

Almir Almeida de Oliveira
Maria Francisca Oliveira Santos
Org.

COLEÇÃO APCN

LINGUAGEM, USO E ENSINO II

Almir Almeida de Oliveira
Maria Francisca Oliveira Santos
Org.

COLEÇÃO APCN

LINGUAGEM, USO E ENSINO II


EDuneal

Arapiraca/AL
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Revisão: Joseane Ferreira da Costa

Capa: Marseille E.

Diagramação: Marseille E.

Catálogo na Fonte

Universidade Estadual de Alagoas

Sistema de Bibliotecas- SiBi/UNEAL

Divisão de Tratamento Técnico da Informação

Bibliotecária Responsável: Márcia Janaina Souza

L755 Linguagem, uso e ensino II / Almir Almeida de Oliveira, Maria Francisca Oliveira Santos (Organizadores) - Arapiraca: Eduneal, 2021.
300 p.: il.: color.

ISBN: 978-65-86680-69-0

DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690eduneal>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/linguagem-uso-e-ensino-ii/>

1. Linguagem. 2. Retórica. 3. Linguística – variação. I.
Oliveira, Almir, Almeida de (Org.). II. Santos, Maria Francisca
Oliveira (Org.).

CDU 800.1(813.5)

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

10

1. ANÁLISE AUTOSSEGMENTAL DO PROCESSO DE PALATALIZAÇÃO

Almir Almeida de OLIVEIRA

Aline Bezerra FALCÃO de Oliveira

32

2. A ESCRITA E SEUS CONSTITUINTES EXPRESSIVOS — DE SUA NATUREZA SEMASIOLOGICA A NÃO-SUBSTANCIALIDADE DO *CONTINUUM* FALA E ESCRITA

Antônio César da SILVA

64

3. A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE E DO NORDESTINO NO DISCURSO MIDIÁTICO EM CENAS DA TELENOVELA *VELHO CHICO* (2016) À LUZ DA TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Cristiana Soares de OLIVEIRA

Cristiano Cezar Gomes da SILVA

82

4. CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO FALADO POR COMUNIDADES QUILOMBOLAS ALAGOANAS

Dariana Nunes dos SANTOS

108

**5. A LEITURA E A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS NA
CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

Maria Edna Porangaba do NASCIMENTO

Juliana Oliveira de Santana NOVAES

126

**6. CORTESIA E RETÓRICA: O GÊNERO ENTREVISTA ORAL EM
PERSPECTIVA NO RADIOJORNALISMO ALAGOANO**

Eduardo Pantaleão de MORAIS

Maria Francisca Oliveira SANTOS

151

**7. A FACE RETÓRICA DA METÁFORA ENCADEANDO SENTIDOS
NO GÊNERO REPORTAGEM TELEVISIVA**

Eduardo Pantaleão de MORAIS

Maria Francisca Oliveira SANTOS

Juliete dos Santos PIMENTEL

176

**8. ESTRATÉGIAS SOCIORRETÓRICAS DE DISTRIBUIÇÃO
DE INFORMAÇÕES EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS DE
DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES**

Iraci Nobre da SILVA

205

**9. UMA REFLEXÃO SOCIOLINGÜÍSTICA SOBRE O ENSINO
DA LÍNGUA E O ESTUDO DA LINGUAGEM NAS AULAS DE
PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Melbiany Barros SARAIVA

Aldir Santos DE PAULA

229

**10. PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO USO DO DICIONÁRIO
ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Pedro Antonio Gomes de MELO

251

**11. A PRESENÇA DA CULTURA LATINA NO ESTADO DE
ALAGOAS: (RES)SIGNIFICAÇÕES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**
Douglas Gonçalves de SOUZA

290

SOBRE OS AUTORES

296

ÍNDICE REMISSIVO

APRESENTAÇÃO

Produzir ideias, que indicam diferentes áreas do conhecimento, acerca da linguagem, significa conjugar grandes contribuições em benefício do saber. Assim, serão exibidas neste livro diferentes abordagens: umas, que caminham pelos estudos retórico-argumentativos da linguagem; outras, pelas especificidades e análises do sistema linguístico; além de umas, que observam as variações e mudanças linguísticas; e de outras, que podem interpretar discursivamente as intervenções interativas.

Como o Curso de Letras já dispõe do livro *Linguagem, Uso e Ensino*, organizado pelo Professor Dr. Almir Almeida de Oliveira e pela Professora Dra. Maria Francisca Oliveira Santos, publicado pela Eduneal, no ano de 2017, a proposta atual de elaboração de livro, no ano de 2021, como requisito principal para sua inserção no edital da Eduneal, considerou louvável permanecer com o mesmo título (*Linguagem, Uso e Ensino*), sendo, neste momento, o volume 2, dando, assim, continuidade a sua contribuição no meio acadêmico. Desse modo, as pesquisas apresentadas em cada um dos onze capítulos do livro aparecem, bem interpretados, cada um com seus destaques.

O primeiro capítulo do livro, *Análise autosegmental do processo de palatalização*, traz uma breve reflexão teórica, a partir da ótica da Fonologia Autosegmental sobre os aspectos fonológicos que envolvem o processo de palatalização progressiva.



O segundo capítulo, *A escrita e seus constituintes expressivos: de sua natureza semasiológica a não-substancialidade do continuum fala e escrita* apresenta uma reflexão sobre a natureza semasiológica da expressão escrita, compreendendo que a natureza linguística dos elementos que a constituem é, essencialmente, diferente da que constitui os elementos da fala. O que contraria, de entrada, a ideia de que fala e escrita formam um continuum indissociável.

O terceiro capítulo, *A construção discursiva do Nordeste e do nordestino no discurso midiático em cenas da telenovela Velho Chico (2016) à luz da teoria da análise do discurso de linha francesa*, apresenta a construção simbólica de sentido que revela como o Nordeste do Brasil é mostrado/contado em diversas esferas da atividade humana enquanto espaço retrógrado, da fome e da miséria devido à seca. Com efeito, o sujeito nordestino nesses discursos é pensado como matuto, iletrado, que leva uma vida miserável, cheia de limitações.

O quarto capítulo, *Concordância verbal no português brasileiro falado por comunidades quilombolas alagoanas*, faz uma análise sociolinguística do padrão da CV do português falado pelas comunidades quilombolas do estado de Alagoas.

O quinto capítulo, *A leitura e a escrita na universidade: desafios na construção do trabalho de conclusão de curso*, traz algumas reflexões acerca dos gêneros textuais acadêmicos, especialmente, como o trabalho de conclusão de curso é vivenciado por estudantes do curso de Letras, além de fazer algumas discussões sobre a melhor aprendizagem da escrita na universidade.

O sexto capítulo, *Cortesia e retórica: o gênero entrevista oral em perspectiva no radiojornalismo alagoano*, revela como elementos linguísticos indicadores da cortesia/descortesia verbal podem indicar

ações retóricas no gênero discursivo entrevista oral, a partir de uma perspectiva teórica dos estudos conversacionais, textuais e retóricos.

O sétimo capítulo, *A face retórica da metáfora encadeando sentidos no gênero reportagem televisiva*, faz uma breve discussão acerca da metáfora retórica no gênero reportagem televisiva, para identificar e interpretar os efeitos da persuasão a partir do uso dessa figura de linguagem.

O oitavo capítulo, *Estratégias sociorretóricas de distribuição de informações em introduções de artigos de diferentes áreas disciplinares*, analisa as estratégias sociorretóricas mobilizadas na escrita de introduções de artigos científicos por graduandos dos cursos de Letras e História, produzidas no contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) de uma Instituição de Ensino Superior pública.

O nono capítulo, *Uma reflexão sociolinguística sobre o ensino da língua e o estudo da linguagem nas aulas de português da educação básica*, apresenta algumas discussões teóricas sobre o ensino de língua materna e sua inerente variação, pontuando a necessidade da escola considerar a diversidade linguística.

O décimo capítulo, *Ressignificando o uso do dicionário escolar de língua portuguesa na educação básica: uma reflexão*, discute o uso do dicionário escolar de Língua Portuguesa, notando uma subutilização ou precariedade no que tange às abordagens do gênero verbete em práticas de ensino/aprendizagem do léxico na educação básica.

O décimo primeiro capítulo, *A presença da cultura latina no estado de Alagoas: (res)significações textuais e discursivas*, problematiza como o Latim, mesmo sendo considerado muitas vezes uma língua “morta” produz sentidos em Alagoas.

1

ANÁLISE AUTOSSEGMENTAL DO PROCESSO DE PALATALIZAÇÃO¹²

Almir Almeida de OLIVEIRA³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3682-5480>

Aline Bezerra FALCÃO de Oliveira⁴

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7384-2087>



1. INTRODUÇÃO

A língua é um instrumento de comunicação que se concretiza mediante a fala, em diferentes contextos, desde uma conversa formal, monitorada, a conversas espontâneas, que permite diferentes fenômenos linguísticos que os linguistas se apropriam para entender algumas questões relacionadas à forma social da língua.

Este trabalho investiga, portanto, sob a ótica da Geometria de traços fonológicos e da Fonologia Autossegmental, (GOLDSMITH, 1996; CLEMENTS; HUME, 1996) os processos fonológicos da palatalização progressiva das oclusivas alveolares com a semivogal [j] em posição de contexto anterior, em palavras como ‘oi[tʃ]o’ e ‘doi[dʒ]o’, ou com a fricativa /S/ na mesma posição, como em palavras do tipo ‘gos[tʃ]o’ e des[dʒ]e,

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap1>

2 Este trabalho foi apresentado primeiramente no VIII Colóquio Nacional de Letras em outubro de 2018 em Palmeira dos Índios – AL.

3 Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: almir.oliveira@uneal.edu.br

4 Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: alinefalcão@outlook.com

produzidos no Português Brasileiro falado em Maceió, Alagoas. Para isso, foram feitas leituras baseadas no modelo de Fonologia Autossegmental, proposto por Clements e Hume (1996).

A partir do método hipotético-indutivo, é possível aferir que não há uma relação bijectiva entre os segmentos fonético/fonológicos das línguas e os conjuntos de traços que os representam, de modo que a proposta da Fonologia Autossegmental é de que existe uma ordenação hierárquica entre os traços do segmento, uma vez que alguns traços podem funcionar isoladamente em determinadas regras fonológicas.

