autoetnográfico realizada por meio da observação da própria prática da pesquisadora como professora de inglês como língua estrangeira (ILE) em uma turma de 14 alunos adolescentes/jovens trabalhadores entre 16 e 20 anos em situação de vulnerabilidade social. Buscamos compreender a resposta dos participantes ao ensino crítico de ILE e verificar possíveis deslocamentos identitários no período. Observar, registrar e refletir sobre a dinâmica da sala de aula levou a pesquisadora a aproximar-se de sua subjetividade e da subjetividade de seus alunos. A colaboração entre participantes e o estímulo à responsabilização dos estudantes por seus processos de aprendizagem levou a pesquisadora a desenvolver um novo olhar para os efeitos do ensinar e aprender. Educador e educando revezaram papéis, construíram novos saberes e vivenciaram movimentos de inclusão social.

Palavras-chave: Inglês como língua estrangeira. Jovens aprendizes/trabalhadores em vulnerabilidade social. Narrativas resultantes de práticas docentes. Autoetnografia.

ABSTRACT

We present partial findings of an autoethnographic study carried out by the researcher's observation of her own teaching practice as a teacher of English as a Foreign Language (EFL) in a class of fourteen 16 to 20-year-old adolescents apprentices/workers under a vulnerable social condition. We aimed at understanding the movement of the participants in response to critical EFL teaching and at verifying possible identity shifts along the course. The observation and analysis of the students' response to the classroom dynamics led the researcher to dive into her subjectivity as well as the students' subjectivity. Stimulus to collaboration and responsibility over the subjects own learning process were used as a teaching technique and that has helped the researcher to develop a new look over her praxis. Teacher and students took turns, built new knowledge, and experienced identity shifts that may have led them experience novel movements towards social inclusion.

Keywords: English as a foreign language. Young apprentices/workers in social vulnerability. Narratives resulting from teaching practices. Autoethnography.

INTRODUÇÃO

²³ Doutoranda em Estudos da Língua em Uso - Comunicação Intercultural e Multimodalidade e Mestra em Linguística Aplicada - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). majodalessandro@gmail.com.

O ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) pode abrir possibilidades para aprendizes acessarem sonhos e ampliarem sua visão de mundo (NOGUEIRA, 2018, p. 16; REIS 2011-2012, p. 258). A experiência com a língua estrangeira pode ainda levar o sujeito a um deslocamento identitário onde ele pode se ver modificado e híbrido. Segundo Reis, o estudo da língua estrangeira pode mobilizar e constituir o aprendiz de uma outra forma pois o contato com a língua *estranha* acena para trocas e transformações que podem, decorrer em mudança de posições enunciativas (REIS, 2012, p. 127).

A pesquisadora em pauta passou por uma experiência similar. Aos 17 anos após dois anos de estudo de ILE no Brasil e ainda com muitas (in)certezas acerca de suas possibilidades no mundo *arriscou-se* a ter uma vivência como intercambista nos Estados Unidos. A experiência impulsionou deslocamentos subjetivos na estudante, motivando-a a buscar ocupar novas posições enunciativas no seu universo social. A timidez que a definia desde a infância deu lugar a um espírito *bandeirante*. O que se viu ao longo de sua experiência internacional foi uma jovem de espírito curioso, ávida por absorver o máximo do que o novo país, a nova *família*, a nova escola e a nova comunidade lhe poderiam oferecer. A *fragilidade*²⁴ infanto-juvenil deu lugar a um sentimento de empoderamento em resposta ao sentimento de *ancoramento* e inclusão vivenciado desde o início de sua chegada no novo núcleo familiar e na nova escola.

A pessoa que voltou ao Brasil após os seis meses de intercâmbio já não era mais a mesma: assumiu a responsabilidade pela condução de sua vida, começou a *escrever* sua própria trajetória, já não se sentia mais *refém*. Era agora agente de sua vida e vislumbrava possibilidades; uma delas a de se tornar professora de inglês em paralelo aos estudos universitários. De acordo com Jonas ([1979] 2011), os homens constituem-se no primeiro objeto de responsabilidade individual. Para o autor o homem não tem nenhuma outra vantagem em relação aos outros seres vivos exceto o fato de que ele só ele pode assumir a responsabilidade de garantir os fins próprios (JONAS [1979] 2011, p. 175). A prática de ensino de inglês levou a professora à autonomia financeira e a língua *estranha* tornou-se sua aliada inclusive em momentos frente a grandes tensões ou desafios, , significando muitas vezes o que a língua materna não conseguia lhe dizer: *Maria, you are not a loser, you are a winner*.

A experiência pessoal tornou-se motivação para a professora de ILE começar a atuar em 2013 também como professora voluntária de inglês em uma instituição filantrópica voltada para

²⁴ A palavra *fragilidade* neste caso é sinônimo de incapacidade de posicionamento ou ação/reação frente aos desafios do cotidiano.

o treinamento e qualificação de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social²⁵ para a busca de oportunidades de primeiro emprego.²⁶ Já na primeira aula a enorme timidez e dificuldade dos alunos de se expressarem, de falar seu nome e idade mesmo em português chamaram a atenção. Houve uma empatia para com dificuldades e expressões de sentimentos de impossibilidade e menos-valia apresentadas pela maioria daqueles sujeitos. No entanto as atitudes e posturas físicas iam modificando-se no decorrer do semestre. Havia transformação, um salto no ‘fazer-dizer’ dos aprendizes, um mudança de atitude, um certo ar de autoconfiança e empoderamento, apropriação de si, cuja mola propulsora não se sabia explicar. Carregadores do rótulo *em situação de vulnerabilidade social*, os aprendizes mostravam-se fortalecidos, (re)significados e, ao término do curso, com muito esforço e empenho, conseguiam se fazer/dizer usando parte do conteúdo aprendido em inglês. Uma nova atitude surgia dos receios e medos, dos *Eu não dou conta*, repetidos tantas vezes no princípio do curso. Os aprendizes conseguiam se dizer em inglês num desabrochar perceptível durante a fase de preparação do trabalho final do semestre – uma apresentação em inglês de uma atividade cultural feita em pares ou em grupos. Esse cenário instigou a professora a investigar as (im)possibilidades de responsabilização desse perfil de aluno por seu processo de aprendizagem de inglês a fim de detectar motivadores e posicionamentos que pudessem apontar para (novos) movimentos de inclusão e mobilidade social por meio da aprendizagem de ILE.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho referenciou-se em teóricos como Allwright (1983) que destaca que o foco da pesquisa em sala de aula evoluiu de uma estratégia de medição da *performance* de atuação e treinamento do professor para uma perspectiva de processo que advém da relação constituída entre ele e seus alunos, abrindo espaço para a emergência da diversidade, da controvérsia saudável e do inusitado. O estudioso considera “fundamental compreender o que acontece na sala de aula e como o professor pode ajudar os alunos a aprender de forma mais efetiva” (ALLWRIGHT, 1983, p. 201-202).

O estudo norteou-se também no fato de a investigação em sala de aula poder lançar mão de dados quantitativos para interpretar as ocorrências que surgem ao longo da pesquisa

²⁵ De acordo com o documento Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social Convênio MTE – DIEESE 2007 vulnerabilidade é a maior ou menor capacidade de um indivíduo, família ou grupos sociais controlar as forças que afetam seu bem-estar, a posse ou controle de ativos (físicos, humanos e sociais) que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade (BRASIL, 2007, p. 14).

²⁶ O direito à profissionalização e ao trabalho a partir de quatorze anos ancora-se na Lei 10.097.

(BORTONI-RICARDO, 2009) e na premissa de que os dados quantitativos e qualitativos estão intimamente relacionados (TROCHIM; DONNELLY; ARORA, 2016, p. 20). Sendo assim a investigação apresenta dados relacionados à faixa etária (55% entre de 16 e 17 anos), à escolaridade (30% no 3º ano do Ensino Médio), ao tempo de estudo de inglês na Rede Pública de Ensino (50% cerca de 7 anos), às expectativas quanto ao futuro e outros aspectos relativos ao perfil dos investigados.

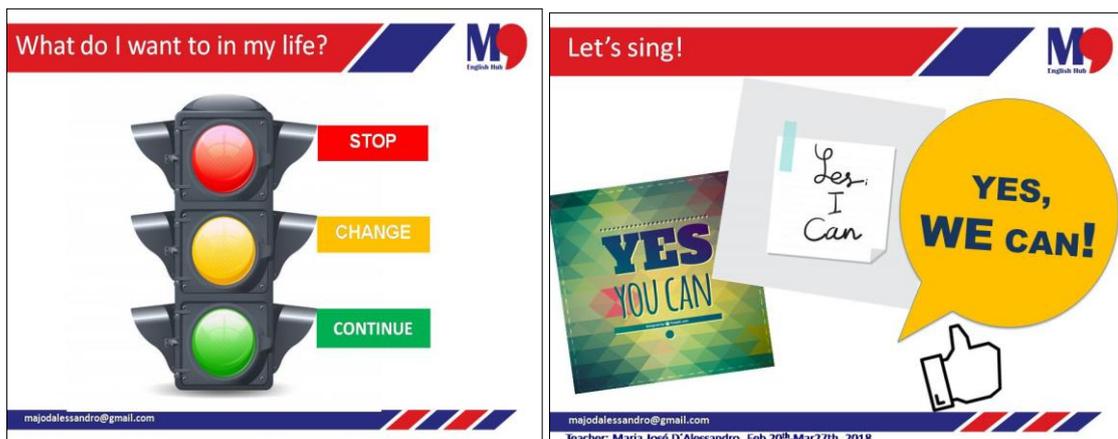
A fim de medir a resposta dos alunos ao longo do andamento da pesquisa a dinâmica da sala de aula foi além do conteúdo programático constante do livro didático adotado pela instituição aqui mencionada (Quadro 1). Neste sentido a professora-pesquisadora desenvolveu um suporte didático de forma a alinhar a abordagem do curso aos objetivos da pesquisa, conforme ilustrado na Figura 1 abaixo.

Quadro 1 – Timeline conteúdo programático curso básico ILE

SYLLABUS / MESES	02	03	04	05	06
<i>Unit 1 – DAILY ROUTINE & IDENTITY</i> <ul style="list-style-type: none"> • Presente contínuo • <i>WH questions</i> 	X	X			
<i>Unit 2 – WHAT DO I DO WITH MY TIME?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Números • <i>What time is it?</i> 			X		
<i>Unit 3 – WHAT IS FAMILY FOR ME?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Presente simples verbo <i>to be</i> • <i>Possessive case, possessive adjectives</i> • Pronomes demonstrativos • Plural • Preposições de lugar 				X	
<i>Unit 4 – HOW DO I SEE MYSELF IN THE FUTURE?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Futuro planejado: <i>to be + going to + verb</i> 					X

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Figura 1 – Suporte didático reflexão/sentimento possibilidades no ILE



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

A análise do *corpus* – obtido por meio de (1) questionários respondidos pelos alunos no início e fim do semestre, (2) entrevistas individuais feitas com os alunos no início semestre, (3) registros em diários semanais individuais de aprendizagem elaborados individualmente pelos alunos e pela professora-pesquisadora e (4) trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do curso – referenciou-se em princípios e procedimentos da análise do discurso (ORLANDI, 1999) com o intuito de se depreender o modo como os sujeitos do estudo interpretam e compreendem suas experiências de aprendizagem de inglês e o mundo em que vivem, no início e ao final do curso (COHEN; CRABTREE, 2016), como ilustrado pelos excertos²⁷ e análises a seguir:

(início do curso)

Eu quero aprender inglês porque **eu quero um dia viajar** fora do Brasil, Japão, Tóquio. Desde pequena **eu** sempre gostei da língua inglesa. Então **eu pretendo** estudar **um pouquinho** pra **mim** ter **um pouquinho** mais de conhecimento. Porque **eu quero** conhecer, ver como é que é lá fora. Porque **a gente** só vive uma vez. (aluna HINATHA, entrevista, 22 mar. 2018).

Ah, ‘fessora’, **eu não dou conta de falar** *What about you?* **Também não consigo** falar *Where are you from?!* **Ah, deixa pra lá, ‘fessora’!** (aluna YEDA, comentário em sala, aula 1, 20 fev. 2018).

O verbo **querer** é colocado de forma incisiva e ressoa várias vezes no depoimento de HINATHA. Em um trecho ele é substituído pelo equivalente **pretender**, que parece perder força por ser seguido pelo advérbio de redução **um pouquinho**, o que pode apontar para a crença da aluna em sua impossibilidade/incapacidade de aprender. Já a aluna YEDA demonstra sua crença no *não dar conta* e parece se conformar com isso ao pedir para a professora **deixar pra lá**.

²⁷ Os alunos participantes da pesquisa são identificados com pseudônimos.

(final do curso)

Esses últimos dias de aula para mim foram uns **dias grandiosos**. Eu tava muito nervosa no dia da prova, **achei que eu não ia conseguir fazer nada**. Mas no dia da prova **eu consegui ler as palavras e isso para mim foi algo impressionante**, percebo que cada dia de aula que eu tenho e estudo em casa **eu estou me desenvolvendo muito**. Achei que não ia ficar muito tempo fazendo o curso, mas **depois que eu comecei ‘mesmo com medo mas tentei’**. Só que **eu quero aprender cada dia mais**, por mais que eu ache difícil **eu creio que não é hora de desistir**. As aulas que eu estou tendo está me fazendo muito bem, **inglês era para mim como se fosse um bicho de sete cabeças** que eu não gostava nem de ir na escola quando tinha; mas hoje eu vejo isso de outra forma. **Acho que estou até me apaixonando pelo inglês**. THANK YOU TEACHER (aluna HINATHA, *logbook*, aula 13, 22 mai/2018) 

O comentário da aluna HINATHA encontra fundamento no que é postulado por Revuz (2002, p. 222-223, 225) que considera que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é permeado por uma carga afetiva que coloca o sujeito quase em suspensão, passível de viver emoções antagônicas de prazer/desprazer, alegria/sofrimento, ou mesmo indiferença. Assim sendo, a língua outra que desperta paixão pode apontar para deslocamentos identitários como os relatados por HINATHA.

CONCLUSÃO

A observação autoetnográfica da prática em sala de aula contribuiu para a professora-pesquisadora mudar paradigmas e constatar deslocamentos identitários vivenciados pelos participantes ao longo da pesquisa e também por meio das respostas ao questionário individual aplicado a todos os alunos no penúltimo dia de aula (19 de junho/2018), em especial à pergunta *Como você está se sentindo agora, ao final desse curso de inglês?:*

(1)

Que **nada do que eu pensei é verdade, tudo é possível com um pouco de esforço** (percebi que **não sou tão burra**) (aluna LIZA).

(2)

Estou me sentindo bem melhor que no começo; **aprendi coisas que pensei que eu não iria conseguir**. Mas aprendi muito (aluna ELLY).

(3)

Mais calma, percebi que não sou tão burra (aluna NAIARA).

Já a professora-pesquisadora registrou em seu diário de bordo, ao final do semestre:

Termino o semestre **exausta**, mas com a **sensação de dever cumprido!** A cabeça está fervendo: muita informação, muita responsabilidade, muitos *outputs*. Os **alunos** que encontrei **não são os mesmos** dos quais me despeço:

estão híbridos, transformados. O desejo está explicitado: dar um passo além, rumo à aquisição do ILE. Os alunos criaram, arriscaram, se expuseram, apesar da timidez. Todos foram à frente dar o seu recado, do seu jeito/forma e fazendo uso do que aprenderam em inglês. Os relatos e os trabalhos entregues dão indícios de que eles praticaram seu verbo “*TO BE*” e **experimentaram a possibilidade de ir além. Eu também saio modificada: ousei, arrisquei, criei, compartilhei, trouxe para a sala de aula o que me era possível**” (PROFESSORA PESQUISADORA, *teacher’s journal*, 26 jun. 2018).

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview.** *Tesol Quarterly*, v. 17, n. 2, June, 1983. p. 191-204.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 136 p.

BRASIL. Aspectos conceituais da vulnerabilidade social. Convênio MTE - DIEESE 2007. Brasília: **Ministério do Trabalho e Emprego/Secretaria de Políticas Públicas de Emprego**, 2007. Disponível em: <http://www3.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas; Chapecó: Ed. Unicamp; Argos, 2003. p. 139-159.

CORACINI, M. J.; [GHIRALDELO](#), C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 2011. 386 p.

COURA SOBRINHO, J; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre a pesquisa em sala de aula. **Rev. Est. Ling.**, v. 7, n. 1, 1998. p. 51-58.

CUSTER, D. Autoethnography as a Transformative Research Method. Sofia University, Sofia University, Palo Alto: California, USA. **The Qualitative Report**, v. 19, How To 21, 2014. p. 1-13.

DENZIN, [N. K.](#) Interpretive Autoethnography. **Volume 17 de Qualitative Research Methods.** Califórnia, EUA. Ed.: SAGE, 2014. 107 p.

DIAS, R. **Inglês na escola: pelas trilhas da inclusão social.** Belo Horizonte: Dimensão, 2012, 160 p.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2009. p. 209-229.

ELLIS, C; ADAMS T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: **An Overview**. **Forum: Qualitative Social Research**, Volume 12, n. 1, Art. 10, January 2011. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em: 30 mai 2021.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), 2001. p. 259-268.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 224 p.

FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 80 p.

GREEN, J. **Insiders and Outsiders in Classroom Research**: Moving Beyond the Dichotomy. Ginger Weade University of Florida. Artigo apresentado na American Research Association: Chicago, Illinois, 1991.

GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, dez. 2005. p. 13-79.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Argos Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003. p. 223-235.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica (1979). 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC Rio, 2011. 354 p.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly* v.35, n. 4, 2001. San José State University: San José, California, Unites States, 2001. p. 537-560. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

LI, J. Ethical Challenges in Participant Observation: A Reflection on Ethnographic Fieldwork. **The Qualitative Report**. v.. 13,n. 1, 2008. pp. 100-115. University of British Columbia, Vancouver, Canada. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-1/li.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

MORGAN, B. Language teacher identity as critical social practice. In G. Barkhuizen (Ed.) **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. p. 203-209.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. 102 p.

NOGUEIRA, M. J. D. **To be or not to be ensinante/aprendiz de inglês**: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes trabalhadores em vulnerabilidade social. Dissertação de Mestrado

- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019. 148 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. 100 p.

REIS, V. S. **Posição responsável em língua que ensino/aprendo**: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018. 19 p.

_____. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos: para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

REX, L.; GREEN, J. Classroom Discourse and Interaction: Reading Across the Traditions. In: **The Handbook of Educational Linguistics** pp. 571 – 584. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228051635_Classroom_Discourse_and_Interaction_Reading_Across_the_Traditions>. Acesso em: 30 mai. 2021.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Língua e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91 -116, 2002.

TOMLINSON, B; MASAHARA, H. Materials Adaptation. In: **The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning**. Wiley-Blackwell. pp. 82-116, 2017.

TROCHIM, W. M.; DONNELLY, J. P.; ARORA K. **Research Methods**: The Essential Knowledge Base. Second Edition. Cengage Learning: USA, 2016. 422 p.

TRUEBA, H. T. English Literacy Acquisition: From Cultural Trauma to Learning Disabilities in Minority Students. **Linguistics and Education** 1. California, USA: University of California, 1988. p. 125-152.

WIELEWICKI, V. H, G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):27-32, 2001. ISSN 1415-6814. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

WONG, L.: NUNAN, David. **The learning styles and strategies of effective language learners**. Elsevier, May 2011, p. 145-163.

O ESTEREÓTIPO DO USUÁRIO NO DISCURSO DE HUMOR: UMA POLÊMICA SOBRE A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA NO BRASIL

Mariana Alves Machado Pelegrini Felipe - Unesp/S. J. Rio Preto
Apoio: CAPES

RESUMO

Neste momento em que vários setores da sociedade polemizam sobre a possível legalização da maconha no Brasil e sobre suas consequências, este trabalho procura contribuir com os estudos discursivos sobre o tema. Nos últimos anos, a maconha foi ganhando cada vez mais espaço na história do país, seja por quem defenda seu uso para diversos fins (médico, recreativo, industrial), seja por quem o rejeite, condenando-o por ter efeitos prejudiciais à saúde. Este trabalho visa a estabelecer uma breve análise, por meio da Análise do Discurso francesa, com ênfase nas reflexões de Maingueneau sobre o discurso (1984; 2005), entre as quais estão (i) a tese de que uma mesma formação discursiva pode relacionar-se a domínios semióticos variados, que vão desde produções linguísticas a produções não verbais e (ii) a noção de cena validada, isto é, cena instalada na memória cultural coletiva.