2. FONOLOGIA AUTOSSEGMENTAL

Neste trabalho, utilizamos a Fonologia Autossegmental por considerar que as línguas podem ser descritas não apenas por matrizes inteiras de traços binários, mas por segmentos desses traços e de partes dos sons, ou seja, a partir da autossegmentação. A Fonologia Autossegmental passa a analisar os segmentos linguísticos como organizado em *tiers* (camadas), o que quer dizer que o analista pode tomar partes dos sons e alguns traços isolados para explicar determinados fenômenos. Assim, uma regra fonológica pode se dar no *tier* [nasal], por exemplo, ou no *tier* [coronoal], sem afetar os demais traços do segmento.

Ficou claro que não há uma relação bijectiva entre os segmentos fonéticos/fonológicos das línguas e os conjuntos de traços que os representam, de modo que a proposta da Fonologia Autossegmental é de que existe uma ordenação hierárquica entre os traços do segmento, uma vez que alguns traços podem funcionar isoladamente em

determinadas regras fonológicas. Afinal, como já previra Goldsmith (1996, p. 100), ao descrever o comportamento tonal da língua Igbo⁵ sobre a natureza dos autossegmentos:

- (i) regras que inserem ou excluem segmentos em um nível autossegmental, mas não os outros;
- (ii) regras que adicionam ou apagam linhas de associação; e
- (iii) regras de funcionamento em um único nível autossegmental que seria inexprimível (e, portanto, em teoria, impossível), são os traços restantes não autossegmentalizados⁶.

Como é visível em Goldsmith (1996), há diferentes realizações de regras fonológicas do Igbo – como a inserção ou o apagamento de algum dos traços do segmento que não corresponde ao apagamento completo deste segmento – que questionam a teoria da fonologia linear do SPE⁷ e apontam para a construção de uma nova teoria que dê conta de tais fenômenos. Ou seja, o nascimento da Fonologia Autossegmental significa que alguns traços do segmento podem atuar isoladamente em determinadas regras fonético-fonológicas ou em conjunto, sempre contribuindo para a expressão de classes naturais.

No modelo da Geometria de traços desenvolvida por Clements (1999 [1985]), são adjacentes todos os traços do mesmo morfema

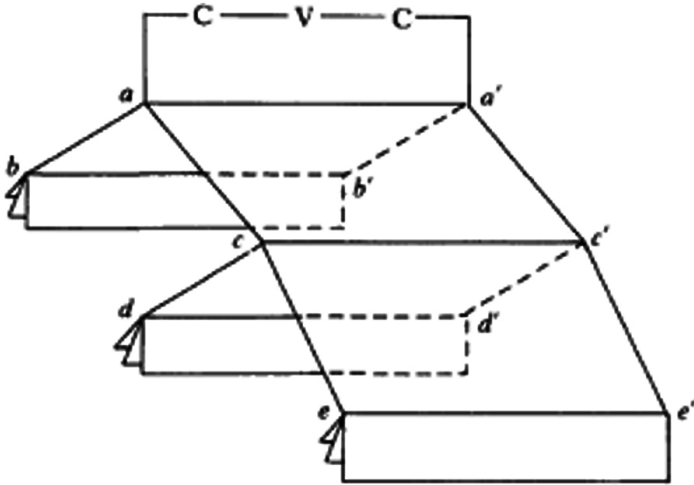
5 É uma língua falada no Sudeste da Nigéria por cerca de 20 milhões de pessoas. O igbo é uma língua tonal, como o ioruba ou o chinês e é uma das únicas línguas do mundo em que os sons podem ser produzidos de forma ingressiva, por meio da entrada de ar dentro do organismo.

6 No original: (i) rules that insert or delete segments on one autosegmental level, but not the others;(ii) rules that add or delete association lines; and(iii)rules operating on a single autosegmental level which would be inexpressible (and thus, in theory, impossible), were the remaining features not autosegmentalized.

7 The Sound Pattern of English (SPE), de autoria de Chomsky e Halle (1968).

que se organizam em uma representação tridimensional que permite diferenciar os *tiers* de raiz, da laringe, dos pontos de vogal e pontos de consoante, conforme representação da figura 1:

Figura 1 – Representação arbórea tridimensional



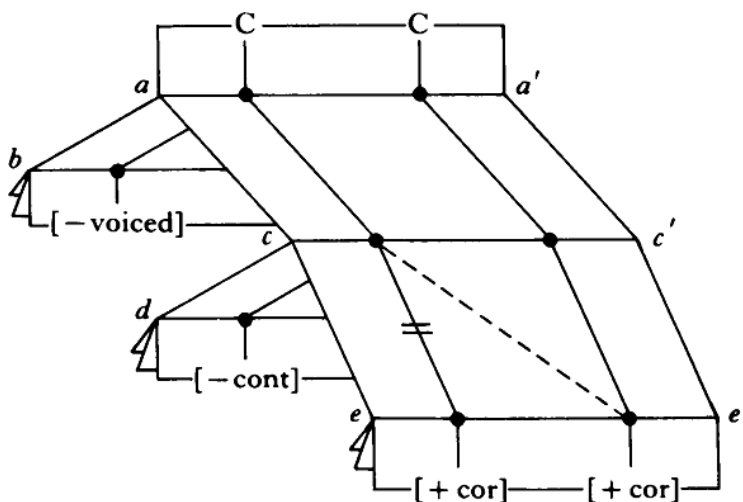
Fonte: Clements (1999 [1985], p. 204)

Conforme pode ser visto na figura 1, o plano aa' representa o nó de raiz, equivale ao tempo de realização de cada segmento; o plano bb' dá conta do *tier* da laringe, representando os pontos de articulação dessa região; o plano cc' se refere ao *tier* acima da laringe, mas uma vez com suas ramificações que devem dar conta dos sons produzidos na área do trato oral; o dd' representa o modo de articulação e ee' o lugar dessa articulação.

Esse tipo de representação permite considerar que a realização lexical se dá num contínuo de um plano, com certa liberdade dos traços que compõem cada segmento e que qualquer alteração no segmento é, necessariamente, oriunda do processo que se inicia nos traços, que,

por sua vez, mantêm comunicação com os demais traços dos outros segmentos. Pensar, por exemplo, uma modificação fonológica de um segmento permite uma representação abstrata da seguinte maneira:

Figura 2 – Representação arbórea tridimensional com traços



Fonte: Clements (1999 [1985], p. 211)

Clements (1999 [1985]), na figura 2, exemplifica a assimilação que as oclusivas [t, d, n] fazem do traço coronal das consoantes seguintes em palavras do inglês como “eighth”, “hundredth”, “tenth”, “each”, “edge”, “enjoy”, “tree”, “dream” e “enrol”, sendo essas palavras pronunciadas como interdentais quando antecidas de [θ] e pós-alveolares quando antecidas de [s, z], ou ainda retroflexas, quando antecidas pela fricativa [r].

Como se vê na figura 2, tem-se a descrição do processo fonético de assimilação, em que um segmento consonantal é afetado por apenas um

dos traços do segmento seguinte na altura do *tier* acima da glote, havendo a modificação do traço [cont] para que se possam realizar as fricativas.

Na versão mais recente da geometria de traços proposta por Clements e Hume (1996), com o intuito de demonstrar como os traços fonético-fonológicos podem ser manipulados isoladamente, os autores defendem que os segmentos são representados por sua organização interna, que se ordenam hierarquicamente em nós terminais que seriam equivalentes a nós fonológicos e intermediários e a classes naturais de traços, de acordo com o excerto a seguir:

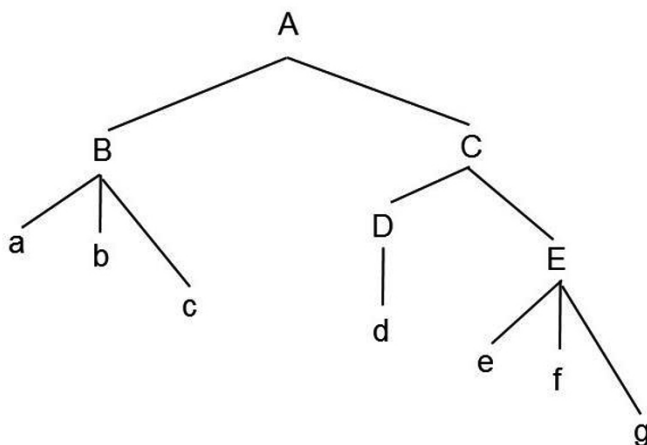
Na perspectiva autossegmental, os traços podem atuar independentemente como autossegmentos, operando individualmente ou em conjunto na composição dos sons da fala, obedecendo, contudo, a uma hierarquia na composição desses sons. Da independência dos traços decorre que estes podem se estender para além ou aquém de um segmento; e o apagamento de um segmento não implica necessariamente o desaparecimento de todos os traços que o compõem. (SOUZA NETO, 2014, p. 66)

A perspectiva autossegmental se constitui, portanto, como um modelo abstrato que busca representar os processos fonológicos ocorrentes em qualquer língua, como a nasalização, a assimilação, etc. Ela se origina a partir da percepção de insuficiência da Fonética Gerativa Clássica em explicar fenômenos suprasegmentais, tais como sílaba, tom, duração e acento, presentes em uma dada língua.

Por outro lado, a geometria de traços fonológicos defendida por Clements e Hume (1996) propõe uma organização das representações fonético-fonológicas das línguas. Supõe-se que os traços fonológicos distintivos se organizam em uma hierarquia passível de representação

arbórea que obedece a critérios específicos de constrição. Esses traços se organizam em camadas e se agrupam em nós de classe; esses, por sua vez, dependem da raiz, onde os traços mais importantes estarão localizados; e a raiz se ligará ao esqueleto, correspondente a uma unidade abstrata de tempo, conforme podemos verificar na construção arbórea:

Figura 3 – Estrutura arbórea autossegmental



Fonte: Clements e Hume (1996, p. 181).

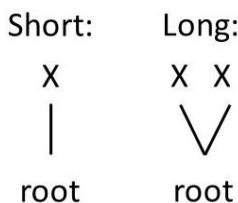
Na figura 3, A representa o nó de raiz, onde se inicia a ordenação dos traços fonológicos; B e C são os nós de classes, que aglomeram os traços característicos das classes naturais abaixo do trato oral; D e E são nós de classes que dão conta dos traços de realização do trato oral em que boa parte dos processos de assimilação e espriamento acontecem; as demais representações se referem aos traços particulares de cada nó.