Palavras-chave: Memes; Estereótipos; Simulacros; Análise do Discurso.

RESUMEN

En un momento en el que diversos sectores de la sociedad se encuentran en polémica sobre la posible legalización de la marihuana en Brasil y sus consecuencias, este trabajo busca contribuir a los estudios discursivos sobre el tema. La marihuana ha ganado cada vez más espacio en la historia del país, ya sea por quienes defienden su uso con fines diversos (médico, recreativo, industrial), o por quienes la rechazan, condenándolo por tener efectos nocivos para la salud. Este trabajo tiene como objetivo establecer un breve análisis, a través del Análisis del Discurso

francés, con énfasis en las reflexiones de Maingueneau sobre el discurso (1984; 2005), entre las que se encuentran (i) la tesis de que una misma formación discursiva puede relacionarse con dominios semióticos variados, que van desde las producciones lingüísticas a las producciones no verbales y (ii) la noción de escena validada – escena instalada en la memoria cultural colectiva.

Palabras clave: Memes; Estereotipos; Simulacros; Análisis del Discurso.

Considerações iniciais

Há algumas décadas muito se tem falado a respeito da maconha nos diversos setores que compõem o cenário social brasileiro. Mais especificamente, a respeito da legalização de seu uso, para fins médicos, recreativos ou industriais, por exemplo. Alguns eventos recentes, em esfera internacional, parecem acender cada vez mais o debate no Brasil: em países como o Canadá e o Uruguai, a maconha já é integralmente legalizada; em outros, como Estados Unidos da América (onde seus estados – em diferentes esferas do debate – visam à parcial ou integral legalização²⁸), Argentina, Colômbia, Espanha, Holanda ou Portugal (entre muitos outros), os debates caminham rumo à integral legalização da maconha. No cenário latino-americano, o Uruguai, exemplo de legalização integral, vem se tornando cada vez mais referência no tema, desde a aprovação, em 2014, da lei que autoriza o cultivo individual ou em grupos da maconha (sob controle do governo), bem como sua venda em farmácias do país.

No Brasil, as discussões inflamam os diversos setores sociais, que vão do debate público, resultando muitas vezes em sistematizadas ações não governamentais, à esfera jurídica. A Plataforma Brasileira de Política de Drogas (PBPD), criada em 2016, é uma rede destinada à atuação conjunta dessas organizações, que busca promover os debates rumo a uma política de drogas fundamentada na garantia dos direitos humanos e na redução dos danos causados por seu uso problemático e pela violência que permeia a sua ilegalidade. A plataforma é pautada, pois, em princípios como o fracasso da política de repressão ao uso e comércio de drogas, a construção de uma cultura de paz e o respeito à liberdade e ao indivíduo, por exemplo.

Para pensar a relação do Brasil com a planta, que resulta em sua proibição, pensemos haver justificativas sócio-históricas ligadas ao que a planta representa e, também, aos termos escolhidos para referi-la (às motivações que explicam a escolha pelo uso do termo *droga* em lugar de *remédio*, por exemplo, ou vice-versa). A respeito da filiação ideológica inerente a todo e qualquer enunciado, nos dicionários²⁹ (espaço que, imagina-se, expresse menos evidências de quaisquer atravessamentos ideológicos), é possível depreender, das definições de *maconha* e

²⁸ Alguns estados já a legalizaram integralmente. No entanto, a nível federal, não há legalização integral.

²⁹ Cf. Caldas Aulete (dicionário on-line) e Michaelis (dicionário on-line).

cânhamo, a valoração que lhes é atribuída, por meio da menção aos efeitos *entorpecentes* e *alucinógenos* causados pela planta, quando *fumada* ou *ingerida*, ainda que tenha sido usado o termo *produto* para defini-la. Em outros dicionários, em lugar de *produto* utiliza-se *droga* (termo de valoração negativa na memória social). O primeiro sentido que pode ser apreendido do termo *maconha*, então, é de seu uso como *droga*.

Se alguma memória social é evocada pelo termo *maconha*, o discurso do senso comum produzido a partir dela pode ser explicado historicamente. Como entende Carlini (2006), o que os dicionários definem como *maconha* ou *cânhamo* foi introduzido na cultura brasileira via cultura africana. Em meados de 1500, quando da chegada dos portugueses ao Brasil, a planta teria sido trazida “pelos negros escravos [...] e as sementes de cânhamo eram trazidas em bonecas de pano, amarradas nas pontas das tangas” (CARLINI, 2006, p.315). Embora haja controvérsias no que se refere a sua introdução no país, esse movimento converge para a ideia de que a história do Brasil esteja intimamente ligada à planta *Cannabis Sativa* (CARLINI, 2006, p.315).

Desde então, a maconha, introduzida no Brasil pelos negros africanos – informação sobre a qual há controvérsias, mas pode explicar, em grande medida, a problemática social que culminou na proibição da planta – consumida por eles, foi ganhando espaço na história do país, fosse por quem defendesse seu uso para diversos fins (médicos ou hedonísticos), fosse por quem a rejeitasse e condenasse seu uso (por seus efeitos considerados nocivos à saúde). Fato é que, a respeito do signo *maconha* e daquilo que é enunciado sobre ele, no âmbito do senso comum, o termo parece não ter passado ileso por esse longo período de estigma e marginalização social do negro e de suas práticas culturais (SILVA, 2017, p.43).

A comum ausência de explicações (seja a respeito de sua origem, efeitos ou o porquê da ilegalidade, por exemplo) quando se veicula qualquer informação a respeito da maconha é notória e pode ser explicada pelo estigma atribuído não apenas ao produto, mas principalmente a quem nos apresentou e o consumia. De acordo com Silva (2017), que analisou, da perspectiva dialógica, os sentidos de *maconha* em capas de revista:

A relação estabelecida entre a cultura africana e o signo *maconha* pode indicar que a consolidação das valorações negativas do termo, usado majoritariamente para se referir à droga, advém desse simulacro do escravo como consumidor da planta como entorpecente, ainda que o uso pudesse ser medicinal ou religioso, ainda que portugueses e navegantes também conhecessem tanto as fibras do cânhamo, quanto o narcótico dele derivado, graças ao contato com civilizações orientais (SILVA, 2017, p.43-44).

No Brasil, a virada para o século XX marca, entre outras coisas, a institucionalização do saber médico e a consequente regulamentação estatal das drogas por meio de uma elite médica que detinha a legitimidade do dizer frente à sociedade muito em função das relações políticas que empreendia. Em razão disso, o que parece é que, no discurso institucionalizado, a (i)legalidade determinava que o produto fosse considerado *droga* ou *fármaco*, o que evidencia a filiação ideológica que circunda seu uso, e a consequente veiculação pelo senso comum.

Desse modo, o percurso histórico da maconha no Brasil tem suas bases na imoralidade que resulta em ilegalidade. Tal processo culmina, na década de 1930, em sua integral proibição em território nacional, controlada pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária). A legislação é, portanto, um espaço onde se pode confirmar isso: são proibidos³⁰, no país, o consumo, a venda ou o plantio de drogas. Assim, o uso da maconha é ilegal no Brasil.

Nesse sentido, cada vez mais tem sido questionado pela sociedade o porquê da manutenção de sua ilegalidade. Há quem defenda a legalização do uso para fins médicos (não apenas a autorização da venda do remédio de maconha, ao que parece ainda muito burocratizada), e há quem a defenda para uso indistinto, sejam eles recreativos, medicinais ou industriais; por outro lado, há quem defenda que a ilegalidade seja mantida, não importando a finalidade do uso. Os argumentos de quem é a favor e de quem é contra a legalização parecem esbarrar em dois setores de evidente apelo social: segurança e saúde públicas.

Valemo-nos, então, dos preceitos concernentes à Análise do Discurso francesa (doravante AD), mais especificamente dos pressupostos de Dominique Maingueneau (1984)³¹. Assim, os objetivos deste trabalho são pouco ousados, no sentido de que apenas pretendem promover uma breve reflexão acerca de como são difundidos, pelo discurso de humor, os estereótipos, e de como tais noções servem à Análise do Discurso. Nossas hipóteses, no mesmo sentido, fazem-nos caminhar em direção à ideia de que o discurso de humor funciona de forma a reforçar estereótipos na medida em que representa o usuário de maconha, em geral, de forma negativa, com base em uma memória coletiva que assim o concebe.

1. Fundamentação teórica

Com base no breve percurso histórico feito anteriormente, assumimos como ponto de partida os pressupostos de Maingueneau em *Gênese dos Discursos* (1984), quando propõe o

³⁰ Fala-se em proibição, aqui, desconsiderando-se as possibilidades de aprovação via sistema jurídico e Anvisa para fins medicinais, por exemplo. A legislação brasileira, até a presente data, não prevê qualquer tipo de consumo da maconha ou derivados.

³¹ Ao longo do texto, a referência usada será a da edição de 2008, portanto, para citações diretas aparecerá como Maingueneau (2008).

primado do interdiscurso sobre o discurso. O autor, quando da publicação dessa obra, incorpora às pesquisas na área da AD a ideia de que a gênese de todo e qualquer discurso é, para além de uma resposta ou negação explícita a um discurso prévio, uma relação de troca entre discursos que, por precisarem ocupar um mesmo espaço, engendram sua identidade na inerente negação uns dos outros, o que ocorre por meio de uma relação polêmica. Dessa maneira, é possível dizer que, para Maingueneau (1984), a gênese dos discursos é a interdiscursividade:

[os discursos] não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso. Seria a relação interdiscursiva, pois, que estruturaria a identidade (MAINGUENEAU, 2008, p.21)

Além da noção de interdiscurso, interessa-nos, aqui, a noção de simulacro. Para o autor, o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz a interação semântica entre os discursos parecer um processo de tradução, de interincompreensão regulada. Ora, se a interdiscursividade pressupõe a tradução dos enunciados entre um Mesmo e um Outro do discurso, a relação entre “esses dois lados” de um mesmo discurso se dá sempre sob a forma de um simulacro (MAINGUENEAU, 2008, p.21). O simulacro, pois, corresponde, na interdiscursividade, a uma condição de existência dos discursos: um discurso existe na mesma medida em que não compreende seu Outro enunciativo, e só pode traduzi-lo através de suas próprias categorias, o que significa não compreendê-lo (ou melhor, compreendê-lo por meio de sua própria grade semântica, produzindo simulacros).

Sobre o percurso histórico correspondente à introdução da maconha no Brasil, bem como a conseqüente polêmica a respeito de sua legalização, mencionada anteriormente, entendemos haver (também) polêmica no sentido do que postula Maingueneau (1984). Atualmente circulam em nossa sociedade (do discurso popular ao que é veiculado pela mídia televisiva, internet, revistas impressas ou campanhas publicitárias), de maneira genérica, dois discursos evidentemente opostos a respeito da legalização da maconha no Brasil: o discurso de quem é a favor da legalização e o discurso de quem é contra a legalização.

Superficialmente, até mesmo em um primeiro contato com esses dois discursos, o que parece é que, por parte de quem é a favor da legalização, *deve-se legalizar o uso da maconha* basicamente por duas questões que tocam à sociedade de maneira ímpar: segurança e saúde públicas. O discurso de quem é contra a legalização também, já que *não se pode legalizar o uso da maconha* primordialmente por questões de segurança e saúde públicas.

2. O meme como difusor de estereótipos

O meme, por definição, é um gênero de caráter discursivo, sempre em forma de quadrinhos, contendo imagens ilustrativas com personagens estruturalmente já definidos. Contém texto verbal e não contém a assinatura do produtor apresentando, em alguns casos, apenas o site de publicação. Estes quadrinhos geralmente se configuram com sequência de fatos que formam uma breve história. O conteúdo temático está relacionado aos assuntos do dia a dia, tem estilo verbal predominantemente coloquial e linguagem informal, do dia a dia (ASSIS; MIRANDA; CARVALHO, 2012).

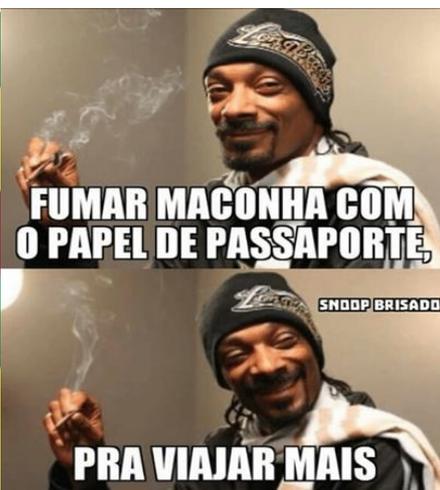
Veamos, a seguir, quatro memes que parecem retratar o estereótipo do usuário de maconha no discurso de humor:

Figura 1. Meme 1



Fonte: Google Imagens

Figura 2. Meme 2



Fonte: Google Imagens

Figura 3. Meme 3



Figura 4. Meme 4



Fonte: Google Imagens

Fonte: Google Imagens

Para comentar, de maneira breve, os memes selecionados, expostos anteriormente, valemo-nos da noção de estereótipo e sua relação com o discurso de humor, por consequência, com os memes. Em trabalho recente, em que também analisa estereótipos negativos relacionados a grupos minoritários, Brunelli (2020, p.86) cita Possenti (2002; 2018) quando entende que o discurso de humor, pelo menos no que diz respeito aos casos analisados, aproveita-se de certos conteúdos (estereótipos, cenas validadas) oriundos de outros domínios. Para ele, o humor, que o autor considera como um campo discursivo, não inventa novos conteúdos, mas se vale do que já circula na sociedade, especialmente de conteúdos controversos e/ou bastante difundidos.

Com base em Lippman (1922), Brunelli (2020, p.75) define os estereótipos como imagens inevitavelmente ligadas ao modo como processamos a informação, imagens que nos permitem compreender o real, categorizá-lo e agir sobre ele. Por estarem ligados a processos de generalização e de simplificação do real, os estereótipos produzem uma visão esquemática e deformada que favorece a emergência de preconceitos.

Além disso, a autora analisa os estereótipos e simulacros do estereótipo do velho teimoso no contexto pandêmico da Covid-19 e conclui que esse estereótipo das pessoas idosas funciona como um simulacro do discurso dos idosos em defesa de sua autonomia. Podemos perceber, nesse sentido, ao observar os quatro memes selecionados, que o estereótipo negativo das pessoas que consomem maconha (para fins recreativos, principalmente) pode ser considerado um simulacro do discurso dos próprios usuários de maconha sobre o relaxamento que o uso contínuo da planta provoca. Esse discurso aparece, muitas vezes, como forma de defesa diante da ideia, muito difundida no imaginário coletivo, de que as pessoas que usam drogas são, necessariamente, *irresponsáveis* ou *alienadas*, por exemplo.

3. As noções de cena validada e memória discursiva e sua relação com os estereótipos

Para Maingueneau (2005, p.92), entende-se por cena validada aquelas já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam. A cena validada caracteriza-se não como um discurso, mas como um estereótipo autonomizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos. Ela se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias. A memória discursiva, por sua vez, para o mesmo autor, “é constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações. Consiste em uma memória não psicológica que é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história” (MAINGUENEAU, 2005).

Dessa forma, podemos compreender que essas noções servem à relação entre estereótipos e discurso – os simulacros – no sentido de que elas explicam as regularidades que compõem a formação dos estereótipos, por exemplo, aquele do usuário de drogas *chapado* (*viajado*), *irresponsável* ou *alienado*. Assim, esse estereótipo, que decorre de cenas já instaladas na memória coletiva e postas em circulação pelo discurso de humor, por exemplo, poderia funcionar, como propusemos anteriormente, como um simulacro do discurso dos usuários de maconha, produzido por seu Outro enunciativo, que passa a lê-lo como *irresponsável* pela mesma via – no caso, assegurada pelas restrições semânticas – que o Mesmo se vê como *tranquilo*, *calmo*, entre outros.

Considerações finais

O discurso de humor, como vimos, difunde um estereótipo do usuário de maconha de forma a apelar fortemente para uma certa memória discursiva ao representar o usuário genericamente de um modo negativo, a despeito de outros discursos que têm circulado atualmente sobre o tema e que o retratam de formas distintas.

Como afirma Possenti (2002), certos estereótipos emergem como simulacros, isto é, como “uma espécie de identidade pelo avesso – digamos, uma identidade que um grupo em princípio não assume, mas que lhe é atribuída de um outro lugar, eventualmente, pelo seu Outro” (POSSENTI, 2002, p.156). Sendo assim, estereótipos justificados por meio de cenas validadas na memória coletiva são postos em circulação pelo discurso de humor, fazendo difundir, então, determinadas representações de grupos sociais.

Referências bibliográficas

ASSIS, D. L.; CARVALHO, A. G.; MIRANDA, A. M. Memes do Facebook: uma análise das máximas conversacionais. In: XXVI Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE, 2012, Natal - RN. **Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, Natal: RN/BSE-CCHLA, 2012.

BRUNELLI, A. F. Memes de pessoas idosas no contexto da pandemia de Covid-19: estereótipos e simulacros. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v.18, n.3, p.78-89, set./nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/7946/5460>. Acesso em: 20 maio. 2021.

CARLINI, E. A. A história da maconha no Brasil. **Jornal brasileiro de psiquiatria**. nº 55 vol. 4, 2006. P. 314- 317.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org: Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar Edições, 2002.

SILVA, E. **Os (des)encontros da fé - análise da semântica global de dois movimentos da Igreja Católica**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E COMUNIDADES LÉSBICAS

Monalisa Almeida Cesetti Gomyde – UFSCAR

RESUMO

Partindo da compreensão de que vivemos em uma sociedade heteropatriarcal na qual a existência lésbica é interdita (WITTIG, 1992) e reconhecendo a ligação entre práticas de leitura e escrita e um comportamento feminino considerado desviante (BELLINI, 1989) (VICINUS, 2004), através de uma pesquisa qualitativa, buscou-se compreender a relação entre as práticas de letramento e o percurso de formação de identidades e comunidades lésbicas. Jovens lésbicas brasileiras que fazem parte de comunidades com temática lésbica na plataforma *Facebook* foram observadas e entrevistadas. A amostra incluiu mulheres pretas, brancas e pardas com diferentes níveis de escolaridade que possuem acesso à internet. A análise do resultado das entrevistas levou a defesa de um letramento lésbico específico, marcado por um processo extremamente letrado, mas que acontece fora de qualquer agência formal de letramento e depende de vias que garantam a possibilidade de anonimato e autodidatismo para acontecer, notadamente os ambientes digitais.

Palavras-chave: Letramentos. Letramento Lésbico. Estudos Feministas.

ABSTRACT

Starting from the understanding that we live in a heteropatriarchal society in which lesbian existence is prohibited (WITTIG, 1992) and recognizing the connection between reading and writing practices and female behavior considered deviant (BELLINI, 1989) (VICINUS, 2004), through a qualitative research, we sought to understand the relationship between literacy practices and the formation path of lesbian identities and communities. Young Brazilian lesbians who are part of lesbian-themed communities on the Facebook platform were observed and interviewed. The sample included black, white and mixed-race women with different levels of education who have access to the internet. The analysis of the results of the interviews led to

the defense of a specific lesbian literacy, marked by an extremely literate process, but that happens outside of any formal literacy agency and depends on spaces that guarantee the possibility of anonymity and self-teaching to happen, especially digital environments.

Keywords: Literacies. Lesbian Literacy. Feminist Studies.

INTRODUÇÃO

A ligação entre práticas de leitura e escrita e um comportamento feminino considerado desviante que levaria ao lesbianismo vem sendo discutida pela historiografia lésbica. Pesquisadoras encontram em documentos jurídicos e publicações como jornais e revistas evidências de que essa ligação não só era notada em diversos momentos históricos como também reconhecida pela sociedade enquanto um dos perigos em se educar meninas e mulheres. No seu inovador trabalho acerca das condenações realizadas pelo Santo Ofício na Salvador colonial que considerou cerca de trinta mulheres culpadas pelo crime de sodomia com outras mulheres, Lígia Bellini escreve:

Já no princípio do século XIX, Tollenare observou que havia, no Brasil, muitos pais que não queriam que as filhas aprendessem a ler e a escrever. Por volta de 1590, saber ler e escrever devia ser fato ainda mais incomum, principalmente entre as mulheres. Entretanto, três das aqui mencionadas assinaram seus nomes no final das confissões e uma delas, Paula de Sequeira, foi processada por ler livros proibidos. (BELLINI, 1989, p. 30)

Se no século XIX as chances de meninas e mulheres saberem escrever era pequena, é digno de nota que dentro do pequeno grupo de mulheres condenadas três pudessem assinar os próprios nomes e que uma delas também tenha sido processada por ler livros proibidos. Como afirma a historiadora Martha Vicinus, também uma considerável parcela da história lésbica foi preservada graças a materiais em forma de correspondências secretas trocadas por amantes e amigas (VICINUS, 2004, p.7).