Existe uma relação direta entre traços de modo de articulação e a raiz, pois é aqui que deve estar a informação acerca das classes de sons ([cons] e [soan]) e seus níveis de constrição; na raiz

se encontram os traços de articulação ([lateral] e [nasal]); e os nós de classe que daí resultam estão ligados ao ponto de articulação e da possibilidade de vozeamento.

Há, também, uma estreita ligação entre o nó de raiz, que comanda todos os nós de classes, com a unidade de tempo ou unidade de peso, como foi realmente nomeada por Clements e Hume (1996), de modo que acima do nó de raiz deve-se considerar mais um nó determinante, que é essencial para explicar como determinados sons podem se realizar em uma fração de tempo. Esse nó, também chamado de fiada de esqueleto ou linha prosódica, é definido por sua biposicionalidade em representar as unidades de tempo, descrevendo como alguns sons são mais longos que outros.

Figura 4 – Fiada de esqueleto ou linha prosódica



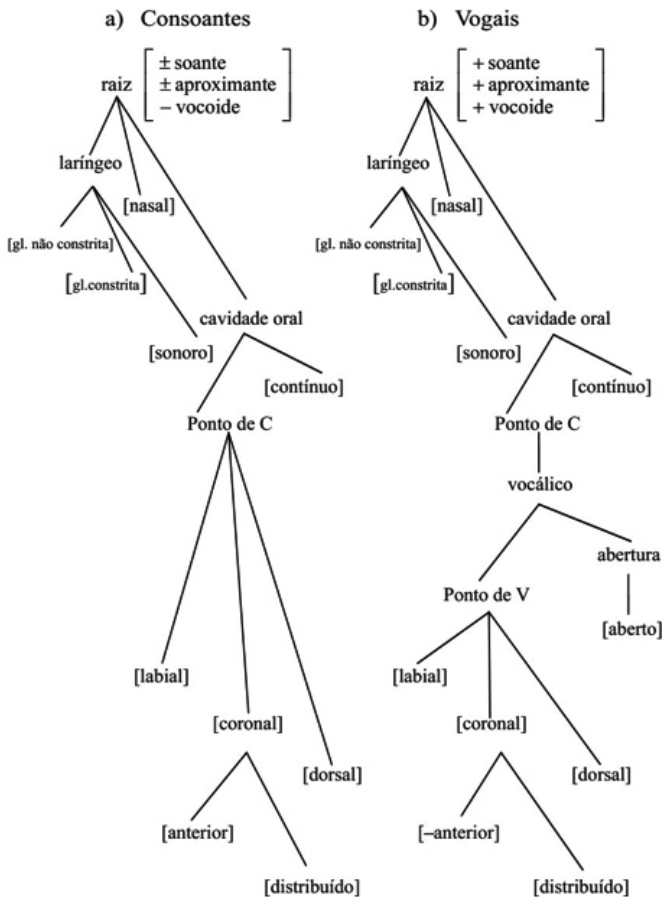
Fonte: Clements e Hume (1996, p.186).

Assim, pode-se ver, na figura 4, como é possível ter uma relação de um para um com o nó de raiz e o nó de tempo ou ter fones mais alongados que ocupam duas posições de tempo. É interessante observar como o segundo caso constitui um tipo de representação não linear, que não poderia ser expressa em outro modelo teórico.

Como a geometria de traços assume o princípio de que todas as regras fonológicas constituem uma única operação (Cf. CLEMENTS; HUME, 1996), na representação arbórea da figura 5, o nó de raiz

representa o segmento propriamente dito, os nós laríngeo, nasal, cavidade oral, labial, coronal e dorsal representam os nós de classe que funcionam como classes fonológicas em regras fonológicas e os nós terminais glote não constricta, glote constricta, sonoro, anterior, distribuído e abertura vocálica representam os traços fonológicos:

Figura 5 – Representação arbórea autosegmental



Fonte: Bisol (2014, p. 50)

Teoricamente, qualquer som da fala humana é passível de representação nessa estrutura arbórea. Alguns traços mantêm a binariedade, podendo ser representados pelos sinais de positivo (+) ou negativo (-), enquanto outros são monovalentes e marcados apenas por suas presenças, como é o caso dos traços de ponto.

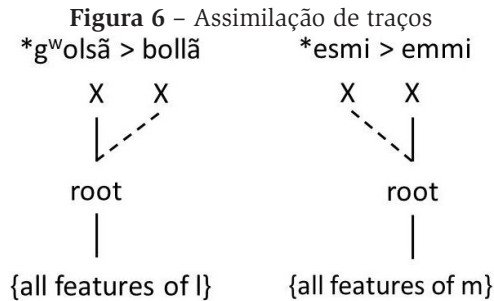
No nó cavidade oral, realizam-se os traços [contínuo] e os nós classe do ponto de articulação: labial, coronal e dorsal. Nesse traço da cavidade oral, há de se verificar a possível realização de um som vocálico ou consonantal. Essa configuração arbórea tem uma estrutura interna de um segmento e tem base na fonética articulatória. Pois, conforme Clements; Hume (1996, p. 182):

Central para o desenvolvimento atual da teoria de traços é a ideia de que a fala é produzida usando vários articuladores funcionando de forma independente. Estes articuladores – compreendendo os lábios, frente da língua, o corpo da língua, a raiz língua, o palato mole e a laringe – podem ser simples, na constrição primária no trato vocal, ou podem se combinar para produzir várias constrições ao mesmo tempo. Uma vez que os articuladores desempenham um papel fundamental na organização da estrutura do segmento, tem sido proposto que eles deveriam ser representados por nós de suas próprias representações fonológicas, arranjado em camadas separadas⁸.

8 No original: Central to the current development of feature theory is the idea that speech is produced using several independently functioning articulators. These articulators – comprising the lips, the tongue front, the tongue body, the tongue root, the soft palate, and the larynx – may define a single, primary constriction in vocal tract, or may combine to produce several constrictions at the same time. Since the articulators play a fundamental role in the organization of segment structure, it has been proposed that they should be represented by nodes of their own in phonological representations, arrayed on separate tiers.

Essas delimitações formais do modelo de geometria de traços permitem analisar e explicar os principais fenômenos fonológicos pelos quais passam as línguas do mundo, como a palatalização das oclusivas alveolares – objeto de estudo desta pesquisa – por meio de aplicação de regras como assimilação, dissimilação e neutralização, entre outras.

A assimilação, talvez a regra fonológica mais recorrente, consiste na cópia de traços de segmento por outro segmento das bordas vizinhas, acarretando uma associação ou espriamento de traços. A assimilação pode ser total, o que significa dizer que os traços de um segmento são espriados, em sua totalidade, para um dos segmentos vizinhos; parcial, quando apenas alguns traços do segmento são espriados; ou singular, quando somente um traço de um segmento é assimilado por outro.

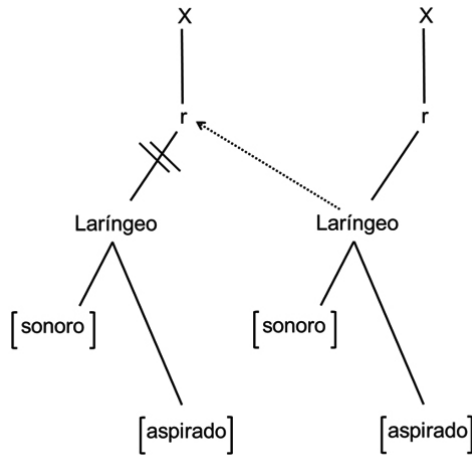


Fonte: Clements e Hume (1996, p. 188).

Como se vê nos exemplos apresentados por Clements e Hume (1996) na figura 6, há uma assimilação total no primeiro caso, em que todos os traços da lateral [l] foram assimilados à direita pela fricativa [s] que se transformou, conseqüentemente, em uma lateral idêntica à primeira. No segundo exemplo, a assimilação total se deu à esquerda, com a fricativa [s] se transformando em bilabial nasal [m].

A assimilação parcial é ilustrada por Bisol (2014) com dados do grego, que mostram como uma sequência do tipo “bt” pode transformar-se em “pt”, através do espraçamento dos traços [sonoro] e [aspirado] da segunda consoante em direção à primeira, resultando em tal representação arbórea:

Figura 7 – Espraçamento de traços



Fonte: Bisol (2014, p. 54)

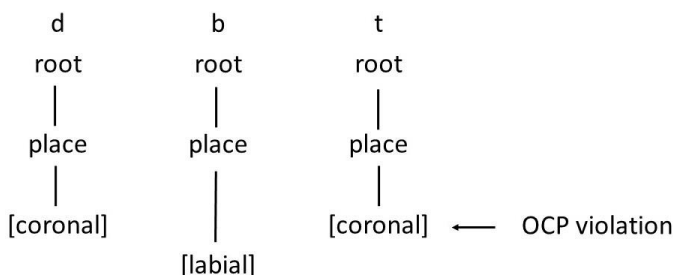
Como se verifica na figura 7, os dois traços do nó laríngeo da segunda consoante foram assimilados pela primeira. Já a assimilação singular pode facilmente ser exemplificada em português com a nasalização das vogais que se encontram em contextos fonológicos anteriores a consoantes nasais, como “amparo”, “emprego”, “ímpeto”, etc.

A dissimilação, por sua vez, caminha em direção contrária e significa o desligamento de algum traço devido às características de seus segmentos vizinhos. A função da dissimilação é criar ou acentuar distinções entre fonemas vizinhos, mas não contíguos, o que tem

explicado muitas evoluções linguísticas no decorrer da história, como a transformação da palavra latina *augustus* > *ogustus* > *agustus* > *agosto* ou *justitia* > *justicia* > *justiça*, pois, na maioria das vezes, a dissimilação pretende evitar a repetição desnecessária e incômoda de fonemas idênticos.

A dissimilação é motivada pelo Princípio de Contorno Obrigatório (do inglês – OCP) e proíbe a formação de sequências, dentro de um mesmo morfema, com traços ou nós idênticos adjacentes, motivando regras que suprimam essas violações, o que transforma a OCP num critério de boa formação, conforme a figura 8:

Figura 8 – Princípio de contorno obrigatório



Fonte: Clements e Hume (1996, p. 191).

Na representação da figura 8, há um caso de violação do OCP no Árabe, provocado pela presença idêntica do traço [coronal] em segmentos, embora não contíguos, no interior do morfema, de modo que se torna esperado que ocorra o processo de dissimilação, surgindo um novo traço ou se apagando um deles, para que volte a existir a distinção entre os fonemas.

Outro processo fonológico bastante comum é a neutralização, que consiste na eliminação de dois ou mais traços de um segmento

em determinados contextos fonológicos, podendo ocorrer em forma de debucalização (apagamento dos contrastes dos traços do trato oral); desvozeamento (perda da vibração das pregas vocais); deglotalização (apagamento das distinções dos traços laríngeos); redução da altura vocálica; ou apagamento de todos os contrastes do segmento.

A neutralização incide como mais um critério de organização de traços, destacando o fato que apenas os nós isolados podem subjazer desligamentos e que qualquer traço que seja apagado como grupo deve compor um nó sozinho na camada. Clements e Hume (1996) dão alguns exemplos do Coreano, em que apresentam três contextos fonológicos de contrastes nos planos do vozeamento, da aspiração e da glotalização com neutralizações das oclusivas em posição de coda silábica. Nessa língua, as coronais [t, t̚, tʰ, t̚̚, ʃ, ʃ̚, s, s̚] são neutralizadas foneticamente em /t/ em diversos contextos, e quando se tem uma fala rápida mais casual, as coronais podem ser completamente assimiladas por uma sequência oclusiva em certos falantes, como pode ser verificado neste exemplo dos autores:

Quadro 1 – Assimilação de coronais em uma sequência oclusiva

	/-e/ "in"	/-kwa/ "and"		
		slower	or	faster
/patʰ/	patʰ-e	pat-k'wa	or	pak-k'wa "field"
/os/	os-e	ot-k'wa	or	ok-k'wa "clothes"
/čəč/	čəč-e	čət-k'wa	or	čək-k'wa "mother's milk"
/k'očʰ/	k'očʰ-e	k'ot-k'wa	or	k'ok-k'wa "flower"

Fonte: Clements e Hume (1996, p. 192).

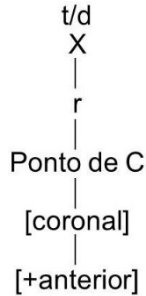
Em uma fala mais rápida no coreano, a regra padrão é o espraiamento do nó de raiz da segunda consoante em direção à primeira

posição do esqueleto, de modo que as regras de neutralização consistem também em critérios de organização de traços, o que acarreta o fato de que os traços de nós que sejam desligados como grupo devam constituir um nó sozinho em seu *tier*.

Outros processos fonológicos são também ocorrentes, mas em pequeno número, como a deleção, o encurtamento ou o enfraquecimento, a fusão (merge) e a fissão, e devem, do mesmo modo, favorecer a caracterização de regras naturais em termos formais.

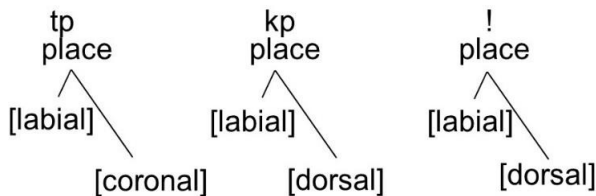
Como pode ser visto, na proposta da geometria de traços, os segmentos são compostos, ordenados e hierarquizados por traços de base prosódica e articulatória, que se dispõem em três tipos de associação, resultando em diferentes configurações segmentais: segmentos simples; segmentos complexos; e segmentos de contorno.

Um segmento será considerado como simples quando tiver apenas um nó de raiz e puder ser caracterizado por somente um traço de articulação oral. As consoantes oclusivas alveolares [t] e [d] compõem um exemplo de segmentos simples, pois apresentam uma só articulação, pois como é visível na figura 9, as duas consoantes têm somente um ponto de articulação, neste caso representado pelo traço coronal:

Figura 9 – Traços de articulação oral das oclusivas /t/ e /d/.

Fonte: Autores (2018)

Um segmento complexo, por sua vez, apresenta um nó de raiz caracterizado por mais de um traço de articulação oral, de modo que o segmento vai apresentar mais de uma constrição simultânea dos traços comuns do Ponto de C, podendo haver uma articulação complexa de segmentos envolvendo todos os pares possíveis de articulação oral, definidos pelos traços labial, coronal e dorsal, conforme a figura 10:

Figura 10 – Traços de articulação oral

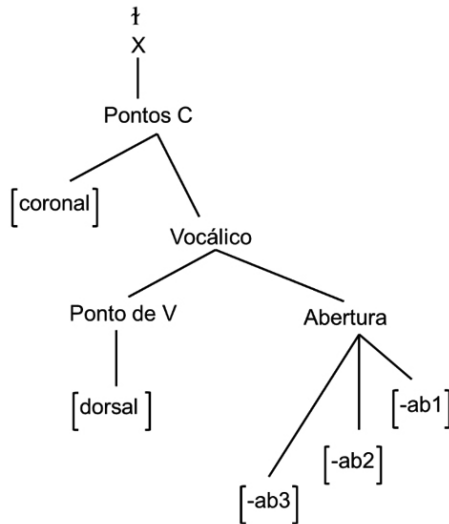
Fonte: Clements e Hume (1996, p. 184).

Clements e Hume (1996) apresentam os exemplos da língua Yeletnye, que possui uma oclusiva lábio-coronal [tp], formada simultaneamente pelo fechamento dos lábios e o posicionamento

frontal da língua; da fricativa labiovelar [kp], comum ao Iorubá, que simultaneamente apresenta o fechamento dos lábios e o alçamento do dorso da língua; e clique alveolar, típico de algumas línguas africanas como o Banto e Khoisan, que ao mesmo tempo movimenta o ápice da língua para a região frontal do trato oral e o dorso da língua para cima, conforme pode ser verificado na representação arbórea da figura 11.

Aqueles segmentos que suportam mais de uma articulação oral em diferentes níveis são considerados, igualmente, segmentos complexos; é o que acontece com a articulação secundária, como a labialização e alguns casos de velarização e palatalização, pois há a presença de traços vocálicos ligando um ao outro pelo nó Ponto de consoante, que implementa esse tipo de articulação, tal como ocorre com a lateral velarizada [ɬ], representada na figura 11:

Figura 11 – Segmento complexo



Fonte: Bisol (2014, p. 62)

Nessa árvore, há uma distinção pela organização dos traços na hierarquia da estrutura, em que os traços de articulação primária, neste caso o traço coronal presente no Ponto de C, sempre ocupa o nó superior da estrutura, a articulação predominante, em detrimento ao traço de articulação secundária, o traço dorsal presente no Ponto de V.

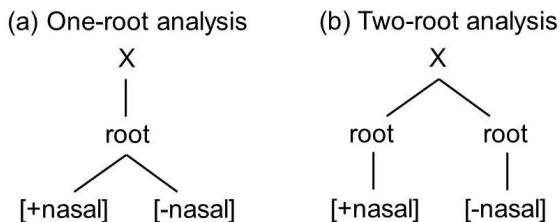
Um segmento de contorno, por sua vez, contém uma sequência ou um contorno de traços diferentes que se comporta em relação aos demais segmentos da vizinhança, de modo que um traço originalmente com valor positivo (+) pode se comportar como negativo (-), dependendo dos valores dos traços em sua borda de vizinhança.

A motivação clássica para reconhecer segmentos de contorno é a existência de “efeitos de bordas” fonológicas, segundo os quais um dado segmento se comporta como se tivesse a característica [+F] em relação aos segmentos de um lado e [-F] no outro⁹. (CLEMENTS; HUME, 1996, p. 184)

Os segmentos de contorno se caracterizam por sua oposição binária dos traços, em que uma borda do segmento apresenta um valor, seja positivo ou negativo, e a borda seguinte apresenta um valor exatamente contrário à primeira, conforme é possível visualizar na figura 12:

9 No original: The classical motivation for recognizing contour segments is the existence of phonological “edge effects,” according to which a given segment behaves as though it bears the feature [+F] with regard to segments on one side and [-F] with regard to those on the other.

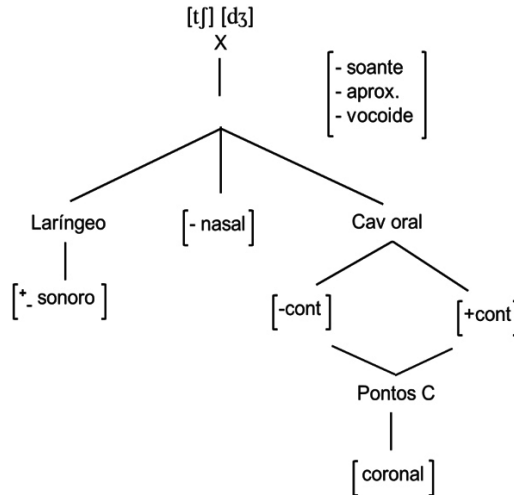
Figura 12 – Segmentos de contorno



Fonte: Clements e Hume (1996).

Os segmentos de contornos se caracterizam por apresentar uma sequência de traços opostos ligados por um único nó em posição mais alta, de modo que podem ser representadas, nessa estrutura, sequências fonológicas como a oclusiva pré-nasalizada [nd], marcadas pela oposição [+nasal] [-nasal], ou como as africadas palato-alveolares [tʃ][dʒ], que pode ser representada como segmento de contorno por apresentar a sequência [-contínuo] [+contínuo], conforme pode ser verificado na representação arbórea da figura 13:

Figura 13 – Palatalização das oclusivas alveolares como segmento de contorno



Fonte: Autores (2018)

Em suma, as oclusivas pré-nasalizadas e pós-nasalizadas e as consoantes africadas são candidatas esperadas para este tipo de segmento (Cf. BISOL, 2014), em que apresentam dois nós de raiz, embora tenha apenas uma fiada de esqueleto ou nó de tempo. “Observe, no entanto, que mesmo com esta restrição, há um grande número teoricamente possível, mas não ocorrendo, de segmentos complexos, tendo tais sequências como [+vozeado] [-vozeado] ou [-distribuído] [+distribuído].¹⁰” (CLEMENTS; HUME, 1996, p 184).

É possível notar na figura 13 que, embora o segmento apresente traços opostos na cavidade oral quanto à continuidade do segmento, eles compartilham o mesmo traço da articulação oral no Ponto de C,

¹⁰ No original: Notice, however, that even with this constraint, a large number of theoretically possible but nonoccurring, complex segments, bearing such sequences as [+voiced] [-voiced] or [-distributed] [+distributed].

o coronal. Ou seja, a palatalização das oclusivas alveolares [t] ~ [tʃ] e [d] ~ [dʒ] se dá claramente como segmento de contorno, uma vez que compartilham em suas diferentes constrictões o mesmo traço de articulação oral e apresentam, em uma das fiadas, oposição binária de traços, o que nos leva a acreditar que o traço compartilhado, o coronal, é o gatilho do processo que acarreta o espriamento do traço contínuo da cavidade oral.