O reconhecimento do papel de práticas letradas na manutenção da memória lésbica impulsiona essa pesquisa, na qual questionamentos acerca do acesso a representações positivas na oralidade e desde a via letrada serão explorados, para que seja possível compreender seu impacto na vida de lésbicas e na possibilidade da formação de comunidades. A partir da hipótese de que a jornada de autorreconhecimento e reconhecimento de semelhantes da lésbica está intrinsecamente ligada a processos de letramento, o objetivo da presente pesquisa é compreender e mapear essa ligação, colaborando também com a construção de um conceito de Letramento Lésbico.

DESENVOLVIMENTO

Em um primeiro momento duas comunidades lésbicas foram observadas. A Comunidade A , usada para socialização e discussões acerca de questões cotidianas e problemas pessoais de lésbicas; e a Comunidade B , usada para troca, tradução e divulgação de material político feminista de maioria lésbica. A minha posição foi uma de observação participante, já que faço parte das comunidades observadas. Por serem secretas, delimito a minha observação às práticas letradas que constituem essas comunidades.

A partir dessa observação cheguei a algumas elaborações. As comunidades virtuais são inerentemente constituídas por práticas letradas, habilidades de ler e escrever e também o letramento digital, que inclui não só as habilidades básicas de utilização do computador, mas também a possibilidade de acesso, são imprescindíveis. No entanto, não existe uma homogeneidade total de práticas letradas, em ambas as comunidades interagem mulheres de diversos níveis de escolaridade e o registro varia entre extremamente casual e dominado por gírias e abreviações, até uma escrita mais formal e com uso de terminologias específicas do pensamento lésbico feminista. Fora isso, é notável também o autodidatismo que permeia esses e outros letramentos desenvolvidos nessas comunidades, como a tradução de materiais em inglês e espanhol, a legendagem de vídeos e o próprio estudo das teorias lésbico-feministas.

Depois da observação das comunidades foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual entrevistei 14 mulheres que fazem parte dessas comunidades. Utilizei um guia de entrevista base com qual realizei entrevistas semiestruturadas. O guia de entrevista incluiu sete perguntas de identificação racial, socioeconômica e geográfica, seguidas por oito perguntas acerca da utilização e posse de celulares e computadores, atividades na internet, participação em grupos de temática lésbica, tipo de participação e produção de conteúdo virtual; e, finalmente, seis perguntas sobre a ligação entre leitura, escrita e a descoberta do lesbianismo.

Como o objetivo era um mapeamento da construção de identidade e de comunidades por lésbicas jovens, foi dada a preferência para lésbicas até 35 anos. As idades variaram de 17 a 32, com em média uma entrevistada de cada idade. Das quinze entrevistadas, 69% por cento se identificaram como brancas, 23% como negras e 8% como pardas. Quanto a localização, dois estados prevaleceram, Bahia e São Paulo, já Rio de Janeiro e Minas Gerais contaram cada um com uma entrevistada.

O conceito de letramentos críticos, aqueles “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada, (...)” (ROJO, 2009, p.108) foi acionado para compreender o processo autodidata da lésbica ao desenvolver um letramento crítico com qual possa ler o discurso

hegemônico heterossexual e seu silêncio acerca do lesbianismo e ainda assim conceber uma definição positiva de si. Como define Wittig,

os discursos que nos oprimem (...) têm como fato que o que funda a sociedade, qualquer sociedade, é a heterossexualidade. (...) Esses discursos nos negam toda possibilidade de criar nossas próprias categorias. Sua ação sobre nós é feroz, sua tirania sobre nossas pessoas físicas e mentais é incessante. (WITTIG, 1992, p. 49)

Duas perguntas tencionavam entender o papel e a importância da habilidade de ler e compreender criticamente os discursos acerca do lesbianismo vindos da cultura heteropatriarcal dentro da experiência de vida das lésbicas entrevistadas. A pergunta “Qual a primeira vez que ouviu/leu a palavra lésbica?” e a pergunta “De que formas seu contato com a possibilidade da existência de lésbicas foi mediado pela leitura? Toda as respostas indicaram que o primeiro contato com a palavra lésbica ou com a ideia de um relacionamento entre duas mulheres foi negativo. Uma delas aponta para a esfera escolar, outra para a religiosa e uma terceira para uma expressão oral, mas em todas essas esferas a semelhança é o caráter de ofensa presente nesse primeiro contato. O que revela que a hipótese da necessidade do desenvolvimento de um letramento crítico para uma posterior identificação enquanto lésbica estava correta.

A importância do ambiente virtual propiciado pela internet já foi reconhecida de início: foi através da internet que as primeiras observações foram feitas, o contato com as entrevistadas e a maioria das entrevistas. Considerando o caráter contra hegemônico das práticas letradas envolvidas na afirmação de uma identidade lésbica e na situação de violência infringida às lésbicas, a internet torna-se um espaço ideal para a formação de comunidades lésbicas, divulgação e produção de conteúdo e organização política. Nota-se então dois elementos possíveis nos ambientes digitais que os tornam extremamente úteis para as lésbicas: o anonimato e o autodidatismo. Tais elementos foram notados na experiência da maioria das entrevistadas como motivadores de sua presença nas redes sociais.

CONCLUSÃO

Enfim, a partir do reconhecimento da importância das práticas letradas na autopercepção e na conexão entre mulheres lésbicas e na constatação de que a oralidade, na maioria dos casos, oferece apenas o silêncio ou então construções perniciosas que alimentam a violência contra lésbicas, pode-se começar a construção de um conceito de letramento especificamente lésbico. Esse letramento engloba as práticas letradas que servem como ferramenta e meio para a autoidentificação das lésbicas, senso de pertencimento e construção de laços e comunidades.

Nele se conjugam duas relações com as práticas letradas: por um lado, lésbicas são

alfabetizadas e inseridas em diversos processos de letramento através das agências formais de letramento, como a escola e a universidade, mas sua presença vacila entre nula e diminuta nas construções epistemológicas, dentro das esferas formais a lésbica ainda não aprende sua história, nem mesmo discursos que possibilitem se situar no mundo enquanto lésbica³²; por outro lado, carregam posteriormente um caráter totalmente alheio a qualquer agência formal, o letramento lésbico é contra hegemônico em sua constituição.

Tal jogo entre a natureza contra hegemônica e a especificidade do letramento lésbico, que não pode ser considerado vernacular, pois não se dá no cotidiano e não faz parte de uma tradição oral, sendo assim essencialmente letrado e simultaneamente estrangeiro às instituições formais de letramento, junto ao seu caráter autodidata e marcado por uma necessidade de anonimato que o leva a florescer no ambiente virtual são os elementos essenciais traçados até o momento.

REFERÊNCIAS

- BELLINI, Lígia. **A coisa obscura: mulher, sodomia e inquisição no Brasil Colonial**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.
- COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011, c1992.
- KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: R. H. R. ROJO; E. MOURA (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11-32.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- VICINUS, Martha. **Intimate friends: women who loved women, 1778-1928**. Chicago, IL: Univ. of Chicago, 2004.
- WITTIG, Monique. **La penseé straight**. Paris: Amsterdam, 2007.

³² É com felicidade que se constata que o número de pesquisadoras lésbicas aumenta, o que levará a uma melhora desse cenário.

INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: A UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS COMO UM GÊNERO DISCURSIVO EM AULAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Aparecida Diniz Gomides - UFMG³³
Maria José D'Alessandro Nogueira - UFMG³⁴

RESUMO

Abordamos a utilização de músicas e seus efeitos interacionais em aulas de português como língua estrangeira (PLE). Partimos da observação de um evento de letramento ocorrido durante uma aula ministrada por uma estudante do quarto período de Licenciatura em Letras a 12 alunos latino-americanos. Um dos eventos da aula observada constou da prática de letramento (gênero música-poesia), por meio da reprodução da canção ‘Construção’, de Chico Buarque. Buscamos compreender como alunos e professora agiram e reagiram entre si no espaço social da sala de aula, no qual foram estabelecidas *linguaging relations* (BEACH; BLOOME, 2019) e trocas identitárias (MORGAN, 2017). Apontamos o surgimento de relações dialógicas que extrapolam o evento, além de refletirmos sobre políticas que embasam ações como esse curso, considerando determinados desafios como a curta duração dos processos de mobilidade de crédito e carência

³³ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

³⁴ Doutoranda em Estudos da Língua em Uso e Mestra em Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.

de maiores exigências sobre a proficiência no idioma, para que essa modalidade de intercâmbio ocorra.

Palavras-chave: Interação. Construção de Sentidos. Chico Buarque. *Languaging*. Identidades.

ABSTRACT/RESUMEN/ABSTRAIT (Resumo em língua estrangeira: Inglês)

Our study focused on the use of music and its interactional effects in classes of Portuguese as a foreign language (PLE). We started observing a literacy event in a class conducted by a Letters fourth-period undergraduate student at a federal university. One of the 12 Latin American students class events consisted of a literacy practice using the song ‘Construção’ by Chico Buarque (music-poetry genre). We wanted to understand how students and teacher acted and reacted to each other in the social space of the classroom and how languaging relations (BEACH; BLOOME, 2019) and identity exchanges (MORGAN, 2017) occurred. We noticed that dialogical relations could happen beyond the event. In addition we reflected on policies that support similar initiatives in response to challenges like short duration of credit mobility processes and language proficiency level required so that the exchange modality succeeds.

Keywords: Interaction. Construction of Senses. Chico Buarque. *Languaging*. Identities.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um exercício acadêmico que objetivou explorar preceitos da análise do discurso na pesquisa em educação (BLOOME, 2019), a partir de dados parciais microetnograficamente coletados em observação da sala de aula durante a pesquisa de mestrado de Santos, concluída em 2019. O estudo de Santos voltou-se para a análise de estratégias e práticas de ensino/aprendizagem de estudantes estrangeiros em uma universidade federal com sede em uma cidade de mais de 90 mil habitantes no interior do Estado de Minas Gerais.

Uma parte do *corpus* gerado durante a pesquisa ocorreu por meio da observação e gravação em áudio da primeira aula semestral de um curso básico de Português como Língua Estrangeira (PLE), ministrado para cerca de 12 universitários intercambistas latino-americanos, à época alunos regulares do programa de internacionalização na universidade. Este *corpus* não foi utilizado no trabalho original, por essa razão, utilizamo-nos dele aqui, para compreender como a professora, cuja língua materna é o português e estudantes estrangeiros falantes de espanhol negociam sentidos das palavras da música “Construção” de Chico Buarque de Hollanda em uma aula de PLE. Essa atividade é recorrente nas aulas do curso em pauta e as músicas são escolhidas pelos estudantes e seus tutores sociais³⁵, conforme orientação prévia oferecida pela coordenação do curso acerca do tipo de música a ser selecionada a cada semana.

DESENVOLVIMENTO

³⁵ Alunos brasileiros, previamente selecionados pela Assessoria Internacional para acompanhar os estudantes estrangeiros em suas atividades durante o intercâmbio no Brasil.

Buscamos (1) ampliar nosso olhar de professoras e pesquisadoras para possibilidades de dinâmicas interacionais na sala de aula de ensino de línguas pelo viés social e humanístico nominado por Bloome como *linguaging* (2019) e (2) teorizar como os interlocutores da sala de aula agem e reagem entre si neste espaço social e (3) mais especificamente como alunos e professora significam os sentidos produzidos coletivamente em uma aula de leitura voltada para o letramento por meio de uma atividade que privilegia a análise de um texto cujo gênero é considerado musical³⁶.

De acordo com Beach e Bloome (2019), *linguaging relations* podem ser consideradas contribuições para processos sociais. Em nosso caso, para práticas sociais desenvolvidas na e pela escolarização, tendo em vista a ideia de que a linguagem ocorre por meio de processos contínuos, não desconectados do tempo e da história dos sujeitos em interação, remodelando-se continuamente. Desta forma, o uso desta perspectiva suscita novas questões que descortinam processos culturais, sociais, psicológicos ou linguísticos. Conforme o excerto abaixo ratifica, é preciso compreender que cada sala de aula é única, bem como também o são os seus sujeitos. Neste caso, as trajetórias individuais, valores, crenças, cultura e outros fatores contribuem para que cada indivíduo construa, de maneira individual ou coletiva, sentidos específicos, e únicos, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Cada sala de aula é única e requer o reconhecimento de que o significado do que aí ocorre é fundamentado na particularidade da classe. O conjunto específico de indivíduos em cada turma não são substitutos de algum conjunto genérico de estudantes, nem as suas qualidades humanas específicas são descartadas ao enquadrá-los como "diferenças individuais". São seres humanos únicos que estão inseridos num cenário social único com outros seres humanos únicos em eventos sociais únicos em que estão juntos (BEACH; BLOOME, 2019, p. 8)³⁷.

Procedemos à transcrição, recorte e análise de um trecho da gravação da interação, na qual uma conversa acerca do significado das palavras na canção é iniciada e ancoramos nosso exercício nos preceitos da microetnografia da sala de aula (CASTANHEIRA; GREEN, 2019). Com isso, almejamos ampliar nossa leitura acerca de como as relações de poder e identidades podem se manifestar em um processo interacional no microambiente em pauta. Para efeito deste estudo, a aula analisada, representada por um fragmento de transcrição de um evento específico

³⁶ A canção 'Construção' é também considerada como poema por se assemelhar a esse gênero literário.

³⁷ No original: *Each class is unique and requires recognizing that the meaningfulness of what occurs there is grounded in the particularity of the class. The specific set of individuals in each class are not proxies for some generic set of students, nor do their specific human qualities get dismissed by framing them as "individual differences". They are unique human beings who are embedded in a unique social setting with other unique human beings in unique social events in which they are together.*

no qual determinada relação dialógica (troca de turnos) é considerada uma prática de letramento socialmente situada, na qual os participantes interagem por meio da linguagem, evidenciando aspectos comunicacionais que podem ser observados e inferidos (BEAUCHEMIN, 2019; JORGENSEN, 2004)

O contexto micro aqui analisado caracteriza-se por recorte de um cenário e por isso é um evento atrelado a contextos anteriores, seguido de possíveis desmembramentos. Ou seja, ele integra um contexto maior e é, por isso, passível da incompletude inerente a um processo de geração e análise de dados. Os recursos materiais utilizados na aula e a forma como a professora desenvolveu seu trabalho apontam para a presença de traços culturais amplos e dinâmicos que apontam para a presença da *culture as a verb* (STREET, 1993) e problematizam relações de poder presentes tanto dentro da sala de aula como em outros contextos sociais, como a instituição e comunidade de pertencimento dos interlocutores aqui estudados.

A aula em questão integra um contexto de significação prévia com orientações enviadas aos alunos por meio do grupo de WhatsApp criado pela universidade. Esta aula, a primeira do curso, foi precedida por uma abertura oficial conduzida pela Assessoria Internacional da instituição, envolvendo os intercambistas discentes, seus tutores sociais, a coordenação do curso de PLE e a professora da disciplina. O encontro foi utilizado para orientações prévias bem como explicações sobre a dinâmica das aulas e demais atividades realizadas na universidade. Na ocasião, foi solicitado aos estudantes não se comunicarem por meio da língua materna, o espanhol, durante as atividades acadêmicas, e sim por meio somente do português. As aulas de PLE foram ministradas semanalmente nas sextas-feiras. Aos alunos foi solicitado que levassem músicas brasileiras de sua preferência, mas que atendessem a alguns requisitos como conter verbos nos tempos presente ou pretérito e/ou conteúdo voltado para temas específicos, previamente definidos e socializados por meio do grupo formado virtualmente.

No microevento selecionado a professora, uma estudante do 4º período do curso de graduação em Letras da universidade em questão, planeja sua aula com foco na leitura e aprendizagem do tempo verbal presente simples. Os estudantes foram solicitados previamente que levassem para esse primeiro dia músicas que contivessem esse tempo verbal. Um dos estudantes apresentou para a turma a canção “Construção”, do músico, compositor e intérprete brasileiro Chico Buarque de Hollanda. A dinâmica da aula ocorreu da seguinte maneira: a música foi reproduzida e sua letra foi projetada. Após, o entendimento dos alunos o teor da música é explorado por meio do vocabulário, palavra a palavra. O registro auditivo desta aula aponta para um possível desvio no seu objetivo inicial, uma vez que, após a reprodução da

música, a professora questiona aos estudantes se eles necessitavam de algum esclarecimento acerca do significado das palavras utilizadas na canção.

Cabe esclarecer que nossa análise se atém a apenas uma das músicas reproduzidas nesta aula. Outras músicas foram indicadas pelos alunos como “Trem Bala”, de Ana Vilela; “Bossa”, de Tiago Iorc; “Amores Imperfeitos”, de Skank; e “Vai e Vem”, de Malu Magalhães. Contudo, nossa escolha pela análise das interações ocorridas durante a reprodução de “Construção” se dá em decorrência da materialidade das interações que essa música gerou, em detrimento das demais. Ressaltamos que a escolha deveria ocorrer de comum acordo entre estudantes estrangeiros e tutores sociais, não tendo a professora, ou a coordenação participação na indicação das músicas a serem reproduzidas.

EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Conforme Green, Franquiz e Dixon (2017), entendemos que transcrever é um ato político e, portanto, não neutro. A escolha do pesquisador está presente no ato da transcrição. Assim sendo, optamos por estruturar nossa transcrição em unidades de mensagem, que são sinalizadas prosodicamente, como também, por aspectos não verbais. De acordo com Green e Wallat (1981, p. 162, tradução nossa), o “exame do mapa estrutural é baseado na análise de como os participantes integrantes da situação instrucional se orientam para as características estruturais da situação durante o curso de suas interações”.³⁸

A dinamicidade das relações presentes nos ambientes macro e micro aqui destacados leva-nos a apontar para a presença de dinâmicas de interação, que se caracterizam por negociação de posições de poder e tomadas de turno entre os interlocutores da sala de aula, como ilustramos por meio da transcrição a seguir.

Quadro 2: Transcrição do microevento em unidades de mensagem

Linhas	Unidade de mensagem	Função social/interacional da unidade de mensagem	Conteúdo referencial (informação contida)
1-13 1 2 3 4 5 6	A1: tropeçou// P: tropeçar// seria você [/] é tropeçar// cê tá[/] você andando na rua e tropeça numa pedra / quase cai // [hhh]// A1: mas/ <tropeçou no céu como se escutasse música//>	- Abertura /- Fazendo um pedido ou solicitação - Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento	- explicar o sentido de palavras e expressões”

³⁸ No original: *Examination of the structural map is based on the analysis of how participants within the instructional situation orient to the structural features of the situation during the course of their interactions.*

7 8 9 10 12 13	<p>A2: <ih não sei> //</p> <p>A1: <que é céu> //</p> <p>A2: <céu é céu> //</p> <p>P: < e >/ tropeçou no céu // <u>céu é céu</u> //</p> <p>A1: <tropeçou <u>no</u> céu> //</p> <p>P: <é metáfora que ele tá usando aqui> // tropeçou no céu como se ouvisse música // é como se ele estivesse / <u>tão feliz</u>/ que ele nem tá prestando atenção em nada / entendeu //</p> <p>A1: <então é uma metáfora> //</p> <p>P: <é uma metáfora> //</p>		
14-24 14 15 16 17 20 21 22 23	<p>A1: por que / sábado //</p> <p>P: sábado //</p> <p>A1: o que acontece no sábado / que ele fala aqui //</p> <p>P: sábado normalmente é o dia que as pessoas [/] têm folga no trabalho// saem pra [/] festas// não é igual vocês / que eu vi que vocês postaram foto de festas// <u>eu</u>[hhh]// não é igual a gente que sai em festa dia de quarta-feira// quinta-feira// mas / entendeu// [hhh] //</p> <p>A1: <todos os dias são bons para festa> //</p> <p>P: <todos os dias são bons pra festa> //</p> <p>A1: entendi //</p> <p>P: quem trabalha normalmente / tem o dia de descanso sábado e domingo/ então/ quando ele coloca dia de sábado / é porque é o dia mais tranquilo pra ele //</p>	- Abertura / - Fazendo um pedido ou solicitação - Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento	
25-28 25 26	<p>A3: chão// por que chão//</p> <p>P: aonde que tá// chão// por esse pão pra comer// por esse chão pra dormir// chão// solo// <u>chão</u> que fala// chão//</p> <p>[professora passa então a treinar a pronúncia da palavra chão.]</p>	- Abertura / - Fazendo um pedido ou solicitação - Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento	
29-30 29 30	<p>A3: sorrir//</p> <p>P: sorrir// sorrir é sorriso// dar risada//</p>	- Abertura / - Fazendo um pedido ou solicitação - Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento	
	[Novamente a professora aproveita para treinar a pronúncia com acento em ~ chão, pão, tão... um aluno pergunta se “talvez” também seguiria a mesma regra e ela diz que não, mas sem explicações adicionais.]		
34-36 34 35 36	<p>P: Acharam mais alguma palavra / ou a gente pode prosseguir//</p> <p>A2: fumaça//</p> <p>P: fumaça//quando você fuma e sai /é uma fumaça que queima e sai//</p>	- Transição ou alguma mudança na estrutura conversacional / passando o turno - Fazendo um pedido ou solicitação - Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento	
37-46	<p>A3: andaimas pingentes // <u>pingentes</u> //</p> <p>P: pingentes// é igual num colar/ que tem uma pedrinha // pingente//</p> <p>A3: <tipo um colar> //</p>	- Abertura / - Fazendo um pedido ou solicitação - Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento	

	<p>P: <sim>// é uma joia pequenininha / que põe / às vezes// põe no colar// na pulseirinha//</p> <p>A3: mas andaimes pingentes//</p> <p>P: andaimes pingentes// seria uma metáfora também//</p>		
47-50	<p>A2: derradeira//</p> <p>P: derradeira// ai/ derradeira//nossa/cansada/ que nem eu sei/gente//[hhh]// derradeira seria algo no final// uma coisa no fim// paz derradeira/ seria <u>a paz final</u>// finzinho da paz//</p>	<p>- Abertura / - Fazendo um pedido ou solicitação</p> <p>- Respondendo a um pedido ou solicitação / Fechamento</p>	
	[professora inicia a reprodução da próxima música].		

Fonte: dados da pesquisa

CONCLUSÃO

A partir da transcrição do áudio e análise microetnográfica (CASTANHEIRA; GREEN, 2019) dos dados coletados durante o evento, detectamos formas de interação e reação ao conteúdo estudado, que nos remete à busca de compreensão dos alunos por meio de seus registros linguísticos inerentes à sua língua materna e às suas referências culturais. Tal fato aponta para uma possível influência do *saber* nativo dos intercambistas durante as trocas estabelecidas entre eles e a professora. Mobilizamos conceitos oriundos da Análise do Discurso (BLOOME, 1989; FAIRCLOUGH, 1991; 2003), bem como teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2011; PENNINGTON, 2016; REVUZ, 2003), levando em conta aspectos sociais, humanísticos e relações de poder presentes no ambiente investigado (CANDELA, 1999; STREET, 1993). A análise nos levou a estabelecer conexões entre o evento em pauta e o contexto sócio-histórico no qual os estudantes interagiam. Apontamos o surgimento de relações dialógicas que extrapolam o evento, acenando para efeitos decorrentes da política linguística adotada, como estratégia de internacionalização da universidade em questão. Os dados também nos levaram a refletir sobre as políticas que embasam ações como esse curso, considerando determinados desafios como a curta duração dos processos de mobilidade de crédito e a pouca exigência no nível de proficiência em PLE para a experiência com essa modalidade de intercâmbio.

A condução da aula reflete e refrata determinada política linguística, que prioriza o uso do português em meio à internacionalização do ensino superior. Desta feita, a professora parte de um entendimento de que conhecimentos prévios acerca de aspectos valorizados por ela e comuns a processos de escolarização, como entender que determinada frase da música se trata de uma metáfora, já estariam suficientemente compreendidos, entendendo o termo metáfora como uma expressão idiomática, priorizando uma leitura preferencial, não explicitando, suficientemente, as fronteiras entre denotação e conotação para produzir efeitos de sentido.

Da mesma forma, como apontado acima, nosso insight é o de que possa existir uma relação complexa e tensa que marca a busca pela construção de sentidos sobre a música, mas influenciada pela crescente escolarização que se faz desta e de outras músicas no decorrer do ensino de leitura no Brasil. O texto de Chico Buarque não foi contextualizado, mostrado em termos intertextuais com acionamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos elementos da música, nem de seu compositor e intérprete a fim de se trabalhar as transgressões do texto. Esperamos que as interações negociadas entre os participantes deste microevento analisado possam contribuir para debates acerca do ensino de PLE, bem como para a formulação de políticas de acolhimento de estrangeiros em processo de mobilidade internacional.

REFERÊNCIAS

BEACH, R.; BLOOME, D. (Editors). **Languaging Relations for Transforming the Literacy and Language Arts Classroom**. Taylor & Francis by Routledge, 270 p. 2019.

BEAUCHEMIN, F. Reconceptualizing Classroom Life as Relational Key. In R. Beach & D. Bloome (eds.) **Languaging relations for transforming the literacy and language arts classroom**. (pp. 23-48). New York; Routledge. 2019.

BLOOME, D. Beyond access: A sociolinguistic and ethnographic study of reading and writing in a culturally diverse middle school classroom. In: Bloome, D. (Ed.) **Classrooms and literacy**. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

_____. **Syllabus Discourse Analysis in Education Research**. Ohio State University, August 2019.

CANDELA, A. **Students' Power in Classroom Discourse**. *Linguistics and Education* 10(2), Elsevier Science Inc., p. 193-163. 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, [1991] 2001b.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York, NY: Routledge, 270 p. 2003.

GREEN, J., & CASTANHEIRA, M. L. Revisiting the relationship between ethnography, discourse, and education, *Caletroscópio*, 7, 1, 10-48. 2019.

GREEN, J.; FRANQUIZ, M.; DIXON, C. **The Myth Of The Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act**. *TESOL Quaterly*, 31 (1), p 172-176. 2017.

GREEN, J.; WALLAT, C. **Mapping instructional conversations**. In J. Green & C. Wallat (Ed.) *Ethnography and language in educational contexts*, Norwood, NJ: Ablex, 1981.

JORGENSEN, N. *Languaging and languagers*. In Dabelsteen, C., & Jorgensen, N. (Eds.) **Languaging and language practices**, (pp. 5-23). Copenhagen: University of Copenhagen. 2004.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education For a Global Society: A modular Model of Knowing, Analysing, Recognizing, Doing, and Seeing**. Ch 4: Recognizing. Routledge, p. 55-77. 2011.

MORGAN, B. Language teacher identity as critical social practice. In: G. Barkhuizen (Ed.) (2017), **Reflections on language teacher identity research**. Routledge, 2017, p. 203-209.

PENNINGTON, L. Speech, language, communication, and cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, 58: 530–540. 2016.

REVUZ, C. A Língua Estrangeiras entre o Desejo de Um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2ª. Ed. p. 213-230, 2002.

STREET, B. Culture is a verb. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (eds.) **Language and Culture**. Clevedon: Multilingual Matters. 1993.

A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NEUTRO NA ATIVIDADE LINGUÍSTICA DOS NÃO LINGUISTAS E LINGUISTAS

Robert Moura Sena Gomes – Universidade Federal de São Carlos
Bolsista CAPES

RESUMO

A atividade de linguagem no Brasil se tornou forte com a efervescência dos movimentos sociais que olham para a língua como parte de sua identidade e objeto de luta. Essa busca se intensifica graças à internet e às redes sociais, que funcionam como formas de organização e encontro dessa dissidência linguística. Como parte dessa luta, a comunidade LGBTQIA+ vem se posicionando em relação à marcação de gênero na Língua Portuguesa falada no Brasil e busca formas de tornar essa marcação mais abrangente, tendo em vista a pluralidade de identidade de gênero. Como consequência, diversos Linguistas (e não linguistas) também têm se posicionado acerca desse assunto – de maneira plural e diversa. Assim, observamos, sob a luz da Linguística Popular e Análise do Discurso foucaultiana como a se dá a construção dessas duas atividades

(dos não linguistas e dos linguistas) e como constroem seu conhecimento acerca do Gênero linguístico.

Palavras-chave: Gênero Neutro; Linguística Popular; Análise do Discurso.

ABSTRACT

Language activity in Brazil has become strong with the effervescence of social movements that look to language as part of their identity and object of struggle. This search is intensified thanks to the internet and social networks, which function as forms of organization and meeting of this linguistic dissent. As part of this struggle, the LGBTQIA + community has been taking a stand in relation to gender marking in the Portuguese language spoken in Brazil and looking for ways to make this marking more inclusive, in view of the plurality of gender identity. As a result, several Linguists (and non-linguists) have also taken a stand on this issue – in a plural and diverse way. Thus, we observe, in the light of Popular Linguistics and Foucauldian Discourse Analysis, how the construction of these two activities (of non-linguists and linguists) takes place and how they build their knowledge about the linguistic genre.

Keywords: Gender-neutral; Folk Linguistics; Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

É comum na Linguística que o povo e a comunidade LGBTQIA+ ocupem um lugar de objeto de análise, mais especificamente, que sua língua se torne objeto de análise linguística. Porém, quando se passa a olhar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas dessas pessoas, a Linguística, nos dias de hoje, se mostra ainda ligada aos princípios da Linguística Moderna, pautadas nos estudos saussurianos, e retoma a ideia de que a língua é uma estrutura que o falante apenas acessa, como “um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro” (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Outro princípio saussuriano que parece ainda dominar o pensamento científico na Linguística é a inconsciência dos falantes (nomeados pelo CLG como *indivíduos*) acerca do funcionamento sistêmico da língua, uma vez “que os indivíduos, em larga medida, não têm consciência das leis da língua; e, se não as percebem, como poderiam modificá-las?” (SAUSSURE, 2012, p. 113).

Esse pensamento fundador coloca a língua quase como independente de seus falantes, como um exterior passível de ser estudado enquanto tal. Nesta concepção, a língua é imperceptível e os falantes não teriam porquê e nem como refletir acerca da sua língua, em outras palavras, uma língua constitui um sistema e, segundo Saussure, "este é o lado pelo qual a língua não é completamente arbitrária e no qual impera uma razão relativa, é também ponto em que avulta a incompetência da massa para transformá-la [...]" (SAUSSURE, 2012, p. 113).

É certo que para a Modernidade tal visão era necessária, uma vez que era preciso estabelecer a Linguística enquanto ciência. Porém, nos dias de hoje, parece que a massa, o povo, os indivíduos e a comunidade LGBTQIA+ nos conduzem e as ciências da linguagem à percepção de que a língua, seu sistema e seu funcionamento não está longe, na verdade, nunca esteve à parte da competência de seus falantes. Nos mostram, portanto, que é uma atividade quase analógica, de repensar as formas, substituí-las, analisá-las, propor novas soluções.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas, das mais variadas línguas, criaram conhecimentos sobre sua própria atividade de linguagem e essa atividade de linguagem se tornou ainda mais forte frente aos fenômenos e acontecimentos sociais. A exemplo dessas criações, temos a “Torre de Babel”, passagem bíblica que narra como as línguas se formaram e são diferentes. Nos dias de hoje, por exemplo, a comunidade negra no Brasil nos traz diversos conhecimentos, por exemplo, sobre expressões racistas e nomes de objetos do nosso dia a dia.

Desse modo, ainda num caminho contrário à Linguística Moderna, a qual escolheu deixar de lado todo aspecto social e histórico, para a Linguística, nos dias de hoje, os movimentos sociais, políticos e históricos são importantes não apenas para compreendermos o funcionamento interno do sistema linguístico, mas também para entendermos como os movimentos sociais, políticos, históricos e científicos transformam a língua.

No contexto brasileiro, a tomada de consciência da atividade de linguagem dos brasileiros frente à sua língua foi intensificada também com a efervescência de movimentos sociais, como a Comunidade LGBTQIA+, que reivindica, em resumo, seu direito de igualdade e respeito perante a Lei, perante a sociedade e, em sua atividade de linguagem, perante e por meio da língua.

Assim, cabe-nos explorar como a sociedade que controla, que seleciona, organiza e distribui o discurso *verdadeiro* sobre a categoria gramatical de gênero e, não obstante, que atribuem valor de *verdade* a um conhecimento, como o científico, e *falso* a outro(s) conhecimento(s), como o(s) popular(es),

[...] isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Para tanto, tomamos como dizeres, sobre o gênero gramatical e sua neutralidade, socialmente definidos como *verdadeiros* aqueles que são autorizados a falar sobre e, portanto, cuja *verdade* é estabelecida. Os discursos que residem no *verdadeiro*, ou seja, na verdadeira análise sobre a língua, é tanto a Gramática Normativa quanto à Linguística, esta, por meio de artigos científicos.

Tomando esses dois dizeres *verdadeiros*, podemos perceber que a Gramática, além de um estatuto social de prestígio, ainda, discursivamente, apresenta (e prescreve) a *verdade*, o dizer verdadeiro sobre a Língua. Podemos dizer, inclusive, que é uma *verdade* anterior aos Estudos Linguísticos - no ocidente, a partir dos Gregos (NEVES, 2005).

Num outro ponto, os dizeres sociais, os dizeres da comunidade LGBTQIA+ sobre a categoria de gênero na língua e sua proposta de revisão e neutralidade, se apresentam como uma tentativa de ir além dessa *verdade* exposta pela Gramática e por parte da Linguística.

DESENVOLVIMENTO

Numa superação do pensamento dicotômico que parece ainda dominar as Ciências e, em particular, a Linguística, Paveau (2007) nos mostra a importância e a necessidade da Linguística em observar o conhecimento popular sobre a língua e a linguagem. Colocados como opostos, conhecimento científico *versus* conhecimento popular, Paveau (2007) nos propõe superar essa oposição e defende que ambas as atividades linguísticas têm sua validade e importância.

Nos Estados Unidos, o campo da Linguística Popular se mostra já sólido e chancelado (PAVEAU, 2007, p. 94), o que atribui validade aos estudos que se dedicam a entender e caracterizar o que dizem os falantes sobre sua língua e linguagem. Além dos Estados Unidos, na França, há pouco mais de quinze anos (PAVEAU, 2018, p. 23).

Para que o conhecimento popular seja compreendido como uma tarefa importante para a Linguística, não apenas para o empoderamento das pessoas que falam e refletem sobre sua

linguagem, precisamos entender como esses conhecimentos se caracterizam e como podem caminhar juntos, cada um à sua maneira.

Para Paveau (2007), existem três formas de olhar e caracterizar o conhecimento popular:

1. São teorias falsas;
2. Ainda que falsas, são importantes e
3. São teorias verdadeiras.

A primeira resposta se caracteriza como oposta ao conhecimento popular. Já a segunda resposta nos leva a olhar para o conhecimento popular como importante para observar como as pessoas se relacionam com a linguagem, mas não enquanto uma “teoria da linguagem”, apenas “[...] admissível como uma descrição perceptual e organizadora da linguagem [...]” (PAVEAU, 2007, p. 105, tradução nossa).

A terceira resposta se mostra favorável ao conhecimento popular, uma vez que os não linguistas “têm conhecimento sobre a língua” (PAVEAU, 2007, p. 105, tradução nossa). Além disso,

Estamos nos movendo para uma concepção prática e não mais lógica da verdade: há um conhecimento linguístico que independe de suas propriedades científicas e esse conhecimento tem um tipo de operacionalidade (PAVEAU, 2007, p. 105, tradução nossa).

Ressaltando a importância dos estudos sobre a linguística popular, Albury (2017, p. 39, tradução nossa) nos mostra que a questão deste conhecimento “não é se o que as pessoas afirmam saber é correto ou confiável de qualquer perspectiva positivista que centraliza a autoridade do conhecimento [...]”, ou seja, não existe lugar na Linguística Popular para que se caracterize como “determinado conhecimento é incorreto”, “o povo não sabe o que fala”, “a comunidade LGBTQIA+ não tem capacidade para decidir o que é correto e melhor para a língua”. Ao contrário, o saber popular nos permite entender “os processos de seu pensamento (dos não linguistas) sobre a Linguagem” (PRESTON, 1994, p. 185, tradução nossa) e nos permite compreender os “processos dinâmicos que permitem que não especialistas forneçam relatos sobre seus mundos [...]” e, portanto, a Linguística Popular nos permite compreender o pensar popular sobre sua língua e linguagem (PRESTON, 1994, p. 185, tradução nossa).

Assim, a Linguística Popular busca trazer para dentro da ciência “quaisquer produções imaginárias e representacionais dos falantes (PAVEAU, 2018, p. 23). Essas produções e discursos se manifestam principalmente nos diversos “lugares sociais”, principalmente na “imprensa, escola, fóruns de internet, guias de conversação, conversa cotidiana etc” (PAVEAU,

2018, p. 23) e também nas redes sociais online, como Facebook, Twitter, Instagram e demais redes.

O discurso está “longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (FOUCAULT, 2012, p. 9), ou seja, é no discurso e pelo discurso que os poderes se manifestam, sendo ele também o objeto de luta.

Desse modo, a luta da comunidade LGBTQIA+ em poder se fazer presente e se representar, seja em ordem política, social ou linguística, está longe de ser vazia de significados e vazia de militância. Ao contrário, sua busca em poder falar e se representar por formas linguísticas é uma luta carregada de sentidos, busca formas mais justas e igualitárias para que todas as pessoas possam se sentir parte, inclusive linguisticamente.

Partindo, assim, da ideia de que o discurso não só materializa as lutas, como é objeto delas, Foucault propõe que existem formas de controlá-lo. Esta é sua primeira hipótese, na qual ele defende

[...] que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

A *verdade* não é aquela dita como universal, que antecede tudo e que vai sendo descoberta, é tomada como um valor que é desejado, sendo da “ordem daquilo que acontece, das técnicas de produção, da captação mediante rituais e recusas, efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas” (CANDIOTTO, 2007, p. 205). Foucault (2012) vê a *verdade* como uma possibilidade de verdade, a qual está fundada no que é considerado *verdadeiro* em determinada época e sociedade. Em outras palavras, a *verdade* está ligada àquilo que é aceito em determinada sociedade.

Além disso, buscamos compreender se há e quais são os *procedimentos de exclusão* que atuam sobre a comunidade LGBTQIA+ na sua prática militante e atividade linguística, especificamente, a partir da categoria gramatical e como essa comunidade busca e propõe uma revisão de modo tornar a Língua Portuguesa mais acessível. Foucault (2012) estabelece três tipos de procedimentos de exclusão: (1) procedimentos externos ao discurso, (2) procedimentos internos ao discurso e (3) procedimentos de rarefação dos sujeitos que falam.

A interdição é o controle daquele que está apto a falar o que quer e quando quiser. Esta forma exclui aqueles discursos que não estão chancelados e investidos de poder. Analisamos,

primeiro, a Gramática Normativa enquanto *instituição* que estabelece uma norma e formas linguísticas que devem ser desejadas e alcançadas para uma verdadeira prática de linguagem e depois artigos científicos. Para, então, analisarmos os dizeres daqueles que, pela tradição da Linguística Moderna, não devem, não podem ou não têm capacidade de (re)pensar sua língua e, por comparação, assim como os *loucos*, devem ter sua voz e seus dizeres sobre a língua silenciados. Por sua vez, a loucura, contraposta à razão, tem retirada toda sua validação, uma vez que é investido de poder e é autorizado apenas o *dizer* que reside no *verdadeiro*, portanto, aquele que possui racionalidade (FOUCAULT, 2012).

Foucault (2012, p. 37) descreve e mostra que a *rarefação do sujeito* é um procedimento que organiza e seleciona quem pode falar, o ritual é o definidor das qualidades, das formas de dizer e demais circunstâncias do discurso. A comunidade LGBTQIA+ é tida como aquelas pessoas que não estão autorizadas a falar, uma vez que, não somente por sua incapacidade de alterar o sistema linguístico, como definiu a Linguística moderna, pois, supostamente, não passou pelo *ritual* acadêmico, nos dias de hoje, fazendo uma graduação em Linguísticas ou Letras, não possuem aparatos teóricos para validar seus dizeres e nem lançam mão dos procedimentos científicos para analisar a sua língua.