Dessa forma, a geometria de traços fonológicos visa dar conta das realizações sonoras vocálicas e consonantais de qualquer língua, preocupando-se com os fenômenos suprasegmentais das realizações fonológicas, como os processos de palatalização das oclusivas alveolares, fornecendo informações para dissecação e análise dos dados.

3. CONCLUSÃO

O principal objetivo deste trabalho foi apresentar um modelo fonológico que explique a realização do processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares, a partir da hierarquia de traços segmentais.

A proposta fonológica para explicar o processo de palatalização é que há interferência dos traços [+ coronal] e [+ contínuo] – presentes no elemento fonológico anterior às oclusivas – na realização da consoante. A percepção é que ambos os traços, presentes neste contexto, funcionam em conjunto, como gatilho do processo, alterando o traço [-contínuo] da consoante seguinte, que afetada pela positividade do traço contínuo apresenta um comportamento misto, dando origem a uma metástase retardada, característica dos sons africados.

Através de um processo de contorno fonológico, as consoantes oclusivas alveolares /t/ e /d/, que possuem o traço [-contínuo], sofrem

a assimilação do traço [+contínuo] do segmento anterior – quando há o compartilhamento do traço [+coronal] – e se transformam em consoantes africadas, caracterizando o processo de palatalização das oclusivas alveolares.

Sabendo que a discussão não está encerrada e que novos trabalhos se tornam necessários para retratar novos ângulos de observação para essa imagem, este artigo tem a pretensão de se tornar uma ferramenta para futuras pesquisas sobre o fenômeno da palatalização das oclusivas alveolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, L. (Org.) **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonology features (1985). In: GOLDSMITH, Jonh. (Org.) **Phonological Theory: the essential readings**. Massachusetts: Blackwell, 1999.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. **The Handbook of Phonological Theory**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishing, 1996.

GOLDSMITH, J. Phonological Theory. In: GOLDSMITH, J. **The Handbook of Phonological Theory**. Blackwell Publishing, 1996. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishing, 1996.

SOUZA NETO, A. F. **Realizações dos fonemas /t/ e /d/ em Aracaju** –Sergipe. Aracaju: Editora UFS, 2014.

2

A ESCRITA E SEUS CONSTITUINTES EXPRESSIVOS — DE SUA NATUREZA SEMASIOLÓGICA A NÃO-SUBSTANCIALIDADE DO CONTINUUM FALA E ESCRITA¹¹¹²

Antônio César da SILVA¹³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6147-0802>



1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a fazer uma reflexão sobre a natureza semasiológica da expressão escrita, compreendendo, muito antecipadamente, que a natureza linguística dos elementos que a constituem é, essencialmente, diferente da que constitui os elementos da fala. Essa tomada de posição pode despertar certa inquietude, sobretudo, para quem considera que fala e escrita formam um continuum, isto é, um todo linguisticamente indissociável. Por essa razão, o primeiro tópico deste artigo interessa-se em tratar de que espécie é este continuum, partindo, inclusive, da consideração feita

11 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap2>

12 Este texto é uma adaptação de alguns trechos tese de doutoramento intitulada *A transmutação dos sinais de pontuação em marcas discursivas: o encapsulamento de atos de linguagem em textos jornalísticos*, apresentada em abril de 2021 ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

13 Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: antonio.silva@uneal.edu.br

por dois dos principais proponentes e divulgadores dessa concepção no Brasil: Fávero (1999) e Marcuschi (2001).

Inicialmente, as leituras em torno do tema deixaram clara a importância desses dois teóricos, uma vez que apontaram para o fato de que tanto Marcuschi (2001) quanto Fávero (1999) fazem referência aos estudos de autores como Chafe (1982), Halliday (1989) e, especialmente, às discussões de Bibe (1986). Este último é referenciado de forma especial pelos autores brasileiros, pois, em sua abordagem sobre o *continuum* entre fala e escrita, destacou o papel significativo das tipologias textuais como elo entre essas duas modalidades, delimitando sua proposta de abordagem a partir da compreensão da existência de um *continuum* tipológico.

Esclarecida a espécie de *continuum* constituidor da contiguidade entre fala e escrita, as reflexões trazidas para este trabalho têm a intenção de explorar a natureza linguística dos elementos típicos da escrita e, em que medida eles podem ser considerados como “representantes” de aspectos da fala. Ao logo deste texto, também se procura esclarecer a razão de se compreender a existência da expressão escrita como um meio de comunicação que, embora motivada pela elocução oral, possui uma identidade semasiológica independente daquela que constitui os elementos da elocução oral. Isso significa dizer que os conteúdos comunicativos da oralidade, quando escrito, sofrem um *processo de transmutação do código comunicativo*; o que significa ser substancialmente diferente do código oral, sem admitir uma simples transposição.

Ao final do trabalho, traz-se uma proposta de tipificação dos elementos linguísticos, que são considerados essencialmente pertencentes à natureza semasiológica da expressão escrita. Essa é uma

proposta de tipificação decorrente dos aspectos explorados ao longo do artigo e que são capazes de apontar distinções fundamentais entre o traço gráfico, que representa — segundo sua natureza linguística — aspectos fonético-fonológicos da fala, e os elementos da fala.

2. A NATUREZA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA DA EXPRESSÃO ESCRITA: UMA MUDANÇA SUBSTANCIAL NA PASSAGEM DO ORAL PARA O ESCRITO

Inicialmente, é preciso salientar que estudos como os de Février (1959), Catach (1980, 1994, 2006), Desbordes (1995), Martins (1996) Cohen e Peignot (2005), Fischer (2006, 2009), Ong (2011), entre outros, ao abordarem a *formação*, a *evolução* e o *aprimoramento* do sistema de escrita despertam para a reflexão sobre a real possibilidade de um sistema de escrita reproduzir (ou não), num meio físico, tudo aquilo que se é capaz de comunicar quando, ao invés da fala, usa-se a expressão escrita. As particularidades de uma abordagem sobre esses aspectos podem ser sintetizadas em duas perguntas: a) seria o sistema de escrita alfabética¹⁴ capaz de traduzir todo o poder comunicativo da elocução oral? b) seria esse sistema de escrita suficiente para reproduzir *ipsis verbis* tudo o que se diz, quando se fala?

De alguma forma, as questões em torno dessa temática — não necessariamente resumidas pelas duas perguntas acima — são, há algum tempo, já discutidas e têm sido tema de controversos e disputados debates que, em geral, versam sobre a primazia e a espontaneidade do caráter da fala em oposição ao caráter artificial, arbitrário e representativo

14 Compreende-se o sistema de escrita alfabética aquele no qual um número mínimo de grafemas (letras) é capaz, mediante infinitas possibilidades de combinações, representar graficamente qualquer expressão da elocução oral.

da expressão escrita. Sectarismos e radicais posicionamentos teóricos à parte, é importante apontar que as dualidades de concepções e suas interações conflitantes já se manifestam no próprio surgimento dos estudos linguísticos.

Nesse sentido, no *Curso de Linguística Geral*, Saussure (2012) aponta para essas distinções e chama atenção para o estabelecimento de “prioridades” dos estudos linguísticos em relação à escrita. De acordo com o fundador dos estudos linguísticos, “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 58). No entanto, ainda segundo Saussure (2012), “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo [...]” (ibidem).

Como se pode notar, há uma intrínseca e necessária relação de dependência entre as duas modalidades da língua, por essa razão durante muito tempo se pôs em evidência, em algumas abordagens teóricas, a escrita em detrimento da fala. É fato, no entanto, que muito contemporaneamente essa tendência vem dando lugar aos estudos sobre a natureza e os aspectos da modalidade oral da língua. Essa postura é evidente e muito frequente, por exemplo, em pesquisas linguísticas sobre *variação linguística*, *análise da conversação*, etc.

Para além dessas questões, interessa, nesse artigo, a reflexão sobre que aspectos e sob que condições a expressão escrita representa a fala; ou ainda, numa postura diametralmente oposta, sob que perspectivas é possível considerar a expressão escrita como uma instância, ou uma

modalidade da língua independente e autônoma em relação à fala. Para essa segunda possibilidade, interessa apontar que, apesar da íntima relação entre tais formas de manifestação de uma língua, a expressão escrita apresenta propriedades essenciais e características circunstanciais (em relação à sua extensão) que particularizam sua natureza linguística e que são especificadoras de suas *funções comunicativas*.

Isso não quer dizer que a expressão escrita, enquanto modalidade comunicativa, esteja desvinculada daquilo que a oralidade registra, uma vez que, como diz Ong (2011), quando se está diante do texto escrito, está-se diante de algo que foi oralizado de alguma forma. Ainda segundo o autor, “a escrita nunca pode prescindir da oralidade. Adaptando um termo empregado com um propósito um pouco diferente, podemos chamar a escrita de um ‘sistema secundário’, que depende de um sistema primário anterior: a língua falada” (ONG, 2011, p. 17). Nesse sentido, a anterioridade da oralidade em relação à escrita é inquestionável; mas isso não significa dizer que haja uma simples transposição de elementos de uma modalidade para outra.

Com base nesses aspectos, que identificam a natureza linguística de cada modalidade e que dão identidade aos processos de comunicação por meio da expressão escrita, pode-se afirmar que a escrita, ainda que represente um grande salto de evolução cultural e intelectual do ser humano, não tem por finalidade — nem poderia — traduzir toda riqueza e todo poder de comunicação da elocução oral. Isso só seria possível se existisse um sistema (pictográfico, ideográfico, alfabético ou “meta-alfabética¹⁵”) que fosse capaz de transferir para o meio físico armazenador da expressão escrita toda força comunicativa da elocução oral.

15 Através de um neologismo, faz-se referência à possibilidade (puramente hipotética) de criação ou descoberta de um sistema de representação escrita que tenha a possibilidade de ir além daquilo que se é capaz de realizar com o sistema de escrita alfabética atual.