Foucault (2012) nos mostra que os discursos não são contínuos, mas, ao contrário disso, aleatórios. E é a partir daí que Foucault introduz outras noções, como a *noção de acontecimento*, segunda a qual o discurso é produzido de maneira aleatória (mesmo que em contexto parecido), a *noção de série*, não há uma continuidade de tempo, e, assim, não há uma linha evolutiva inquestionável, a *noção de regularidade*, que mostra que não há produção regular e a *noção de condição de verdade*, ou seja, há possibilidades de verdade.

CONCLUSÃO

Dessa forma, em resposta a toda força discursiva, institucional, jurídica, política, social e de poder que tenta retirar do povo, da comunidade LGBTQIA+, seu direito a (re)pensar sua própria língua, que possa se inserir e se representar por formas linguísticas (mas não somente!) previstas ou novas propostas, de modo a trazer à essa comunidade seu empoderamento linguístico, que o sistema da língua seja do povo e para o povo, que a comunidade LGBTQIA+ possua sua língua e transforme toda regularidade e “estabilidade” que a oprime.

Que a comunidade LGBTQIA+ fale sobre sua língua, que fale sobre os aspectos linguísticos que perpetuam e que criam formas linguísticas que, no poder do discurso, a discrimina, a invalida e que tira de si sua capacidade epilinguística e metalinguística.

REFERÊNCIAS

ALBURY, Nathan John. **How folk linguistic methods can support critical sociolinguistics**. *Lingua*. Vol. 199, 2017, p. 36-49, ISSN 0024-3841, <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.07.008>.

CANDIOTTO, Cesar. **Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault**. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 48, n. 115, p. 203-217, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2007000100012>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. São Paulo: Unesp, 2005. 278p.

PAVEAU, Marie-Anne. **Les normes perceptives de la linguistique populaire**. *Langage et société*, vol. 119, no. 1, 2007, pp. 93-109. Disponível em: <<https://www.cairn.info/journal-langage-et-societe-2007-1-page-93.htm#:~:text=une%20approche%20des%20faits%20langagiers,un%20troisi%C3%A8me%20terme%20%3A%20la%20perception.>>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PAVEAU, Marie-Anne.; ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. **Não linguistas fazem linguística? uma abordagem antieliminativa das ideias populares**. *Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias*, v. 3, n. 2, p. 21-45, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/118328>>. Acesso em: 30 set. 2020.

PRESTON, DENNIS R. **Content-oriented discourse analysis and folk linguistics**. *Language Sciences*, 16(2), 1994, 285–331. doi:10.1016/0388-0001(94)90004-3.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012

**PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E ELABORAÇÃO IDENTITÁRIA NA
FALA DE ESTUDANTES DE UMA OCUPAÇÃO DE CAMPINAS**

Sergio Casimiro – IEL/UNICAMP

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os processos de categorização na fala de estudantes secundaristas que participaram da ocupação da Escola Estadual Carlos Gomes, na cidade de Campinas – SP, em 2015. Partimos da hipótese de que a categorização, como fenômeno textual-discursivo e sociocognitivo (cf. APOTHÉLOZ; RECHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 1995; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2008), constitui-se como um recurso argumentativo e como recurso identitário, marcando pontos de vista e centros de valor. Na metodologia, empregamos o uso de questionário sociocultural, diários de observação e de entrevista sociolinguística. Foram selecionados oito colaboradores, sendo quatro estudantes do sexo masculino e quatro estudantes do sexo feminino, escolhidos a partir da rede de contatos de uma estudante âncora (cf. MILROY, 1987; MILROY; GORDON, 2003; BERNARD, 2006). Temos como objetivo geral mostrar como a categorização se constitui como um recurso de construção de representações de identidade na fala desses estudantes.

Palavras-chave: Categorização, Identidade, Ocupação secundarista, Comunidade de prática

ABSTRACT

In this work, we analyzed the categorization processes in the speech of high school students who participated in the occupation of the Carlos Gomes State School, in the city of Campinas - SP, in 2015. We start from the hypothesis that categorization, as a textual-discursive and sociocognitive phenomenon (cf APOTHÉLOZ; RECHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 1995; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2008), constitutes itself as an argumentative resource and as an identity resource, marking points of view and value centers. In the methodology, we used the use of a sociocultural questionnaire, observation journals and a sociolinguistic interview. Eight employees were selected, four male students and four female students, chosen from the network of an anchor student (cf. MILROY, 1987; MILROY; GORDON, 2003; BERNARD, 2006). Our general objective is to show how categorization is a resource for the construction of representations of identity in the speech of these students.

Keywords: Categorization, Identity, High School Occupation, Community of Practice

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos os processos de categorização na fala de estudantes secundaristas que participaram da ocupação da Escola Estadual Carlos Gomes, na cidade de Campinas – SP, em 2015. Partimos da hipótese de que a categorização, como fenômeno textual-discursivo e sociocognitivo (cf. APOTHÉLOZ; RECHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 1995; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2008), constitui-se como um recurso argumentativo e como recurso identitário, marcando pontos de vista e centros de valor.

A premissa básica de que partimos é a de que existe uma correlação entre formas linguísticas e significados sociais. Essa correlação pode indicar determinados traços identitários evocados nas falas dos estudantes que participaram da ocupação da escola Carlos Gomes. Assim, formas referenciais, prototipicamente constituídas de sintagmas nominais, podem estar associadas a significados sociais e construções identitárias.

Primeiramente, entendemos que a categorização, inerente ao processo de referenciação, constitui-se como um recurso argumentativo e estilístico que auxilia na elaboração dos pontos de vista, centros de valor e também na construção de marcas identitárias desses/para esses jovens que protagonizaram a ocupação da escola Carlos Gomes, em Campinas, SP. (cf. MONDADA; DUBOIS, 2003; CARVALHO, 2005). Também acreditamos que o envolvimento dos estudantes com a ocupação promove mudanças em certos atributos de suas identidades e, portanto, em seus usos linguísticos.

Uma das hipóteses levantadas é a de que é possível apreender na fala em entrevista dos estudantes que participaram da ocupação da escola Carlos Gomes regularidades na categorização e no uso de formas referenciais relativas a si mesmos, ao grupo e a outros atores sociais. Uma segunda hipótese é a de que a participação dos jovens em um movimento social como esse permitiria a emergência de traços identitários antes ausentes.

Em decorrência dessas hipóteses iniciais, traçamos como objetivo geral mostrar como a categorização é um recurso discursivo de elaboração identitária e de explicitação de centros de valor na fala de estudantes secundaristas. Dentre os objetivos específicos destacamos:

- i) construir um *corpus* que permita o estudo da categorização social de grupos e atores sociais na fala de estudantes de Ensino Médio que ocuparam a escola E. E. Carlos Gomes em Campinas;
- ii) discutir as relações entre processos de categorização social e elaborações de identidades sociais a partir de autores das Ciências Sociais, da Psicologia Social e da Sociolinguística;
- iii) identificar processos de heterocategorização e autocategorização na fala desses estudantes;
- iv) descrever e analisar regularidades nos processos de categorização social que emergem na fala dos entrevistados;
- v) analisar as relações entre processos de categorização e de elaboração de identidades sociais;
- vi) analisar a influência de aspectos socioculturais dos estudantes (origem, etnia, sexo, formação familiar e escolar, práticas de letramento etc.) na formação de seus centros de valores e na construção de suas posições e pontos de vista.

METODOLOGIAS

Após delimitados o tema e os sujeitos desse trabalho, a construção da pesquisa se deu por meio de uma série de etapas, dentre as quais se incluem a elaboração de um projeto para o Comitê de Ética, a seleção dos participantes, o trabalho de campo e a documentação linguística. Com relação aos aspectos metodológicos empregados para a construção dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, questionário sociocultural e usados diários de observação, para anotações durante o trabalho de campo. Foram selecionados oito colaboradores, sendo quatro estudantes do sexo masculino e quatro estudantes do sexo feminino, escolhidos a partir da rede de contatos de uma estudante âncora (cf. MILROY, 1987; MILROY; GORDON, 2003; BERNARD, 2006). Diferentemente de outras metodologias, em nosso caso, só foi possível descrever o perfil dos estudantes depois de concluído o trabalho de campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A categorização é interesse de estudo de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Linguística, os Estudos Sociais e a Psicologia Social. Para autores como Bourdieu (2009) e Jenkins (2000), na Sociologia, Tajfel e Turner (1979) e Stets e Burke (2000), na Psicologia Social, a categorização é um fenômeno cognitivo responsável por classificar e nomear as coisas do mundo. Em Linguística, autores como Mondada e Dubois (2003) entendem categorização como a designação, a nomeação das entidades do mundo, perspectiva adotada para esse trabalho, podendo ser expressa linguisticamente por formas referenciais.

Além da noção de categorização adotada, levamos em conta ainda para a análise dos dados uma concepção de identidade que considere tanto a estrutura social, no qual os atores sociais se inserem, como também suas escolhas intencionais, representadas por seus desejos e estratégias. Para isso, serão importantes as noções de emergência e incorporação (cf. HANKS, 2008).

Por fim, por se tratar de atores sociais engajados em uma ação coletiva, empregamos também para a análise dos dados as noções de identidade pessoal e identidade coletiva, valendo-se do conceito de Melucci (1996) a respeito de identidade coletiva e da correspondência identitária e construção identitária propostas por Snow (2001).

Tais concepções teóricas interdisciplinares são importantes uma vez que categorização e construções de identidades não são processos puramente linguísticos, mas, antes, processos sociais e cognitivos, algo que nem sempre é apresentado pela maioria dos estudos

sociolinguísticos, que vão sempre considerar esses processos como instâncias da própria língua e não das atividades humanas mais gerais.

No que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos de pesquisa em uma ação coletiva, mostramos como a ocupação foi responsável não só pela mudança na relação social dos estudantes da escola, como também ela é um elemento importante para a configuração da identidade e do repertório linguístico desses jovens, o que inclui a categorização. Como mostram vários autores (WENGER, 1998; 2015; ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010), indivíduos que se envolvem em comunidades de práticas desenvolvem padrões linguísticos e interacionais que são compartilhados por todos os membros.

RESULTADOS DAS ANÁLISES

Como foi possível observar, ao longo das entrevistas, os diferentes estudantes fazem uso de determinadas categorizações sobre os diferentes atores sociais encontrados na escola e também sobre o evento do qual fizeram parte. Ao longo de suas falas, esses jovens também trazem vozes de outras pessoas e, conseqüentemente, as categorizações delas, que muitas vezes demonstram um ponto de vista diferente do enunciador.

Notamos que há recorrências e regularidades nos processos de heterocategorização dos estudantes entrevistados, o que nos mostra que, de fato, tais secundaristas apresentam ponto de vista e centros de valor semelhantes. As mesmas percepções acerca da escola e dos atores sociais ali presentes, especialmente a gestão escolar, são um dos fatores que permitiu a união e o engajamento desses jovens para que ocupassem a escola. Da mesma forma, esses secundaristas compartilham entre si uma mesma visão da ocupação, que é contraposta à visão das pessoas que se opunham ao movimento, trazidas na fala dos enunciadores pelas categorizações heterodialógicas. Nos termos de Bourdieu (2009), há uma disputa simbólica pela categorização do mundo social.

É possível também notar a importância dos processos de categorização como recurso argumentativo, uma vez que colocam em evidência um ponto de vista e produzem sentido em direção a determinadas conclusões. As categorizações atuam de modo a sustentar e defender uma visão de mundo. Além disso, também percebemos como as categorizações se constituem como um recurso linguístico compartilhado entre os secundaristas, fazendo parte do repertório partilhado entre eles, dado seu envolvimento em uma comunidade de prática (cf. WENGER, 1998).

No que diz respeito às autocategorizações, observamos como os estudantes categorizam a si mesmos, a partir de suas relações com outros indivíduos: membros da família, amigos e professores. Vários traços de suas identidades são resultado das interações com esses diferentes atores sociais, havendo uma correlação entre família/amigos/professores e suas identidades.

Salientamos, como apontam Bucholtz e Hall (2012), o aspecto relacional da identidade e a importância dos processos de identificação social ao longo da socialização desses atores. Fica evidente também, aqui, o papel da estrutura social e de sua subjetivação, correspondendo ao que Hanks (2008) denomina de incorporação.

Observamos ainda que traços identitários individuais são evocados por autocategorizações, expressas por descrições definidas, materializadas linguisticamente por Sintagmas Nominais, ou expressas de forma ancorada (cf. MARCUSCHI, 2001) por autodescrições. Assim como o processo de heterocategorização analisado, em que categorizações são ancoradas por predicções e sequências narrativas ou conceptualizadas por metáforas conceituais (cf. LAKOFF; JOHNSON, 2002), também aqui observamos o uso de outros recursos textual-discursivos para ancorar autocategorizações.

A identidade individual, ou pessoal, pressupõe que cada indivíduo é único e que apresenta atributos que são exclusivos a cada pessoa. De fato, podemos reconhecer em cada um dos secundaristas uma série de autocategorizações que os definem como singulares, a partir de seu histórico de vida e de suas relações sociais, tanto na socialização primária como na secundária.

No entanto, mesmo havendo características muito particulares a cada um, é possível dizer que também há um conjunto de semelhanças que são recorrentes a todos os entrevistados que participaram da ocupação Carlos Gomes. Esses atributos que são comuns a todos esses secundaristas são importantes para a construção do que é chamado de identidade coletiva.

Ao analisar os diferentes processos de categorização social, vimos que havia um conjunto de traços compartilhados pelos diferentes jovens em suas identidades pessoais, o que mostra uma pré-existência de elementos coesivos entre eles para que participassem do mesmo movimento. Vimos também que percepções e práticas foram emergindo durante a participação da ocupação. Mostramos elementos em defesa da postulação de uma identidade coletiva para os jovens que ocuparam essa escola, ao se reconhecerem e se designarem como um grupo de estudantes em confronto com outro ator coletivo, representado pelo Estado e personificado por atores sociais icônicos. Reconhecemos também o processo de “coletivização” dos estudantes e entendemos que as diferentes estratégias linguístico-textuais, especialmente a categorização,

compreendem o que Wenger (1998) denomina de repertório partilhado, um dos elementos constitutivos de uma comunidade de prática.

CONCLUSÃO

Dentre as hipóteses iniciais desse trabalho, elencamos, primeiramente, que haveria regularidades nas categorizações e construções referenciais que dizem respeito ao movimento e aos atores sociais ali envolvidos. Tal hipótese de fato se comprova ao verificarmos similaridades, na fala dos diferentes entrevistados, na expressão das heterocategorizações, das categorizações heterodialógicas e das autocategorizações.

No que diz respeito às heterocategorizações, observamos que os colaboradores se valem de critérios parecidos para categorizar os grupos/“tribos” de estudantes, os professores e a direção da escola, especialmente o critério político, enquadrando esses atores sociais em “contra” e “a favor” à ocupação, e critério relacionado às práticas escolares, enquadrando a gestão como “autoritária”.

Ainda com relação às categorizações heterodialógicas, identificamos na fala de alguns dos estudantes que, do ponto de vista de pessoas externas ao movimento, a ocupação era categorizada como “invasão” e “vandalismo” e os estudantes, como “vagabundos” e “baderneiros”. Por outro lado, no que diz respeito ao ponto de vista dos jovens, a ocupação é conceptualizada/categorizada como “um movimento dos estudantes”, como “luta”, como “mudança” e como “voz”. Há, aqui, a construção e sustentação de um ponto de vista comum entre os secundaristas.

Por sua vez, as identidades individuais são expressas por meio de autocategorizações e outros fenômenos textual-discursivos, a partir da autodesignação e autodefinição de si e da categorização e identificação com familiares, amigos e professores. Assim como há regularidades na expressão das heterocategorizações e categorizações heterodialógicas, encontramos regularidades no processo de autocategorização. Mesmo que cada colaborador tenha características individuais específicas, que os singularizam, dadas suas trajetórias de vida, há também traços identitários compartilhados entre eles. Características indicializadas por categorizações e outros recursos textual-discursivos, como uma percepção crítica em relação à escola, percepção de suas capacidades de comunicação e liderança, interesse por questões políticas e sociais, solidariedade com estudantes do noturno, assunção de uma cultura política autonomista, identificação com professores de humanas e consciência de sua cidadania são

recorrentes entre, ou todos, ou boa parte dos colaboradores. Essas regularidades nas categorizações expressas pelos estudantes nos permitem falar em uma identidade coletiva.

Uma segunda hipótese levantada é de que a participação na ocupação permitiria a construção de identidades, ou traços identitários, antes ausentes. Como mostra Snow (2001), sob uma perspectiva “construcionista” da identidade, o “trabalho de identidade” (*identity work*) é responsável pela criação, expressão, sustentação ou modificação das identidades. Para que haja uma identidade coletiva, o trabalho de identidade envolve dois fenômenos: a correspondência identitária e/ou a construção identitária.

Por fim, por se tratar de uma pesquisa de aspecto interdisciplinar, esse trabalho pode trazer contribuições, de certa forma, para as áreas com as quais dialoga: a Linguística, os Estudos Sociais e as pesquisas em Educação, principalmente em Sociologia da Educação. Reforçamos que o diálogo entre diferentes áreas é importante para uma visão mais holística do fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D.; REICHELER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, A. e REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (ed.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, p. 227-271, 1995

BERNARD, H. R. **Research Methods in Anthropology: qualitative and quantitative approaches**. Oxford: Altamira Press, 2006

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2011

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

_____. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2006

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Locating Identity in Language. In: LLAMAS, C. WATT, D. **Language and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de prática: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. In: BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Language and Communicative Practices**. Colorado: Westview Press, 1996.

JENKINS, R. Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. **Current Sociology**, vol. 48(3): 7-25, July, 2000

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008

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

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das letras, 2002

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

_____. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

MELUCCI, A. **A invenção do presente – Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001

_____. **Challenging codes. Collective action in the information age**. New York: Cambridge University, 1996

MILROY, L. **Language and Social Networks**. Oxford: Blackwell, 1987

MILROY, L.; GORDON, M. **Sociolinguistics: Method and interpretation**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003

MONDADA, L. Processus de catégorization et construction discursive des catégories. In: **Categorization et Cognition: de la perception au discours**. Paris: Éditions Kimé, 1997

MILROY, L. **Language and Social Networks**. Oxford: Blackwell, 1987

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.M., RODRIGUES, B.B., CUILLA, A. (org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

SNOW, D. **Collective Identities and Expressive Forms**. University of California, Irvine eScholarship Repository. 2001

STETS, J; BURKE, P. Identity Theory and Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 3, p.224-237, 2000

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.), **The social psychology of intergroup relations** (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979

WENGER, E. **Communities of Practice**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1998

A LINGUAGEM ESCRITA EM COMUNIDADES INDÍGENAS ÁGRAFAS COMO FORMA DE *STATUS* E EMPODERAMENTO

Ana Carla Barros Sobreira – IEL-UNICAMP

RESUMO

Esta comunicação é um recorte de um trabalho etnográfico realizado na Cordilheira dos Andes, no estado de Oruro, na Bolívia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada nas comunidades de *Coriviri e Machacoya* no *Ayllu Pacajes*, localizadas no altiplano boliviano. Buscamos, com base nos estudos do letramento, analisar como o processo de introdução da linguagem escrita estava sendo realizado e qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchua para as comunidades. Tendo como técnica fundamental para a coleta dos dados a observação-participante, utilizamos o processo de triangulação para validar a pesquisa. Dos elementos levantados no estudo, infere-se que a introdução da escrita nas comunidades observadas, envolve, além de questões referentes à aquisição da escrita alfabética e letramento, questões de identidade e de poder.

Palavras-chave: Letramento; Comunidades Agrafas; Oralidade; Escrita.

ABSTRACT

This communication is an excerpt from an ethnographic work carried out in the Andes Mountains, in the state of Oruro, in Bolivia. This is a qualitative research carried out in the communities of Coriviri and Machacoya in Ayllu Pacajes, located in the Bolivian highlands. Based on literacy studies, we sought to analyze how the process of introducing written language was being carried out and what would be the importance of appropriating written language in Quechua for communities. Having participant observation as the fundamental technique for data collection, we used the triangulation process to validate the research. From the elements raised in the study, it appears that the introduction of writing in the observed communities, involves, in addition to issues related to the acquisition of alphabetic writing and literacy, questions of identity and power.

Keywords: Literacy; Bottle Communities; Orality; Writing.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação oral é um recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2020 no âmbito do PPGEL-na Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação do Prof. Dr. William Mineo Tagata. Sendo casada com um dos indígenas pertencentes à comunidade de *Coriviri*, ainda sem ter o olhar de etnógrafa, mas como professora de línguas e formada em Letras-Inglês, pela Universidade Federal da Paraíba-Campus II-Campina Grande, observei que a introdução do alfabeto na referida comunidade era um processo que merecia uma investigação mais aprofundada.

Dessa forma, participei do processo seletivo no mestrado do PPGEL e, após o ingresso no programa, comecei a cursar a disciplina “Estudos do Letramento”, ministrada por meu orientador. Iniciei, também, minha participação no grupo de estudos, onde desenvolvemos discussões e diálogos entre diversos teóricos relacionados aos estudos do letramento. Assim, começamos a desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico, que segundo Magda Soares (2010), e do ponto de vista antropológico do letramento, foi vista como uma pesquisa inédita no Brasil. A investigação buscou analisar qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita para os membros da comunidade, como também, observar a percepção da comunidade, do professor e dos alunos quanto ao ensino-aprendizagem do idioma Quéchuá escrito, e do Espanhol simultaneamente.

DESENVOLVIMENTO

Os Novos Estudos do Letramento (NLS) se caracterizaram por ser um conjunto de estudos baseados em uma perspectiva etnográfica do letramento. Surgidos nos anos de 1980, os NLS buscaram se posicionar em relação a duas questões amplamente discutidas na época, a predominância da visão tradicional e psicolinguística (que observava a linguagem como conhecimento estrito do código linguístico, e como capacidade psicológica individual), e a relação oralidade e escrita como dicotômica.

Os estudos dos NLS se destacam, principalmente, pela prática social crítica e pelo uso de linguagens diversificadas, ou seja, além da leitura e da escrita, as diversas linguagens usadas para construir sentidos. Segundo Hull; Schutz (2002), as principais características dos NLS se referem, principalmente, ao foco que devemos dar às práticas de letramento e à construção de identidades sociais.

Para os estudiosos dos NLS, o letramento deve ser estudado em cuidadosos trabalhos de campo, ou seja, através de pesquisas etnográficas que observem como as atividades e as habilidades de leitura e escrita estão presentes na vida social de uma sociedade/comunidade. Segundo eles,

deve-se observar não apenas as consequências do letramento em uma sociedade, mas também os usos que os sujeitos fazem e suas funções em grupos específicos (MARINHO,2010).

Assim, a pesquisa que foi desenvolvida e que ora está sendo descrita neste resumo expandido, foi classificada como sendo uma pesquisa etnográfica, à luz dos NLS, e que foi orientada pelo paradigma interpretativo da pesquisa social e pela tradição etnometodologia. Como pesquisa qualitativa, buscou interpretar os fenômenos linguísticos que estavam ocorrendo em duas comunidades indígenas localizadas no altiplano boliviano, *Coriviri* e *Machacoya*, como também buscou entender o processo de aquisição da escrita nessas comunidades.

Durante a realização da pesquisa, buscamos compreender o sentido das práticas de letramento na escola das comunidades, tentando descobrir relações entre essas práticas e os saberes em que os alunos estavam inseridos, em outras palavras, procuramos investigar a relação existente entre as práticas de letramento observadas na sala de aula e as práticas de letramento na comunidade, observando os usos socioculturais da escrita, ou seja, os letramentos. Para uma melhor orientação no desenvolvimento da pesquisa, duas perguntas foram formuladas, que tentamos responder a partir da análise dos dados, a saber,

1. Qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchua para as comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya*?
2. Como o processo de introdução da linguagem escrita era recebido pelos alunos, professor e pela comunidade?

Partindo dessas perguntas de pesquisa, os objetivos específicos da investigação foram:

1. Analisar qual seria a importância da introdução da linguagem escrita para os membros da comunidade, e,
2. Analisar a percepção da comunidade, do professor e dos alunos quanto ao ensino e aprendizagem do idioma Quéchua escrito, e do Espanhol simultaneamente.

Assim, a investigação teve como objetivo geral contribuir para a revitalização de uma língua indígena, tentando dar visibilidade às vozes de uma minoria há muito silenciadas pelo etnocentrismo. Fundamentada nos estudos do letramento, a pesquisa revelou-se uma prática social situada, envolvendo aspectos da vida diária e práticas da cultura boliviana, como também adquiriu relevância, pois, no momento político em que vivenciamos na América Latina, fazer ecoar as vozes subalternas e silenciadas pela hegemonia, é um ato de resistência.

Os dados coletados para a realização da pesquisa consistiram de produções escritas dos alunos participantes, além de outros dados que ajudaram a compreender os processos de letramento existentes na comunidade, como entrevistas informais, conversas, músicas cantadas em sala de

aula e fora dela. Os recursos iconográficos e os objetos materiais e religiosos, as tradições, festas, danças, etc., existentes na comunidade, foram aspectos centrais no contexto físico e simbólico que contribuíram para um melhor entendimento do ambiente onde a pesquisa foi realizada.

Ao mencionar o conjunto de objetos materiais no contexto do trabalho de campo, Barlett; Holland (2002 *apud* Heath; Street, 2008), evidenciam que uma parte dos estudos do letramento se dedica à análise dos objetos situados na esfera onde a leitura e a escrita são realizadas, com o objetivo de entender a interpretação dos leitores e escritores dos artefatos disponíveis. Destacamos aqui o conceito de esfera que, segundo Luke; Carrington (2002), são campos sociais com formas previsíveis de interação, incluindo o conteúdo, os debates e os usos de linguagem nesses contextos.

Vale observar também, que ao tratar da leitura dos recursos iconográficos, Kress (2003) contribuiu para as discussões a respeito da multimodalidade, destacando que em diferentes culturas existem diferentes formas de representação simbólica que incluem o espaço, a configuração dos objetos que transmitem significado, imagens, cores, sons e movimentos. Essa proposta ofereceu subsídios para um melhor entendimento da escrita na comunidade.

Uma outra proposta teórica importante para a pesquisa foi desenvolvida por Clinton (2002) e Street (2014) *apud* Street (2014), para quem o uso da escrita está ideologicamente localizado em contextos institucionais, processos históricos e relações de poder. Assim, durante nossa permanência nas comunidades para a coleta dos dados, no período de janeiro a agosto de 2019, podemos observar que tanto o momento histórico em que vivenciava a Bolívia como a própria institucionalização da escrita, estavam diretamente ligadas a essa proposta teórica.

Dessa forma, nesse contexto, observamos 16 aulas, realizamos entrevistas estruturadas e não-estruturadas e fizemos anotações em um diário de campo. Através da triangulação buscamos possíveis respostas para as perguntas de pesquisa, utilizamos também, a Análise de Conteúdo de Bardin (2006), como método para a análise dos dados coletados.

Assim, podemos distinguir três momentos que constituíram o cenário para a realização da investigação: 1. Os primeiros contatos com a comunidade, a participação nos rituais e as apresentações; 2. As observações das aulas, realização das entrevistas e questionários e 3. A análise dos dados, reflexões e inferências.

No primeiro momento, por meio de conversas informais, mantivemos contato com autoridades originárias. No segundo momento, por meio de entrevistas e um contato mais próximo com os membros da comunidade, começamos a observar como eles viam esse novo momento que

vivenciavam, ou seja, escrever em um idioma originário. O terceiro momento se caracterizou pela análise dos dados coletados, buscando entender como eles (os habitantes das comunidades) se posicionavam como cidadãos indígenas bolivianos que agora tinham sua língua oral gravada no papel. Nesse contexto, observamos que a linguagem escrita era um instrumento necessário como uma forma de resistência e subversão, das vozes silenciadas pela hegemonia.

CONCLUSÃO

Buscamos com a realização da pesquisa, investigar a situação linguística de duas comunidades indígenas e os processos de letramento na escola e em alguns momentos fora dela, buscando entender, também, as práticas de ensino em uma escola da região dos Andes, onde as línguas espanhola e quéchua coexistem em uma situação assimétrica de diglossia, ou seja, onde a língua utilizada dentro da escola adquiria prestígio e poder frente a outras linguagens utilizadas em outras esferas da comunidade. Muitas vezes ouvimos o uso informal do idioma Quéchua, ora dentro da sala de aula ora fora dela, e reconhecemos processos de hibridização linguística, em que havia uma valorização do idioma dominante (o Espanhol) por parte da escola, em detrimento da língua falada na comunidade (o Quéchua).

Esperamos, com a pesquisa, contribuir para encorajar outros pesquisadores brasileiros a desenvolver mais estudos e investigações sob a perspectiva antropológica do letramento, mesmo que seja para contestá-la. Além disso, buscamos trazer à tona questões que promovessem o diálogo e reflexões acerca de nossos questionamentos, a partir das conclusões da pesquisa. Uma investigação sobre o letramento como processo social, fora e dentro da escola, constitui um desafio constante, levando-nos a buscar aprimorar e compreender as práticas de ensino-aprendizagem nas escolas e/ou em regiões onde duas ou mais línguas coexistem de maneira assimétricas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 2006.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Bryan. **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York. National Conference on Research in Language and Literacy. Teachers College Columbia. 2008.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Routledge. London.2003.

LUKE, Allan; CARRINGTON, Victoria. Globalization, literacy and curriculum practice. In. FISHER, R; BROOKS, G; LEWIS, M. **Raising Literacy Standards**. London. Routledge. P. 231-250. 2002.

MARINHO, M; CARVALHO, G.T. **Cultura Escrita e Letramento**. (Org.) Belo Horizonte. Editora UFMG. 2010.

STREET, Bryan. **Letramentos Sociais. Abordagem crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Parábola Editorial. São Paulo. Maio de 2014.

UMA ENUNCIÇÃO DELOCUTIVA: O APAGAMENTO DO *EU* E DO *TU* NA OBRA "BEIRA RIO, BEIRA VIDA", DE ASSIS BRASIL

Francisca das Chagas Natália Castro Reis (UFPI)
João Benvindo de Moura (UFPI)

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada no curso de Letras da UFPI e tem como objetivo analisar a obra *Beira rio, beira vida*, do escritor piauiense Assis Brasil, através do modo de organização enunciativo do discurso com base em Charaudeau. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, com fundamentação teórica na Análise do Discurso Literário, com ênfase na Teoria Semiolinguística, de Charaudeau (2008). Os resultados mostram que a obra apresenta, por meio da enunciação, um comportamento predominantemente delocutivo não implicando o interlocutor no ato de enunciação. No entanto, os comportamentos elocutivo e alocutivo também se fazem presentes na construção dos diálogos do *corpus*. Concluímos que a escolha do comportamento delocutivo revela a intenção do autor em não implicar o seu interlocutor nas tomadas de decisões do locutor, visto que se trata de experiências próprias daqueles que constroem os diálogos no romance.

Palavras-chave: Discurso; Semiolinguística; Literatura; *Beira rio, beira vida*.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a Scientific Initiation research carried out during my graduation in Portuguese Language at Federal University of Piauí (UFPI, in original initials) and aims to analyze the book *Beira Rio, Beira Vida*, by Assis Brasil, a writer from Piauí State, through the enunciative organization of the discourse based on Charaudeau. This is a qualitative and explanatory study, which has as theoretical foundation the Semiolinguistics Theory, by Charaudeau (2008). The results show that the work presents a predominantly delocutive behavior through enunciation without involving the interlocutor in the act of enunciation. However, the elocutive and alocutive behaviors are also present in the construction of *corpus* dialogues. We conclude that the choice of the delocutive behavior reveals the author's intention not to involve his interlocutor in the speaker's decision-making, since these are the experiences of those who build the dialogues in the novel.

Keywords: Discourse; Semiolinguistics; Literature; *Beira rio, beira vida*.

INTRODUÇÃO

A linguagem, sendo reflexo das atividades do homem no mundo, abrange uma complexidade de fatores a serem estudados e põe a ciência da linguagem frente a duas rotas absolutamente divergentes: formalismo e funcionalismo. Nesta última, o seu princípio próprio não se detém a questões estritamente linguísticas. Esse estudo considera questões específicas da obra literária *Beira rio, beira vida*, que envolvem ideologia, história, cultura, política, religião e todo e qualquer valor que estabelece identidade social e determina a forma do homem agir no mundo. Numa perspectiva semiolinguística, os estudos do discurso se encontram atrelados a uma ótica funcionalista, pois consideram o ato de linguagem na sua dimensão psicossocial.

A literatura, por sua vez, como um meio de representatividade cultural de uma sociedade, transmite, através da linguagem, ideologias que influenciam, em algum aspecto, o pensamento crítico dos leitores/ouvintes. Isso ocorre, considerando que o autor tende a escrever de acordo com sua perspectiva do contexto sócio-histórico.

Neste viés, se percebe que os discursos emanados de uma obra literária, além de ocupar um espaço social, permitem que o mesmo seja atingido por valores que vão se estabelecendo dentro do corpus. Verificou-se, então, a necessidade de analisar como o romance *Beira rio, beira vida*, do autor piauiense Assis Brasil, enquanto produção discursiva, desenvolve o pensamento crítico e organiza os sentidos, de modo a ultrapassar a esfera individual do escritor e atingir a esfera simbólica social.

Este trabalho de pesquisa objetiva identificar como o escritor piauiense organiza o discurso mediante o modo de organização enunciativo dentro da obra supracitada. Assim sendo, esta pesquisa se propõe a analisar o discurso literário de Assis Brasil numa perspectiva da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2008), que aborda o discurso associado à linguística e a fenômenos psicossociais, considerando, ainda, as especificidades da Análise do Discurso Literário, de Maingueneau (2006).

A escolha da obra explica-se a partir da importância em abordar temas sociais pertinentes a promoverem debates construtivos e, conseqüentemente, estimular a visão crítica da sociedade. Outrossim, é uma forma de estimular e dar mais visibilidade a nossa literatura local que, desde o cancelamento dos vestibulares específicos das universidades públicas do Piauí, acabou perdendo espaço nas escolas e mercado editorial.

Trata-se de uma pesquisa de cunho interpretativo e qualitativo, cujo corpus já foi mencionado, com o propósito de identificar os fenômenos propostos, relacionando teoria e

dados coletados. Com relação aos aspectos metodológicos, primeiramente, foram feitas leituras criteriosas, por meio da qual identificamos os fenômenos investigados. Num segundo momento, houve a classificação dos dados pertinentes a análise e, por fim, os resultados e as conclusões da pesquisa. A pesquisa busca contribuir para o corpo discente e docente acadêmico, com o objetivo de ampliar a visão crítica a respeito dos discursos literários, e das ideologias repassadas por essa tipologia.

DESENVOLVIMENTO

A Teoria Semiolinguística (doravante TS) desenvolvida pelo linguista francês Patrick Charaudeau, em meados da década de 1980, considera a linguagem como produto de um contexto social, abrangendo, além da estrutura, os seus fenômenos psicossociais atrelados à realização dos signos linguísticos. Nesta perspectiva, a linguagem é a representação da realidade em que o sujeito se situa.

A TS associa à linguística a fenômenos psicológicos e sociais, mostrando que o sujeito ao realizar o ato de fala coloca em cena sua intersubjetividade resultante do seu contexto sócio-histórico, manifestando-o por meio do discurso, além de aspectos materiais necessários nas práticas languageiras, aspectos de natureza ideológica. Logo, o sujeito que produz o discurso motiva o seu interlocutor de alguma forma, visto os efeitos de sentido atrelados às palavras. A TS, assim, compara o discurso com um ato de encenação de uma cena de teatro, no qual os sentidos semânticos-discursivos (papéis atribuídos aos atores) são encenados por um sujeito ator, que encena esses sentidos para o sujeito destinatário (público), fazendo com que o mesmo reconheça o jogo morfossemântico que está associado ao discurso, graças ao contrato comunicacional que é estabelecido entre eles.

A Análise do Discurso Literário (ADL) é uma disciplina ramificada dos estudos da Análise do Discurso e que tem suas teorias fundamentadas, principalmente, por Dominique Maingueneau. A ADL ainda se encontra em fase de estruturação, visto que sua formação teórica foi desencadeada há pouco tempo, no final do século XX. A disciplina se baseia nos estudos da AD, buscando trabalhar o discurso literário no seu contexto social, relacionando-o ao autor. Considerando, assim, a subjetividade do autor e a época em que ele está situado.

Maingueneau (2006) para tratar das especificidades do discurso literário propõe, no campo da linguagem, à aplicação de ferramentas diferentes das demais análises do discurso, considerando essas particularidades, para propiciar á análise dos textos literários uma maior assimilação dos seus sentidos de produção.

A finalidade do contrato comunicacional é definida com base nos modos como o discurso é organizado pelo sujeito comunicante. Desse modo, Charaudeau (1992) propôs uma organização da matéria linguística que define o objetivo do projeto de fala do sujeito enunciador. Esta proposição do autor acompanha procedimentos de caráter linguageiro que estabelece uma ordem, em certas categorias de língua, em função das suas finalidades comunicativas. Sendo estas, agrupadas em quatro modos: *enunciativo*, *descritivo*, *narrativo* e *argumentativo*.

Cada um desses modos de organização do discurso corresponde a uma finalidade comunicativa daquele que narra, argumenta, descreve ou enuncia, fundamentados em uma construção lógica (lógica descritiva, lógica narrativa e lógica argumentativa). Assim, segundo Charaudeau (2008), podemos influenciar o outro através do processo de *racionalização argumentativo*, que diz respeito à persuasão, ou ainda por meio do processo de *racionalização narrativo* ou *descritivo*, que corresponde à sedução. As cenas do ato de linguagem, desse modo, são manifestadas em cenas descritivas, narrativas e/ou argumentativas. A pesar dos 4 modos de organização propostos por Charaudeau, iremos priorizar mais adiante somente o modo enunciativo.

O modo enunciativo é conceituado como uma categoria de discurso, na qual evidencia o comportamento do sujeito falante no momento do ato de comunicação. O verbo enunciar pode ser considerado polissêmico, podendo se referir a um sentido mais abrangente, correspondendo à totalidade de um ato de linguagem ou a um sentido mais restrito, condizente ao propósito referencial ou ao ato de enunciação. Na concepção da AD, enunciar consiste em organizar as categorias da língua, estabelecendo uma relação mútua entre locutor e interlocutor.

Essa perspectiva da Análise do Discurso a respeito da enunciação permite distinguir as três funções do modo enunciativo: estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor, num comportamento *alocutivo*; mostrar o ponto de vista daquele que realiza a enunciação, num comportamento *elocutivo*; retomar a fala de um terceiro, num comportamento *delocutivo*.

No *alocutivo* o sujeito que enuncia marca sua posição em relação ao seu interlocutor, resultando em uma imposição de seu comportamento, que afetará aquele que participa do ato de linguagem. Segundo Charaudeau (2009) a identidade psicossocial e afetiva do interlocutor não tem relevância nesse comportamento, pois ele é motivado pelo locutor a ter uma determinada reação: responder ou agir de algum modo (*relação de influência*).

No comportamento *elocutivo* o sujeito falante enuncia suas percepções de mundo, sem interferências do sujeito interlocutor. Portanto, o propósito referencial é realizado através da subjetividade do enunciador. "O ponto de vista sobre o mundo" presente nesse comportamento pode ser especificado como: o ponto de vista do *modo de saber*, que certifica o conhecimento do locutor a respeito de um propósito (*modalidade de constatação, saber e ignorância*); o ponto de vista de *avaliação*, que especifica de que maneira o sujeito julga o seu próprio enunciado (*modalidade de opinião e apreciação*); o ponto de vista de *motivação*, que declara a motivação que leva o sujeito enunciador a realizar o projeto de fala (*modalidade de obrigação, possibilidade e querer*); o ponto de vista de *engajamento*, que determina o valor de aceitação do enunciado (*modalidade de promessa, aceitação, recusa, acordo, desacordo e declaração*); e o ponto de vista de *decisão*, que corresponde ao estado do locutor quanto ao tipo de decisão que ele toma no momento de realização do ato de enunciar (*modalidade de proclamação*).