Ora, a expressão escrita de uma língua tem por finalidade comunicar o conteúdo linguístico com a mesma representatividade e autenticidade da oralidade — mas segundo suas características e sua natureza linguístico-comunicativa. Dessa forma, a escrita atua de acordo com suas propriedades essenciais na comunicação da realidade linguística; portanto, a expressão escrita não pretende ser, nem deve assim ser compreendida, como uma transposição de elementos da fala. Isso significa dizer que um *ato de linguagem oralizado*, quando transformado num *ato de linguagem escrito*, na realidade, é *transmutado*¹⁶, isto é, transforma-se substancialmente em expressão escrita, manifestando outras propriedades que não estavam presentes — nem poderiam estar —, quando do evento oral; pois, tais propriedades são inerentes à expressão escrita. No entanto, isso não implica uma mudança do conteúdo enunciado, mas uma *mudança substancial do código* utilizado para comunicar o mesmo conteúdo.

Como decorrência dessas distinções, no que diz respeito à natureza e às especificidades da elocução oral, sua força comunicativa manifesta-se no ato de linguagem por si só, no qual estão implicados outros recursos e elementos significativos típicos da fala que a expressão escrita não é capaz de representar. Por esses limites, entende-se que a expressão escrita, para ser compreendida como meio de representação ou de reprodução de conteúdos da oralidade, só pode ser assim considerada se associada a outros recursos expressivos que lhes sejam complementares tais como marcas diacríticas, recursos tipográficos e sinais de pontuação. De modo geral, esses recursos gráficos, funcionando como uma espécie de paracódigo alfabético, são capazes de formar um *complexo simbólico*

16 *Transmutação*, conceito originalmente da química e da física, indica uma mudança de substância ou de substancialidade, pois é resultante de uma mudança no núcleo (nuclídeo) atômico, dando origem a um ou mais novos átomos.

satisfatoriamente próximo das funções comunicativas da oralidade; no entanto, ainda assim, mediante a atuação de princípios constituidores da própria expressão escrita.

Nesse sentido, pode-se dizer que um texto escrito, ao ser lido em voz alta, incorpora e manifesta propriedades comunicativas que a palavra escrita não é capaz de manifestar, senão por meio de seus recursos gráficos e de suas propriedades essenciais de expressão escrita. A título de ilustração, podem-se imaginar essas propriedades manifestando-se durante a leitura vozeada de um texto escrito, em que se verifica a presença de aspas; diante desse recurso de pontuação, o leitor sentirá a necessidade de verbalizar tal recurso, ou, ao menos, gesticular (com os dedos das mãos) sua presença. Isso significa dizer que o leitor não encontra recurso prosódico que possa corresponder precisamente à aplicação de aspas, tornando inevitável a verbalização do recurso de pontuação.

A constatação de que a natureza linguística da expressão escrita é essencialmente distinta daquela que constitui a elocução oral possibilita a compreensão de que os processos de formação e desenvolvimento da modalidade escrita são, por si só, distintos e específicos. Disso, decorre uma segunda constatação: enquanto os processos de formação, desenvolvimento e aprimoramento da fala acontecem naturalmente, à medida que a própria comunicação se efetua, os processos de formação, desenvolvimento e aprimoramento da expressão escrita resultam de construções artificiais e de elaborações cognitivas que atendem às necessidades de comunicação dos grupos sociais falantes de uma mesma língua ou de diferentes idiomas.

Nesse mesmo sentido, entende-se que a expressão escrita, submetida a processos de sistematização da elaboração comunicativa

para atender a tais necessidades, é capaz de promover um “aprimoramento” das capacidades cognitivas humanas peculiares, que, em função do que é próprio da expressão escrita, sempre lançou mão da utilização de recursos materiais para sua efetivação. Essa compreensão é inferida, por exemplo, da relação de dependência que a expressão escrita mantém com o desenvolvimento e aprimoramento de recursos tecnológicos, que viabilizaram seu registro e sua conservação. É, pois, nesse sentido, que Cohen e Peignot (2005) relacionam o aprimoramento da expressão escrita a tudo que diz respeito à invenção e ao desenvolvimento de tecnologias de registro das atividades sociocomunicativas humanas.

De certo modo e em certa medida, pode-se dizer que as necessidades dos sistemas de escrita impulsionam o desenvolvimento de tecnologias; e a evolução tecnológica aprimora os sistemas de escritas, gerando um processo de retroalimentação dessas duas grandes necessidades sociais. Nessa mesma direção, Ong (2011) afirma que “não obstante, sem a escrita a consciência humana não pôde alcançar seu mais alto grau, não pôde produzir outras criações intensas e grandiosas” (ONG, 2011, p. 23). Essa parece ser a realidade verificada entre as civilizações que registraram a presença de uma expressão escrita sistematicamente desenvolvida — considerando-se, é claro, seu contexto histórico e as tecnologias de sua época.

Como já salientado neste artigo, longe de qualquer posição sectária e/ou dicotômica sobre uma aparente superioridade ou primazia da escrita em relação à elocução oral, entende-se que a expressão escrita possui e manifesta uma identidade própria, detentora de peculiaridades que a tornam substancialmente distinta da elocução oral e promotora de aspectos que a fala não pode acrescentar às

experiências sociocomunicativas da humanidade. Para além de qualquer postura ambivalente, entende-se que a escrita é resultante de um esforço cognitivo humano para registrar e armazenar — segundo suas formas — conteúdos comunicativos pessoais e sociais.

Nesse sentido, ao longo do processo de formação da expressão escrita, as informações registradas e armazenadas em meio físico durável davam conta, por sua vez, desde informações corriqueiras do cotidiano a dados mais sensíveis e importantes como registros contábeis das práticas comerciais e agropecuárias; informações dos conhecimentos “científicos” e “literários”; dados das relações familiares e genealógicas; registros de mensagens administrativas e militares etc. Essas e outras finalidades da expressão escrita garantiam algum nível de autenticidade e legitimidade ao conteúdo comunicado, algo para o qual a oralidade era mais volátil e menos segura.

Todos esses aspectos da expressão escrita são decorrentes daquilo que constitui sua natureza comunicativa: uma construção cognitiva propositadamente formulada para atender as necessidades dos grupos sociais. Por isso, neste trabalho, ela é tratada como artifício (*ars + officium*) ou artefato (*ars + factum*), isto é, uma atividade artificial que é “motivada” pela elocução oral, mas que é resultante de uma elaboração humana conduzida por necessidades socioculturais distintas das que promovem o surgimento e a evolução da oralidade. Está claro, no entanto, a anterioridade da modalidade oral em relação à expressão escrita; nesse sentido, diz-se que “o código gráfico é uma criação em segundo nível [...]” (MARTIN, 2006, p. 53). Isso significa aceitar que “o código gráfico é também um artefato pelo uso que dele se faz. Onde o oral flui de maneira natural [...], o escrito solicita constantemente a função epilingüística” (idem, p. 54). Logo, deve-se entender que, a

partir do momento em que a expressão escrita se materializa, já deve ser percebida como recurso construído intencional e artificialmente, isto é, como sinal passível de ajustes em relação à oralidade e àquilo que tem como objetivo.

Nisso, consiste a identidade da expressão escrita: estar intimamente ligada aos fatos da elocução oral, mas sem deixar de ser, estrutural e substancialmente, de outra natureza. Nesse sentido, a escrita aproxima-se da fala como uma modalidade de língua com identidade própria, submetendo-se aos mais diversos processos de *estruturação*, *transformação* e *normatização* que lhe são necessários. No entanto, a aproximação entre a fala e a escrita não se dá enquanto esta é projeção daquela; pois, as propriedades distintivas entre fala e escrita permitem dizer que a expressão escrita (sistema alfabético, convenções e padrões ortográficos etc.) não é uma transcrição do oral¹⁷. Além disso, as distinções entre elas são tão verdadeiras e diversas que se faz necessário “encarar a possibilidade de tornar autônomos os dois usos, como duas línguas diferentes que partilham o mesmo nome [...]”. Tal posição tem a vantagem de romper com a ingenuidade da ideia, de pura transcrição” (ACHARD, 2006, p. 65).

É nesse sentido que para Ong (2011) a leitura e a compreensão de um texto escrito são tão dependentes da forma e da estrutura da expressão escrita que, fora deste ambiente de comunicação, seria preciso um esforço especial para dar àquilo que será oralizado os sentidos que têm quando escrito. Isso não significa dizer que há sentidos distintos para um mesmo conteúdo quando escrito, ou quando oralizado; mas que há,

17 Isso parece bastante evidente, sobretudo, quando se verificam pesquisas que trabalham, por exemplo, com *Análises da Conversação* ou *Transcrição Fonética*, que precisam lançar mão de uma série de recursos e estratégias de transcrição para tentar aproximar ao máximo o que se registra por escrito daquilo que se captura no momento da elocução oral.

tão somente, necessidades inerentes a cada modalidade para reproduzir o mesmo conteúdo em seus respectivos ambientes de comunicação. Por conseguinte, o mesmo pode ser dito do movimento inverso, isto é, a oralidade é essencialmente dependente de seu ambiente de comunicação. Por essa razão, para que haja qualquer processo de *transmutação* de uma modalidade para outra (oralidade > escrita; escrita > oralidade), são necessárias adequações linguísticas, que atendam às respectivas naturezas comunicativas de cada uma das modalidades.

São, portanto, essas notas essenciais que distinguem e acomodam cada uma dessas modalidades da língua em suas órbitas de atuação e que mantêm equilibrados os limites entre essas esferas da comunicação social. A expressão escrita, por exemplo, mais normatizada e menos flexível às formas variantes, tende a uniformizar a língua; a oralidade, mais flexível e menos normatizada, tende à incorporação rápida de formas variantes. Todos os recursos que compõem a expressão escrita estão vinculados a ela intrinsecamente, por isso não podem, por princípio, serem avaliados ou considerados a partir do que diz respeito à elocução oral; o mesmo se dirá da fala em relação ao que é próprio de sua natureza. Embora tais recursos possam encontrar, na elocução oral, elementos que lhes equivalham, estes não representam uma simples transcrição entre as modalidades. Por essas razões, falar de normatização, ao tratar de oralidade, é combater em batalhas vencidas, uma vez que é consenso que a fala, segundo sua natureza linguística, não se presta a normatizações — não nos mesmos moldes das que normatizam a escrita.