No comportamento *delocutivo* o sujeito que realiza o projeto de fala se omite da enunciação e não provoca nenhuma ação no interlocutor. Neste comportamento o sujeito fica externo ao ato de linguagem, apenas testemunhando como o discurso, procedente de um terceiro, se impõe a ele. Assim, segundo Charaudeau (2009, p. 83) "resultando em uma enunciação aparentemente objetiva (no sentido de 'desvinculada' da subjetividade do locutor) que faz a retomada, no ato de comunicação, de Propósitos e Textos que não pertencem ao sujeito falante (ponto de vista externo)".

Em *Beira rio, beira vida*, Assis Brasil coloca em ação o projeto de fala por meio da enunciação realizada pelos personagens internos à linguagem, os narradores exógeno e endógeno. A concretização desses procedimentos de caráter linguístico permite, através dos papéis discursivos dos personagens, evidenciar o posicionamento e ponto de vista do autor, que se encontra externo ao ato de linguagem, ficando, nesse momento, em segundo plano.

Em nosso *corpus* o comportamento enunciativo mais recorrente é o delocutivo, tendo em vista que o autor, embora também participe da narração, se omite do ato e não implica o seu interlocutor. Dessa maneira, ele testemunha o cotidiano marginalizado de moradores do cais de Parnaíba de maneira aparentemente objetiva, na qual sua subjetividade não é considerada, pois a experiência de vida é relativa à personagem Luíza, conforme podemos perceber nestes comportamentos *delocutivos*: "A mãe queria ficar sozinha com o marinheiro, ela já sabia" (BRASIL, 2009, p. 11), "precisava mandar amolar a tesoura [...]" (BRASIL, 2009, p. 7), "Ela

queria era fugir daquele ser estranho, que a mãe dizia ser seu pai" (BRASIL, 2009, p. 12), *"Os marinheiros sempre vinham jantar com a mesma farda bonita [...]"* (BRASIL, 2009, p. 17).

No entanto, vale ressaltar que além do comportamento *delocutivo*, também se fazem presentes os comportamentos *alocutivo* e *elocutivo*. Segundo Charaudeau (2010), no comportamento *alocutivo*, verificamos que, como já salientado na parte teórica do modo enunciativo, o sujeito falante estabelece uma relação de influência perante seu interlocutor. Essa influência pode ocorrer de dois modos: *relação de força* e *relação de pedido*. Nesse sentido, seu ato de linguagem motiva o outro a um determinado comportamento, exercendo sobre o outro uma autoridade (*relação de força*), ou solicitando um pedido, ocupando uma posição de inferioridade em relação a seu interlocutor (*relação de pedido*). A escolha depende do propósito referencial daquele que enuncia.

Em nosso *corpus*, observamos que o sujeito falante ao optar também pelo comportamento *alocutivo* exerce influência nos papéis sociais dos seus interlocutores, visto que as escolhas linguísticas implicam uma ação por meio da troca comunicativa: *"Toma benção a teu pai, menina."* (BRASIL, 2009, p. 12), *"Espere aí."* (BRASIL, 2009, p. 13), *"Vamo indo, mãe"* (BRASIL, 2009, p. 21), *"Cala a boca, Luíza"* (BRASIL, 2009, p. 17), *"Luíza, já pra casa"* (BRASIL, 2009, p. 82). *"Luíza, vê se vem chuva"* (BRASIL, 2009, p. 18). Nessas escolhas linguísticas o comportamento *alocutivo* convoca o interlocutor a tomar uma atitude, implicando um encadeamento de novas ações dentro da história.

Já no comportamento *elocutivo*, o sujeito falante enuncia suas percepções de mundo, com base em um propósito referencial, sem que seu interlocutor seja interpelado pelo dito. Assim, o locutor enuncia de maneira mais subjetiva. No *corpus* identificamos esse comportamento através das seguintes escolhas linguísticas: *"Mas de que adiantou tamanho sacrifício se eu sei, sempre soube, que um dia ia perder tudo"* (BRASIL, 2009, p. 18), *"Nunca conheci outra vida, tudo foi se ajeitando normalmente, acontecendo, acontecendo"* (BRASIL, 2009, p. 20). Nesses enunciados o locutor não deixa espaço para uma resposta contrária, pois afirma, por meio dos advérbios "sempre" e "nunca", uma enunciação do seu ponto de vista, sem que o interlocutor seja implicado a participar da troca comunicativa.

CONCLUSÃO

Neste trabalho nos propomos a analisar como o autor, Assis Brasil, organiza o seu discurso na obra, *Beira rio, beira vida*, de modo a dar credibilidade e legitimação às ideologias presentes no *corpus*. Para isso, investigamos essas condições do discurso a partir do modo de organização enunciativo do discurso proposto pelos estudos da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2008).

Através das análises, percebemos que o discurso presente na obra piauiense ajuda, através da enunciação, a construir o "mundo significado" da narrativa. O autor, objetivando denunciar o modo de vida dos moradores e trabalhadores do cais de Parnaíba, faz uso, na construção do seu discurso, do modo de organização enunciativo para construir diálogos entre os personagens que evidencia ao leitor ações e pensamentos daqueles que habitavam o cais.

Notamos, ainda, que, embora se façam presentes os comportamentos elocutivo e alocutivo, o comportamento mais recorrente foi o delocutivo, visto que o autor ao enunciar não implica no seu interlocutor.

Diante dos dados apresentados, esta pesquisa busca contribuir para toda à comunidade acadêmica, motivando-a a realização de pesquisas discursivas, com base nos pressupostos da Teoria Semiolinguística, contendo como *corpus* obras piauienses, dando, assim, mais visibilidades aos nossos autores, e estimulando a visão crítica a respeito dos discursos literários. Visto que, assim como os demais discursos, os textos literários também são carregados de ideologias, tendo em vista que sua organização e estruturação objetivam, a partir das intenções do autor, transmitir posicionamentos ideológicos sociais que acabam por influenciar, de algum modo, a visão crítica do leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Assis. **Beira rio, beira vida**. Teresina: Editora Corisco, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos. In: **Revista memento**, V.5, n.2, julho-dezembro de 2014. Disponível em: <http://periodicos.unicor.br/index.php/memento/article/view/1826> Acesso em: 18 de br. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Contexto: São Paulo, 2006.

MOURA, João Benvindo de; ASSUNÇÃO, Érica Patrícia Barros. **A construção de sentidos no discurso literário: a paratopia numa perspectiva de interface**. Letras em Revista (PPGL/Uespi), v. 8, p. 437-450, 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/41> Acesso em 14 out. 2019.

MOURA, João Benvindo de; VIEIRA, José Magno de Sousa. Paratopia: o discurso acerca do sujeito niilista alojado no subsolo de Dostoiévski. **Revista de Letras Norte@mentos (UNEMAT)**, v. 11, p. 192-205, 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/articleview/6821> Acesso em 14 out. 2019.

MOURA, João Benvindo de; ASSUNÇÃO, Érica Patrícia Barros. O paradoxo do autor: a paratopia criadora de Mário de Andrade no discurso literário de Macunaíma. **Revista Desenredo (PPGL/UPF)**, v. 13, p. 166-186, 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6821> Acesso em 14 out. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª Edição. Pontes Editores. Campinas, SP, 2012.

TROCAS ENTRE CATEGORIAS LEXICAIS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS USUÁRIOS DE LIBRAS

Wasley de Jesus Santos – PPGLinC/UFBA

RESUMO

Objetivamos descrever, analisar e explicar o processo de aquisição da escrita do PB por surdos brasileiros usuários de Libras, no tocante aos efeitos do processo de transferência linguística da L1 na troca de categorias lexicais. Com base no Gerativismo, fundamentados em Chomsky (1972; 1995; 2009), hipotetizamos que surdos usam a escrita do PB adotando características da Libras como língua dominante. Partimos de estudos como o de Santos (2019), para quem os surdos fazem trocas entre as categorias nome e verbo na escrita do PB, justificadas pela transferência de características morfofonológicas da Libras (L1) para o PB, considerando os estudos de Pizzio (2011) e Lavras (2019) sobre a indistinção categorial de nomes e verbos na Libras. Assim, portanto, pretendemos analisar se essas mesmas trocas ocorrem também com outras categorias lexicais e se as razões pelas quais elas ocorrem são as mesmas que as descritas por Santos (2019) para nome e verbo.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Categorias lexicais. Libras. PB. Transferência Linguística.

RESUMEN

Nuestro objetivo es describir, analizar y explicar el proceso de adquisición de la escritura de PB por brasileños sordos usuarios de Libras, en relación con los efectos del proceso de transferencia de la L1 en el intercambio de categorías léxicas. Con base en el Gerativismo, fundamentados en Chomsky (1972; 1995; 2009), planteamos la hipótesis de que los sordos utilizan la escritura de PB adoptando características de Libras como lengua dominante. Partimos de estudios como el de Santos (2019), para quien los sordos hacen cambios entre las categorías nombre y verbo en la escritura de PB, justificados por el traspaso de características morfofonológicas de Libras (L1) a PB, considerando los estudios de Pizzio (2011) y Lavras (2019) sobre la indistinción categórica de nombres y verbos en Libras. Así, por tanto, pretendemos analizar si estos mismos

intercambios ocurren también con otras categorías léxicas y si las razones por las que ocurren son las mismas que las descritas por Santos (2019) para nombre y verbo.

Palabras clave: Adquisición de la escritura. Categorías léxicas. Libras. PB. Transferencia lingüística.

INTRODUÇÃO

Esta é uma proposta embrionária de pesquisa doutoral em andamento. Nela, objetivamos analisar, descrever e explicar o processo de aquisição da escrita do Português Brasileiro (PB) por surdos brasileiros usuários de Libras, no tocante aos efeitos do processo de transferência linguística da língua dominante na troca de categorias lexicais.

Em se tratando de aquisição da linguagem por pessoas surdas, este projeto torna-se relevante, do ponto de vista científico, porque ainda é considerado parco o número de pesquisas teóricas sobre o assunto. Isso talvez seja justificado pelo fato de as línguas de sinais terem ganhado muito tardiamente o status de língua, se comparado à história das línguas orais; os estudos linguísticos sobre as línguas gestuais evidenciaram-se somente a partir de 1960, por meio das pesquisas do linguista norte-americano Willian Stokoe, que foi seguido por Supalla; Newport (1978).

Com base nos pressupostos gerativistas de aquisição de linguagem, fundamentados em Chomsky (1972; 1995 e 2009), nosso estudo sustenta a hipótese de que surdos brasileiros usam a escrita do PB adotando características da Libras como língua dominante. Esta investigação, então, tem como ponto de partida estudos como o de Santos (2019), para quem os surdos brasileiros fazem trocas entre as categorias nome e verbo na aquisição da escrita do PB, justificadas pela transferência de características morfofonológicas da Libras-dominante para o PB, considerando os estudos de Pizzio (2011) e Lavras (2019) sobre a indistinção categorial de nomes e verbos na Libras.

A partir disso, portanto, pretendemos analisar se essas mesmas trocas ocorrem também com outras categorias lexicais, como o adjetivo e o advérbio, por exemplo, e se as razões pelas quais elas ocorrem são as mesmas que as descritas por Santos (2019) para nome e verbo.

A hipótese, portanto, que assumimos para tal situação é a de que, adquirindo uma interlíngua, uma língua que surge com características da Libras e do Português, surdos apresentam nas categorias lexicais adquiridas características que, em conjunto, não correspondem nem à Libras nem ao Português, mas a uma terceira língua ou interlíngua, resultante desse processo de aquisição.

Soma-se a isso a problemática da ausência de aquisição da modalidade escrita da Libras, o que exclui totalmente o utente surdo da experiência de aprendizagem da modalidade escrita

de sua L1. Dito em outras palavras, o surdo não conhece a escrita de sua L1, não se apropria das características linguísticas próprias dessa modalidade e tem que “pular essa etapa” para adquirir a escrita de sua segunda, além da circunstância de ele também não dominar a modalidade falada dessa L2, por questões fisiológicas.

DESENVOLVIMENTO

Esta proposta de pesquisa parte dos pressupostos inatistas da aquisição de linguagem para analisar o processo de aquisição das categorias lexicais do Português escrito por surdos, usuários da Libras como L1, tendo em vista que o Português não é a primeira língua desses sujeitos e, por causa disso, devemos compreender sua aquisição numa perspectiva de segunda língua em caráter especial, uma vez que falta a este processo a aquisição da modalidade escrita da L1, na maioria das vezes, por falta de acesso, e da modalidade falada da L2, por questões naturais fisiológicas.

Em relação a características de categorias lexicais, vale ressaltarmos que é muito comum vermos em produções escritas por surdos, mesmo com anos avançados de escolarização, sentenças³⁹ do tipo:

- 1 (a) **Meu mãe estar casa;*
(b) **Eu comprar um pães padaria;*

As sentenças exemplificadas em 1 (a, b) evidenciam a dificuldade que os surdos apresentam na marcação de concordância, tempo, flexão de número, de gênero etc. das categorias lexicais na escrita do PB, um dos motivos pelos quais consideramos essa escrita como uma interlíngua, tomando como base a perspectiva teórica de Brochado (2006) sobre essa interlíngua. Tais evidências, por exemplo, instigam-nos a pesquisar sobre o processo de aquisição da escrita dessa interlíngua e, ao mesmo tempo, sobre a complexidade dessas categorias.

Ocorre que algumas categorias lexicais em Libras têm basicamente a mesma (ou semelhante) estrutura morfológica que outras categorias (nome e verbo; nome e adjetivo; adjetivo e advérbio), o que não acontece em Português, em que a categoria nominal tem, por exemplo, em alguns casos, a depender do contexto, estrutura própria distinta de outras categorias, conforme Quadros e Karnopp (2004).

O surgimento, portanto, de uma interlíngua, como resultado das influências linguísticas que a L1 e a L2 exercem sobre a aquisição da escrita da L2, é o que Selinker (1972) apresenta

³⁹ Agramaticais no Português Brasileiro.

como sendo um sistema linguístico próprio criado pelo adquirente de uma L2 quando da tentativa de produzir as normas da língua-alvo, e constitui uma gramática variável própria de cada adquirente. Por causa disso, observamos nas produções escritas de surdos marcas linguísticas da Libras na tentativa de produzir as sentenças do Português.

Sendo assim, é a partir da observação desses aspectos na comparação entre Libras e Português que faremos a análise morfossintática das categorias lexicais, buscando entender como essas se comportam na escrita da interlíngua dos sujeitos-informantes surdos que será observada. É por causa disso que insistimos no estudo da interlíngua Português-Libras e desejamos ampliar a análise das categorias lexicais, agora incluindo o adjetivo e o advérbio, compreendendo se as trocas categoriais que ocorrem com nomes e verbos também ocorrem com adjetivos e advérbios, e se as motivações de ocorrência, caso essa seja verdadeira, são as mesmas que motivam aquelas outras trocas.

Tais sujeitos surdos, nesta pesquisa, serão participantes de ambos os sexos em idade escolar, e os procedimentos metodológicos adotados levarão em consideração sua faixa etária, localização geográfica, tempo de aquisição da Libras como L1, tipo e grau da surdez, presença (ou não) de oralização, aderência (ou não) à cultura/identidade política surda e, por fim, frequência/contextos de uso das L1 e L2.

Quanto à metodologia aplicada neste projeto, para que se atinjam os objetivos desta investigação científica, vemos como necessária a pesquisa de campo exploratória, de abordagem quali-quantitativa, e seguirá os seguintes passos: (i) coleta de dados de textos escritos no PB, publicados em redes sociais digitais, como Facebook e Instagram, por exemplo; (ii) segmentação desses textos em sentenças com base no contexto geral; (iii) reescrita dessas sentenças, considerando a gramaticalidade do PB; (iv) descrição e análise da realização ou não da transferência linguística de categorias lexicais (esses dados da interlíngua escrita serão analisados a fim de verificarmos se os contextos em que eles ocorrem apresentam convergência com as características da L1, da L2 ou de nenhuma das duas); e, por último, (v) explicação, à luz de nosso embasamento teórico, das razões da ocorrência de tais trocas categoriais, se houver.

CONCLUSÃO

Com o advento da Educação Inclusiva, estudantes surdos estão sendo matriculados em escolas comuns nas redes públicas de ensino nos diversos municípios brasileiros. De acordo com Damázio (2007), os professores deparam-se, cotidianamente, com a maneira atípica de esses alunos surdos escreverem, pelo fato de serem usuários de uma língua gestual ágrafa, o

que induz à utilização, conforme nossas hipóteses, de um sistema denominado interlíngua, onde ocorre a confluência da estrutura da Libras com a do Português.

Em alguns casos, estudantes surdos matriculam-se nessas escolas e nem sequer dominam a língua de sinais, que é totalmente diferente do Português Brasileiro, a língua predominante na escola; isso tende a dificultar ainda mais o processo de escolarização desses aprendizes. Assim, os professores veem-se diante do grande desafio de “decifrar” essa interlíngua do aluno surdo, e muitas vezes não têm parâmetros de avaliação, nem tampouco orientação específica sobre o que fazer.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa permitirá conhecer e compreender os meandros da aquisição da escrita do Português por estudantes surdos, ao mesmo tempo em que os resultados a que ela chegará possibilitarão a produção de materiais específicos voltados para o ensino de Português para surdos, além da contribuição linguístico-pedagógica que esta pesquisa poderá dar à formação de professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos e à área da Aquisição da Linguagem, especificamente os estudos que relacionam surdez e linguagem.

Desse modo, por meio dos resultados desta investigação, esperamos, por fim, evidenciar a interação entre PB-Libras, bem como descrever as variáveis que militam sobre esse fenômeno de troca categorial no processo de aquisição da escrita do PB de surdos brasileiros usuários de Libras.

REFERÊNCIAS

- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Cap. 9.
- CHOMSKY, Noam. **Linguística cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora Vozes, 1972.
- CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. São Paulo: Unesp, 2009.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.
- LAVRAS, Ediélia. **A questão da categorização morfológica para nome e verbo na Libras**. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PIZZIO, Aline Lemos. **A tipologia linguística e a Língua de Sinais Brasileira**: elementos que distinguem nomes de verbos. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Wasley de Jesus. **Sobre nomes e verbos na interlíngua de surdos brasileiros**. Curitiba: CRV, 2019.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. IRAL, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

STOKOE, William Clarence. **Sign language structure**: an outline of the visual communication system of the American deaf. Studies in Linguistics, Buffalo 14, New York, v. 1, n. 8, p.3-78, abr. 1960.

SUPALLA, Ted; NEWPORT, Elisa Lee. How many seats in a Chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In: P. Siple (ed.) **Understanding Language Through Sign Language Research**. New York: Academic Press, 1978.

DESVOZAMENTO DE ENCONTROS CONSONANTAIS EM FINAL DE PALAVRA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Wellington Araujo Mendes Junior
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

RESUMO

Buscando avaliar o fenômeno de desvozeamento de encontros consonantais no Português Brasileiro e no Inglês como Língua Estrangeira, este trabalho se fundamenta nos pressupostos do Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 2015). Argumenta-se que o detalhe fonético fino, capturado a partir de produções da língua materna cujas sequências finais sofrem dessonorização, é transferido para as representações fonológicas da língua estrangeira. Para a análise de dados, foram consideradas ocorrências de desvozeamento em sequências de (oclusiva + sibilante) na produção de formas de plural por falantes bilíngues de português e inglês. A análise acústica revelou, no PB, uma tendência de dessonorização de todo o encontro consonantal final. Tal tendência também parece estar sendo transferida para o inglês como segunda língua. Adicionalmente, ao analisar os poucos casos em que a sibilante é vozeada no inglês, nota-se que o vozeamento ocorre majoritariamente por influência de vogal em contexto fonológico seguinte, sugerindo a transferência de outro comportamento da língua materna para a segunda língua.

Palavras-chave: Desvozeamento em final de palavras; Fonologia; Inglês; Língua Estrangeira.