Com base em tudo que foi exposto até aqui, esclarece-se que as perspectivas teórico-epistemológicas e os recortes metodológicos assumidos neste trabalho facultam a compreensão das modalidades fala e escrita como constituídas e manifestadoras de princípios linguísticos

distintivos, mas que *mantêm*, *conservam* e *identificam* a natureza ontológica (princípio de identidade) da língua enquanto manifestação de um único idioma. Nesse sentido, “é, assim, lícito reportá-los [domínios oral e escrito] a uma mesma norma abstrata, isto é, considerá-los como dois subdomínios de uma mesma língua” (ACHARD, 2006, p. 65). Está claro, portanto, que a expressão escrita e a elocução oral são partes (e aí se encontram) de uma mesma unidade idiomática, mas constituídas por sistemas de códigos distintos: *código gráfico* e *código oral*. Isso permite pressupor que falar um idioma não significa dominar, total ou parcialmente, aspectos de sua expressão escrita — e a constatação óbvia pode demonstrar essa implicação.

A perspectiva teórica em que se encontram ancoradas as posições de Ong (2011) e Achard (2006) exposta acima, pode despertar questionamentos, sobretudo naqueles que entendem as modalidades fala e escrita como constituidoras de um *continuum*¹⁸: duas partes de um todo. Faz-se necessário, porém, um esclarecimento sobre que espécie de *continuum* a fala e a escrita formam como manifestação da língua. Segundo Biber (apud FÁVERO, 1999, p. 75), as distinções que se verificam entre essas modalidades manifestam-se dentro de um *continuum tipológico*, isto é, as diferenças apontam para o compartilhamento dos modos/tipos de produção dos gêneros textuais que se encontram tanto na modalidade oral quanto na escrita, aproximando ou afastando-se conforme o grau de formalidade ou informalidade do evento comunicativo. É exatamente a partir dessa perspectiva que Marcuschi (2001), principal referência no Brasil para a defesa desses aspectos na relação fala/escrita, posiciona-se, quando diz:

18 *Continus*, a, um — adj. Lat.: Contínuo, ininterrupto, inseparável.

A hipótese que defendemos supõe que: *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.* Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001, p. 37 — grifo nosso).

Como se vê, no que se refere à natureza da escrita e da fala, o *continuum* dá-se dentro de manifestações específicas nos usos dessas modalidades nas práticas sociais de comunicação. Na mesma medida, isso revela que fala e escrita fazem parte do mesmo sistema linguístico, compartilham uma mesma gramática e “são, portanto, realizações de uma gramática única, mas *do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala*” (MARCUSCHI, 2001, p. 38 — grifo nosso). A ênfase dada a essa distinção justifica-se pelo fato de se defender, neste trabalho, que os recursos de escrita não representam uma transcrição de recursos da fala para a escrita; pelo contrário, compreende-se que tais recursos correspondem a aspectos da própria escrita. Nesse sentido, entende-se que o processo que se estabelece entre fala e escrita é uma *transmutação*, isto é, ao transformar a mensagem oral na mensagem escrita há uma mudança substancial do código linguístico; portanto, o *continuum* não poderia se dar, como sinaliza Marcuschi (2001), na forma de uma “simples variação linear”. Isso significa considerar uma transposição de valores — mediante as formas representativas —, ou de conteúdo comunicativo, respeitando as particularidades semiológicas de cada sistema de codificação.

3. “ESCRITA COMPLETA”: A FORMAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

É indiscutível a anterioridade da fala e a compreensão de que ela é a razão de ser da expressão escrita, no entanto, entende-se que essa evidente e indiscutível certeza não pode ser confundida com a compreensão de que há uma simples transposição do oral para o escrito: uma *variação linear*, nas palavras de Marcuschi (2001). Interessa, portanto, refletir de que maneira os recursos de escrita constituem-se e, em que medida, referenciam os elementos (e conteúdos) da oralidade segundo sua natureza linguística, que é, por princípio, distinta daquela que constitui a elocução oral. Decorre disso a constatação de que os processos pelos quais a expressão escrita se originou e se formou não são concomitantes nem idênticos aos que originaram a fala e também não aconteceram de forma pontual e linear.

Nesse sentido, é consenso que a escrita surgiu e desenvolveu-se de diversas formas, nas mais diversas circunstâncias e sob aspectos particularmente relacionados, inclusive, com as culturas que a manifestaram. Não obstante, é possível observar a presença de processos e de aspectos gráficos comuns em determinados grupos, permitindo deduzir a existência de técnicas e de habilidades de escritas semelhantes, sobretudo, entre aquelas civilizações que contribuíram para o desenvolvimento do *sistema de escrita alfabética* como é conhecido hoje. Por essa e outras razões, os diversos processos e seus mais diferentes períodos de desenvolvimento não são questões tão fáceis assim de se equacionar. É nesse sentido que se afirma:

O que é certo é que a história da escrita é em essência uma longa tentativa para desenvolver

um simbolismo independente com base na representação gráfica seguida da lenta e amargurada constatação de que a linguagem falada é de um simbolismo mais poderoso do que qualquer espécie de gráfico e que o verdadeiro progresso na arte da escrita repousa no abandono virtual do princípio de que originalmente partiu (MARTINS, 1996, p. 33).

O afastamento da elocução oral promoveu o desenvolvimento de aspectos semasiológicos específicos da expressão escrita, que, por sua vez, deram-lhe autonomia em relação à fala enquanto sistema de comunicação. Certamente, dentre os muitos outros modos de representação simbólica da língua(gem), a escrita, baseada em símbolos gráficos representativos dos sons da fala (sistema alfabético), tornou-se o sistema que melhor satisfaz e atendeu tanto às necessidades pragmáticas de comunicação como à elaboração cognitiva do próprio processo de codificação. Basta pensar, grosso modo, como deveriam ser laboriosos e imprecisos os desenhos, a mímica ou os códigos de sinais não-alfabéticos em processos de comunicação mais primitivos.

Nesse sentido, Martins (1996) parece estar com a razão ao afirmar que o verdadeiro desenvolvimento da escrita começou quando ela se afastou daquela que a originou: a *fala*. Obviamente, não se questiona que a relação e a influência da fala na estruturação e organização da escrita devem-se, ao menos a princípio, à própria história de formação desta que ganhou existência na perspectiva de ser falada; por isso, originariamente, os textos escritos eram produzidos para serem lidos apenas em voz alta. No entanto, como há grande diferença entre a riqueza simbólica da fala em relação à restrita capacidade da expressão escrita em representá-la, verificam-se “lacunas” durante o processo de passagem — e desvinculação — de

uma modalidade para a outra no que tange às origens e aos processos de formação da expressão escrita.

Por essas razões, é que o estudo em torno das origens e do desenvolvimento da escrita é, em muitos casos, resultado de deduções lógicas e procedimentos analíticos feitos a partir de dados que não revelam uma sucessão temporal dos seus processos de formação. Nesse sentido, é preciso considerar que um sistema de expressão escrita não é a superação proposital e intencional de um sistema anterior, que tenha sido considerado, por exemplo, menos complexo. A não-contiguidade dos processos que originaram esses sistemas deve ser considerada para que se possa compreender que uma *escrita alfabética* (sistema resultante de todo o processo de aprimoramento da escrita) não resultou de elaborações que pretendessem a superação de um sistema pré-alfabético.

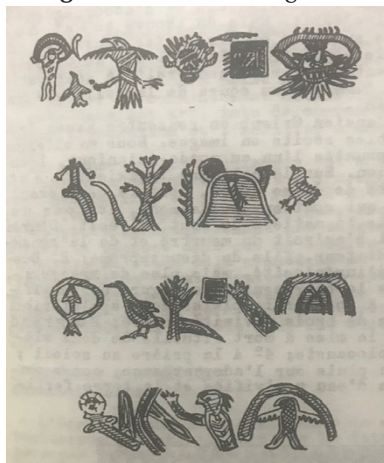
Compreende-se, portanto, que os sistemas de escrita evoluem dentro daquilo que eles são em si mesmos. Isso significa dizer que a evolução de um sistema para outro é pouco provável e, se tal evolução fosse considerada, estar-se-ia ignorando o fato de que “a ‘evolução’ da escrita é uma vista puramente teórica e lógica que se lança sobre episódios muitas vezes contemporâneos, mas *desligados entre si*” (MARTINS, 1996, p. 35 — grifo nosso). Ainda, segundo o mesmo autor, é preciso considerar que “nada indica, com efeito, que a *escrita ideográfica* tenha sido inventada por homens que não mais se satisfaziam com a *escrita pictográfica*, e menos ainda que a *escrita fonética* tenha nascido de uma consciência da insuficiência dos sistemas ideográficos¹⁹” (ibidem — grifo nosso). No entanto, entende-se que não existe uma

¹⁹ Grosso modo, há um consenso de que a escrita evoluiu de um sistema pictográfico para um ideográfico e deste para uma escrita alfabética, em que grafemas representam sons da fala.

relação direta e sucessiva entre esses diferentes sistemas de escrita, uma vez que as civilizações que utilizaram esses modelos, muitas vezes, encontravam-se separadas por grandes intervalos de tempo e/ou vastas áreas geográficas.

Nesse sentido, a superação de um sistema em relação a outro manifesta-se, sobretudo, no grau de afastamento de aspectos da fala e de distanciamento do caráter representativo de elementos da realidade (Rébus²⁰); ao tempo que, semasiologicamente, torna-se mais independente dos símbolos que a originaram e da abstrata representação de seus sentidos. A título de exemplificação, esse processo de desvinculação pode ser observado nas figuras do quadro abaixo, nas quais se notam sistemas de escrita mais representativos da realidade física e da elocução oral (figuras 1 e 2).

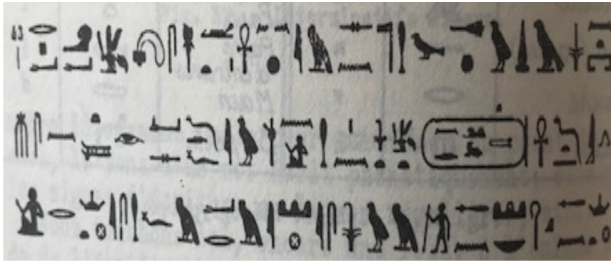
Figura 1: Escrita Pictográfica



Fonte: Février (1959, p. 41)

20 “Rébus — enigma figurado que consiste em exprimir palavras ou frases por meio de figuras e sinais, cujos nomes produzem quase os mesmos sons que as palavras ou frases representam [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2539).