Word-final devoicing in English by Brazilian speakers

ABSTRACT

In order to investigate the phenomenon of word-final devoicing in Brazilian Portuguese and in English as a foreign language, this work is based on the assumptions of the Speech Learning Model (FLEGE, 2015). It is argued that the fine phonetic detail, extracted from consonant clusters undergo devoicing in the first language, is transferred to the phonological representations of the foreign language. For data analysis, occurrences of devoicing in (stop + sibilant) clusters were considered in the production of plural forms by bilingual Portuguese and English speakers. Acoustic analysis in BP revealed a tendency to devoice the entire final consonant cluster. This trend seems to be transferred to English as a Second Language. Additionally, when analyzing the few cases in which voicing occurs in English, we noticed that such property occurs mainly due to the influence of the following phonological context, i.e. a vowel, suggesting the transfer of another behavior from the first language to the second language.

Keywords: Word-final devoicing; Phonology; English; Foreign language.

Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar o desvozeamento de sequências finais no Português Brasileiro (PB) e no Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Serão avaliadas sequências emergentes constituídas de consoante oclusiva seguida de sibilante em final de palavra, como ocorre em *crepes* [krɛps] ~ [krɛpis] e *cheques* [ʃɛkis] ~ [ʃɛks] (LEITE, 2006; SOARES, 2016). Uma vez que avaliaremos como o detalhe fonético da língua materna (L1) influencia produções na segunda língua (L2), investigaremos, também, sequências de (oclusiva + sibilante) no ILE, como ocorre, por exemplo, em *jobs* [dʒobz] ~ *[dʒobs] e *bags* [bægz] ~ *[bægs]. Levantamos a hipótese central de que o detalhe fonético fino atestado em L1 é transferido para a L2 durante a produção de sequências de (oclusiva + sibilante).

As investigações serão pautadas, sobretudo, à luz do Modelo de Aprendizagem de Fala de Flege (1995), que sugere que dados fonéticos da L1 e da L2⁴⁰ existem em um espaço fonológico comum, e, por consequência, exercem influência um sobre o outro. Em consonância com a visão dinâmica de língua adotada pelos modelos descritos acima, serão considerados princípios metodológicos e experimentais da Fonologia de Laboratório (PIERREHUMBERT; BECKMAN; LADD, 2000).

Um desafio encontrado por aprendizes brasileiros de ILE diz respeito ao vozeamento da sibilante final em contextos cujo vozeamento seria obrigatório. Em termos formais, assume-se que sibilantes do PB estão sujeitas ao fenômeno de neutralização em final de sílaba, i.e., diferentes qualidades fonéticas não oferecem mudança de significado neste ambiente. A palavra *paz*, por exemplo, pode ser pronunciada como [pas], [paz] ou [paʃ], sem que ocorra mudança de significado. Por outro lado, o inglês apresenta contrastes como *ice* [ais] e *eyes* [aiz] ou *peace* [pi:s] e *peas* [pi:z], em que a propriedade de vozeamento da sibilante final oferece mudança de significado. Diante da dificuldade que aprendizes brasileiros de inglês possuem ao produzir tal

⁴⁰ Os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) serão utilizados de forma intercambiável neste estudo.

contraste, o presente estudo se propôs a avaliar se a ausência de vozeamento tipicamente observada em L2 decorre de uma transferência do detalhe fonético fino atestado em L1.

Metodologia

Esta pesquisa conta com a participação de 06 falantes brasileiros de inglês de nível intermediário, três do sexo masculino e três do sexo feminino⁴¹. Selecionamos indivíduos que atenderam as seguintes condições: (a) nasceram e residem na cidade de Araxá ou em cidades vizinhas, dentro da região do Triângulo Mineiro; (b) não reportaram problemas auditivos ou de fala; (c) não utilizaram aparelho ortodôntico durante a realização do experimento; (d) não participaram de intercâmbio ou moraram por mais de um mês em países de língua inglesa e (e) foram classificados entre os níveis B1 ou B2 de proficiência em língua inglesa. Os níveis de proficiência foram aferidos a partir da realização do exame Kaplan Placement Test⁴², de forma online.

Para avaliar a propriedade de vozeamento final no PB e no ILE, selecionamos, em ambas as línguas, substantivos flexionados no plural cuja terminação fonética constitui-se de uma sequência de (oclusiva + sibilante). Considere o quadro a seguir, que exhibe os itens lexicais do português e do inglês, separados por tipos silábicos.

Itens lexicais do PB separados por tipo silábico					
ps	ts	ks	bz	dz	gz
cups	cats	parks	jobs	beds	dogs
maps	boats	books	pubs	kids	bags
ships	hats	masks	labs	hands	pigs
grapes	gates	cakes	tubes	sides	drugs
ropes	kites	lakes	globes	codes	bugs
tapes	notes	snakes	cubes	modes	rugs
Itens lexicais do ILE separados por tipo silábico					
ps	ts	ks	bs	ds	gs
alpes	artes	cheques	árabes	baldes	açougues
chopes	botes	cliques	Caribes	grades	bumerangues
crepes	chutes	duques	clubes	lordes	jegues
jipes	cortes	leques	orbes	redes	mangues
naipes	dentes	toques	plebes	sedes	ringues
xaropes	potes	truques	robes	tardes	sangues

⁴¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 15116119.9.0000.5149.

⁴² Disponível em [www.kaplaninternational.com].

Para a coleta de dados, foram utilizados dois testes de produção. O primeiro consistiu na nomeação de figuras que representavam as palavras-alvo exibidas no Quadro X. Tais palavras deveriam ser inseridas numa lacuna de uma frase veículo (e.g. “two maps are seen” ou “quatro crepes argentinos foram vistos”). O segundo teste de produção consistiu na leitura de sentenças controladas. Foram apresentadas frases do inglês e do PB cujas palavras-alvo foram inseridas em uma posição sistemática (e.g. “The lakes are clean” ou “Os alpes italianos são belíssimos”). Consideramos o contexto fonológico seguinte como a variável independente única. No PB, os níveis desta variável incluem (0) sibilante seguida de vogal e (1) sibilante seguida de consoante desvozeada. No inglês, os níveis da variável incluem (0) sibilante seguida de vogal e (1) sibilante seguida de pausa.

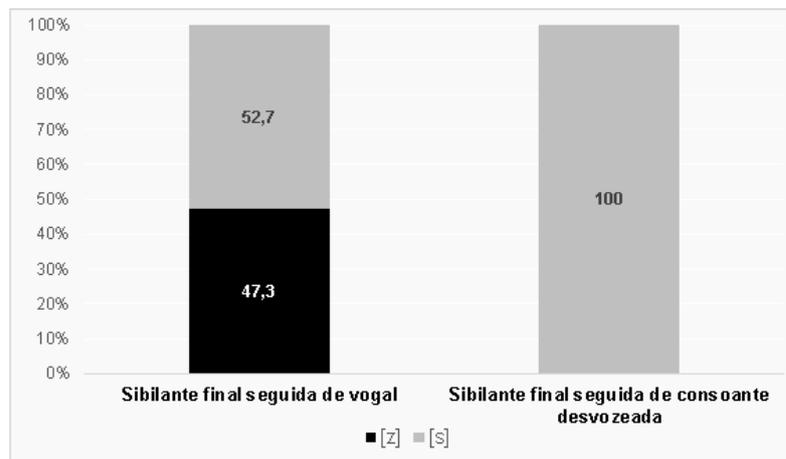
Os dados foram coletados de forma remota a partir da plataforma de conferências Google Meet⁴³. A segmentação e anotação dos dados foi realizada pelo programa de análise acústica Praat (BOERSMA; WEENINK, 2021). Em sequência, os dados foram encaminhados ao programa de análise estatística R (R CORE TEAM, 2020).

Resultados

Descreveremos, inicialmente, a propriedade de vozeamento da sibilante final em plural de substantivos do PB (n = 431). Buscamos descrever este comportamento a partir de um fator único, i.e. o contexto fonológico seguinte, tido como o acionador categórico do vozeamento de [s] no PB. Segundo a literatura fonológica, uma fricativa alveolar em final de sílaba adquire a propriedade de vozeamento quando estiver diante de uma consoante sonora (SEARA *et al.*, 2012). Assim, espera-se que *cheques canadenses* seja pronunciado como [ʃɛkskanadêsis], porém é esperado que *cheques argentinos* seja pronunciado como [ʃɛkzahzêʃínus]. Considere a Figura 1, a seguir.

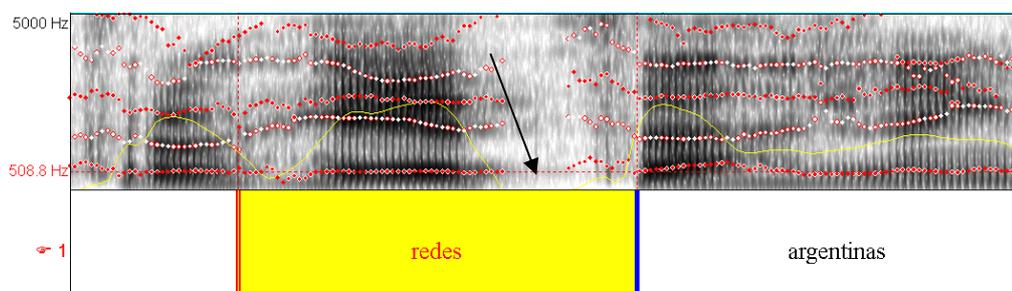
Figura 4: Índices de vozeamento da sibilante por contexto fonológico seguinte no PB.

⁴³ Disponível em [www.meet.google.com].



A Figura 1 exibe os índices de vozeamento da sibilante final por contexto fonológico seguinte. Esperava-se que sibilantes seguidas de vogal (c.f. barra da esquerda) fossem vozeadas categoricamente e que sibilantes finais seguidas de consoantes desvozeadas (c.f. barra da direita) fossem produzidas com ausência de vozeamento. Conforme esperado, a ausência de vozeamento foi categórica quando a sibilante era seguida de uma consoante desvozeada (e.g. *potes pretos*). Contudo, sibilantes seguidas de vogal (e.g. *potes azuis*) apresentaram variabilidade: 52,7% foram produzidas sem vozeamento e 47,3% foram produzidas com vozeamento. Este índice se mostrou surpreendente, uma vez que, até o presente momento, acreditava-se que o vozeamento da sibilante final era um fenômeno categórico no PB. A aplicação do teste de qui-quadrado revelou que o fator contexto fonológico seguinte é estatisticamente significativo para o vozeamento da sibilante ($\chi^2 = 118.1$, $df = 1$, $p\text{-valor} < 0,001$). Com o intuito de compreender o alto índice de produção de [s] seguido de vogal, revisitamos os nossos dados da análise acústica. Considere a Figura 2.

Figura 5: Ausência de vozeamento da oclusiva e da sibilante seguida de vogal.

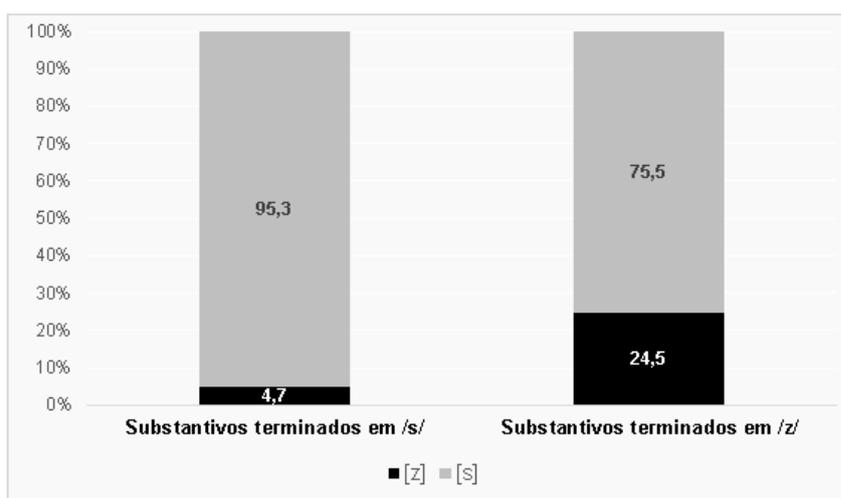


A Figura 2 exibe o espectrograma da frase “duas redes argentinas [...]”, produzida por um dos indivíduos desta pesquisa. A seta indica a ausência da barra de vozeamento durante a produção da sequência de (oclusiva + sibilante) na palavra alvo. Caso houvesse vozeamento, a

região indicada no sinal acústico seria escura, e não clara. Isso indica que não apenas a sibilante permaneceu desvozeada, mas a oclusiva precedente também manteve a propriedade de não vozeamento. Em outras palavras, houve a produção da forma [hɛtsahzɛtʃɪnəs] ao invés de [hɛdzahzɛtʃɪnəs]. Destacamos que o desvozeamento em posição final ocorreu com todos os tipos silábicos do PB avaliados neste trabalho: [ps, ts, ks, bs, ds, gs], até mesmo em casos cuja sibilante era seguida de vogal. Consequentemente, podemos sugerir que o desvozeamento de sequências de (oclusiva + sibilante) se encontra em emergência no PB. Este fenômeno parece estar associado à tendência de desvozeamento em final de palavras (*word-final devoicing*), que ocorre em outras línguas de matriz indo-europeia, como o holandês, o alemão e o francês. Como consequência, avaliaremos se este fenômeno também é implementado na língua estrangeira.

No inglês como L2, partimos da hipótese de que a sibilante final é vozeada em maiores índices quando é seguida de um segmento vozeado, como parte de uma transferência do detalhe fonético capturado na L1, conforme premissas do Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1995). Ressaltamos o fato de que, ao contrário do PB, a sibilante final do inglês sofre influência do contexto fonológico precedente, sendo produzida como vozeada (e.g. *bags* [bægz]) ou desvozeada (e.g. *parks* [parks]). Considere a Figura 3, a seguir.

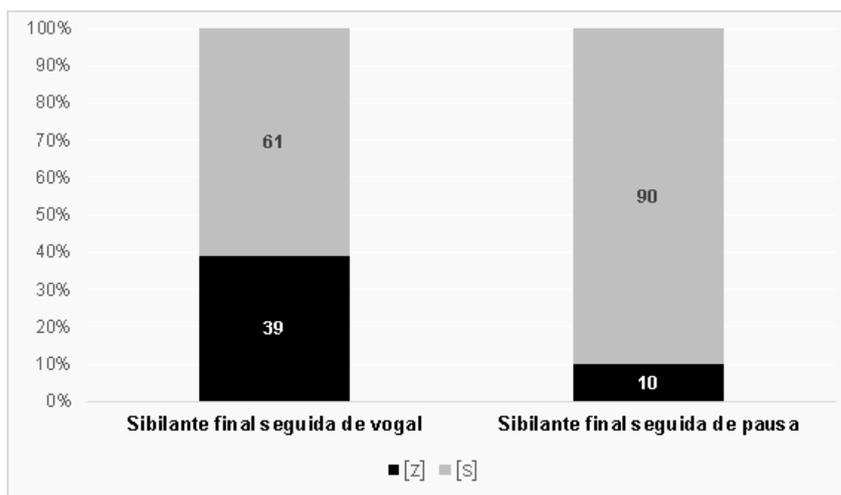
Figura 6: Índices de vozeamento da sibilante final no ILE.



A Figura 3 aponta os índices de vozeamento da sibilante final no ILE (n = 848). A barra da esquerda exibe os índices de produção da sibilante cuja ausência de vozeamento é esperada de forma categórica (i.e. [Cs], como em *parks* [parks]). Por sua vez, a barra da direita exibe os índices de produção da sibilante cujo vozeamento é esperado de forma categórica (i.e. [Cz], como em *bags* [bægz]). Os resultados indicam que a sibilante desvozeada foi produzida em

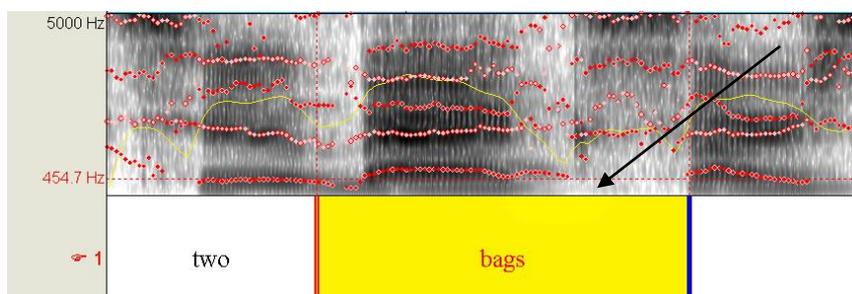
altos índices nos dois contextos, apontando para uma baixa acurácia na produção de [z] por falantes do ILE. Com o intuito de avaliar se o fator contexto fonológico seguinte influencia a produção de sibilantes cuja propriedade de vozeamento é esperada, avaliaremos, a seguir, apenas as formas de plural terminadas em oclusiva vozeada seguida de sibilante vozeada, ou seja, [Cz] (e.g. *labs* [læbz], *kids* [kɪdz] e *bags* [bægz]). Considere a Figura 4, a seguir.

Figura 7: Índice de vozeamento da sibilante por contexto fonológico seguinte no ILE.



A Figura 4 exibe os índices de vozeamento da sibilante por contexto fonológico seguinte no ILE. Destacamos o fato de que, devido ao princípio de vozeamento final do inglês, todas as sibilantes da Figura 4 deveriam ter sido vozeadas. Os resultados indicam que a sibilante final foi vozeada em 39% dos casos em que era seguida de vogal (e.g. *two bag*[z] *are seen*) e em apenas 10% dos casos em não havia qualquer segmento em sequência (e.g. *two bags*). Os resultados do teste de significância revelaram que o contexto fonológico seguinte é estatisticamente significativo para a propriedade de vozeamento da sibilante ($\chi^2 = 46.304$, $df = 1$, $p\text{-valor} = 1.013^{-11}$). Considere a Figura 5.

Figura 8: Ausência de vozeamento da oclusiva e da sibilante seguida de vogal em *bags*.



A Figura 5 exibe o espectrograma da frase “two bags are seen”, produzida por um dos participantes. A seta indica a ausência de vozeamento no encontro consonantal final. Ou seja, houve a produção de [bæksɑ:r] ao invés de [bægza:r], sendo que tanto a oclusiva quanto a sibilante final permaneceram desvozeadas. Destacamos que o desvozeamento da sequência em posição final ocorreu com todos os tipos silábicos do inglês avaliados neste trabalho (i.e. [bz, dz, gz]), tanto em casos cuja sibilante final era seguida de pausa (e.g. *two labs* [tu: læps]) quanto em casos cuja sibilante final era seguida de vogal (e.g. *two labs are* [tu: læps a:r]). Conforme mencionado anteriormente, o desvozeamento de sequências finais foi atestado de forma significativa no PB (e.g. *redes argentinas* [hets ahʒɛtʃɪnəs]). Isso sugere que não apenas segmentos, mas também o detalhe fonético fino - expressado por uma propriedade de vozeamento ainda em emergência na L1 - é transferido para a L2.

Conclusão

O objetivo central deste trabalho foi investigar o desvozeamento de sequências finais no ILE por falantes brasileiros. Observou-se que os falantes produziram a sibilante desvozeada em altos índices nas duas línguas, sugerindo que a ausência de vozeamento, capturada pelo detalhe fonético da L1, também foi incorporada nas representações fonológicas da L2. Destaca-se o fato de que, no PB, a sibilante é neutralizada em final de palavras; assim, o falante brasileiro aparentemente leva a ausência deste contraste para a L2. Adicionalmente, a análise acústica revelou, no PB, uma tendência de dessonorização de todo o encontro consonantal final: tanto a sibilante final quanto a oclusiva precedente à sibilante não apresentam correlato acústico de vozeamento, ainda que seguidos de vogal. Tal comportamento também parece estar sendo transferido para o inglês como L2, corroborando previsões do Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1995).

Referências

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. *Praat: doing phonetics by computer* [Programa de computador]. Versão 6.1.42. Disponível em <https://www.fon.hum.uva.nl/praat>, 2021.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, v. 92, p. 233-277, 1995.

LEITE, Camila Tavares. *Sequências de (oclusiva alveolar+ sibilante alveolar) como um padrão inovador no português de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PIERREHUMBERT, Janet; BECKMAN, Mary.; LADD, Robert. Conceptual foundations of phonology as a laboratory science. *Phonological knowledge: Conceptual and empirical issues*, p. 273-304, 2000.

R CORE TEAM. R: a language and environment for statistical computing. [Programa de computador], versão 26.1.1. 2021. Disponível em <http://www.r-project.org>. Acesso em 06 de março de 2021. Acesso em 10 de março de 2021.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SOARES, Victor Hugo Medina. *Encontros consonantais em final de palavra no português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.