Figura 2: Escrita Ideográfica



Fonte: Février (1959, p. 130)

Da observação desses sistemas de escrita, é possível notar que houve um processo de *transmutação do recurso gráfico*, que deixou de ser gradativamente mais imagético e ilustrativo (como se vê nas figuras 1 e 2) para ser mais sígnico, abstrativo e arbitrário (como se vê nas figuras 3 e 4). Isso significa dizer que a natureza semasiológica da expressão escrita é distinta daquela que constitui os elementos da elocução oral, algo já possível de ser observado no quase esquecido *sistema alfabético ugarítico*, apresentado na figura 3 (abaixo).

Figura 3: Alfabeto Ugarítico

	a		n
	b		z
	g		s
	h		p
	d		q
	h		r
	w		k
	z		t
	b		é
	t		è
	y		t
	k		f
	u		h
	l		s
	e		

Fonte: Février (1959, p. 176)

Figura 4: Alfabeto Fenício e derivados

א	א	א	א	א	א	א
ב	ב	ב	ב	ב	ב	ב
ג	ג	ג	ג	ג	ג	ג
ד	ד	ד	ד	ד	ד	ד
ה	ה	ה	ה	ה	ה	ה
ו	ו	ו	ו	ו	ו	ו
ז	ז	ז	ז	ז	ז	ז
ח	ח	ח	ח	ח	ח	ח
ט	ט	ט	ט	ט	ט	ט
י	י	י	י	י	י	י
כ	כ	כ	כ	כ	כ	כ
ל	ל	ל	ל	ל	ל	ל
מ	מ	מ	מ	מ	מ	מ
נ	נ	נ	נ	נ	נ	נ
ס	ס	ס	ס	ס	ס	ס
ע	ע	ע	ע	ע	ע	ע
פ	פ	פ	פ	פ	פ	פ
ק	ק	ק	ק	ק	ק	ק
ר	ר	ר	ר	ר	ר	ר
ש	ש	ש	ש	ש	ש	ש
ת	ת	ת	ת	ת	ת	ת

Fonte: Cohen; Peignot (2005, p. 167).

Dessa forma, considerando-se o incipiente sistema alfabético da escrita ugarítica (figura 3), pode-se dizer que essa transmutação produziu símbolos gráficos dotados de valores próprios que lhes são *sui generis* e que passaram a constituir, semasiologicamente, um sistema de comunicação independente dos elementos da elocução oral. De modo geral, em estudos como os de Février (1959), Matins (1996), Cohen e Peignot (2005), Fischer (2009) entre outros, encontram-se referências à presença do alfabeto fenício na base de praticamente todos os alfabetos que se têm hoje; sendo flagrante a variação direta nos alfabetos *grego*, *latino* e *árabe* como se pode observar na figura 4. De maneira menos flagrante, esses mesmos autores, indicam que a forma elementar de correspondência entre os sons da fala e suas representações gráficas do alfabeto fenício encontra-se presente nos alfabetos hebraico e aramaico,

voltar para o sumário

inclusive, influenciaram os alfabetos chinês (japonês) e híndi (e suas formas variantes).

Dessas constatações, Février (1959) afirma que o estudo dos processos evolutivos da expressão escrita deve considerar algumas etapas essenciais, que formaram o sistema de escrita alfabética que se tem hoje. Segundo o autor, na primeira etapa, o homem dispõe de múltiplos meios para se expressar, que vai da oralidade, passando pelo gestual aos entalhes em estruturas rígidas como pedra, argila, couro de animais etc. Num segundo momento, a escrita tende a aproximar-se da língua falada; nas palavras de Février (1959), “um sinal escrito ou um grupo de sinais sugere — sem que se considera uma anotação mesmo — toda uma frase” (FÉVRIER, 1959, p. 10), é o que se pode notar, em maior ou menor grau, nos dois primeiros sistemas (figura 1 e 2). Na terceira fase, o sinal gráfico afasta-se da tendência de representar a estrutura frasal e aproxima-se da representação da palavra.

Na quarta etapa, a escrita passa a representar, por meio de sinais gráficos, os sons que compõem as sílabas (figuras 3 e 4). Nessa última fase, “a escrita será considerada fonética, pois ela não registra nada além de sons. Ela será qualificada como silábica ou alfabética, de acordo com a extensão do trabalho de análise implicado” (FÉVRIER, 1959, p. 10). Para além das especificidades de um tratamento mais fonético / fonológico da estrutura mórfica da palavra representada no sistema de escrita alfabética, a divisão de Février (1959) lança luz sobre o gradual processo de constituição de uma expressão escrita, semasiologicamente, independente dos elementos constituintes da expressão oral de uma língua.

Dessa forma, faz sentido a compreensão de que há uma evolução e um aprimoramento da expressão escrita, porém é preciso

chamar atenção para o fato de que os diversos sistemas de escrita não representam fases subsequentes e evolutivas em relação àquelas que lhe antecederam. Assim, a compreensão de que esses sistemas não se sucederam no tempo e de que cada um representava um ciclo completo em si mesmo parece bastante razoável, indicando que são sistemas que, segundo suas características e as circunstâncias em que foram utilizados atendem às necessidades de registro do grupo social que os utilizava. Para além disso, é preciso refletir sobre de que maneira — e sob quais circunstâncias — o sistema de escrita alfabética estabelece-se como um *sistema completo* e *autossuficiente* de comunicação.

Nesse sentido, quando considerada como um sistema completo e autônomo em relação à fala, o sistema de escrita alfabética é o resultado de uma elaboração cognitiva, que é preenchida de intencionalidades, conduzida ao ser fim por procedimentos linguísticos e mediada por estratégias e técnicas de composição do texto escrito, isto é, de sua natureza semasiológica. Por consequência da existência dessas propriedades essenciais da expressão escrita, pode-se dizer, por exemplo, que a representação mimética (pinturas rupestres) e as representações mnemônicas (*quipus* dos Incas) não fazem parte da natureza do sistema de escrita completa. Para além dessas delimitações do que, de fato, constitui uma escrita completa, deve-se compreender que, a expressão escrita, enquanto sistema de comunicação humana, é sempre (de acordo com seu estado de desenvolvimento ou modelo de expressão) o resultado de um movimento intencional, elaborado, transmissível e compreensível por parte do intelecto humano, até porque dele é resultante.

No entanto, é preciso considerar que a escrita representa diferentes fenômenos nas diferentes culturas nas quais se tem registro

de sua presença; em função disso, Fischer (2009) afirma que “é melhor evitar a ‘armadilha’ de uma definição inteiramente formal, porque a escrita tem sido, é e será inúmeras coisas distintas para inúmeros povos distintos em incontáveis épocas diferentes” (FISCHER, 2009, p. 14). Não obstante, ainda segundo Fischer (2009), “escrita completa”, apresentaria algumas características formais, tais como a presença de um objetivo de comunicação; e a existência de sinais gráficos artificiais registrados numa superfície durável com alguma referência a recursos da fala. No caso dessa última característica, considere-se que a relação do sinal gráfico com recursos da fala dá-se mediante os limites de suas naturezas semasiológicas. A questão salientada por Fischer (2009) sinaliza para o fato de que essas características são importantes, sobretudo, quando se estudam os recursos gráficos de escritas pré-alfabéticas, pois, de modo geral, esses modelos de escritas antigas manifestam, ao menos, uma dessas características, passando a serem vistos como um sistema de escrita de fato, embora incompleto.

Em relação ao sistema de escrita alfabética, é preciso considerar que aquilo que se deve entender como escrita *in essentia* manifesta propriedades bastante particulares em relação a toda e qualquer forma de registro escrito que não contenha tais propriedades. Uma dessas propriedades diz respeito à natureza sígnica das representações gráficas de uma escrita completa, isto é, a desvinculação de aspectos puramente imagéticos ou ilustrativos identificadores de certa natureza mnemônica. Portanto, o aperfeiçoamento da *escrita completa* não diz respeito a transformações de suas características essenciais, que a diferenciam, por exemplo, das atividades pictográficas, ideográficas e até das pinturas rupestres. Isso significa dizer que o sistema alfabético, como forma de escrita completa, ao longo do seu processo de desenvolvimento, depurou

elementos acidentais que poderiam tornar a comunicação impregnada de elementos ambíguos, redundantes ou imprecisos.

4. OS ELEMENTOS ESSENCIAIS CONSTITUIDORES DA EXPRESSÃO ESCRITA

Neste ponto, é preciso lançar um olhar sobre a forma de escrita completa que se manifesta na contemporaneidade e seus constituintes expressivos, que são resultados de aprimoramentos de escritas antigas. Evidentemente que o sistema de escrita completo que se toma como referência para essa reflexão é o sistema alfabético, no qual estão inseridos, por definição, os alfabetos utilizados para registrar as mais diversas línguas contemporâneas. Esse sistema tem como principal característica identitária o *traço gráfico* representativo de sons da fala (grafemas ou letras). Nesse sentido, como já salientado ao longo deste texto, a constituição da escrita por meio de grafemas é resultante de um processo de aprimoramento desse traço gráfico que deixou de representar objetos concretos, passando a tomar como referência ideias abstratas, que, em alguma medida, correspondem aos sons da fala. Portanto, o primeiro elemento constituinte da escrita alfabética é o **traço gráfico** representativo de sons da fala.

Curiosamente, o segundo elemento constituinte da expressão escrita é o **espaço branco** (ausência de traço gráfico) que se insere entre as unidades significativas da expressão escrita. Esse *espaço branco funcional*, nas palavras de Houaiss (1983), representou um grande salto no processo de aprimoramento da escrita alfabética; as palavras deixaram de ser escritas de forma contínua na frase. Num primeiro momento, ainda segundo o autor, a distinção entre as unidades

morfológicas passou a ser marcada com um ponto (.), chamado *ponto de altura*, que, muito primitivamente, sinalizava a necessidade de certas pausas durante a leitura do texto. Num segundo momento, esses *pontos de altura* foram substituídos por espaços uniformes — o que não correspondia à variação de altura dos pontos que separavam as palavras. Nas palavras do autor, lê-se:

A história da pontuação revela [...], no mundo ocidental [...], uma lenta conquista. Num primeiro estágio [...], separam-se por um ponto, colocado na linha de base, em meio ou em cima da altura das letras, [...], até que, em lugar do ponto em apreço, apareça pura e simplesmente uma grande conquista — o *espaço branco funcional* (HOUAISS, 1983, p. 90 – grifo nosso).

Como se pode ver, ao longo do desenvolvimento da expressão escrita, os pontos colocados ao final de determinadas palavras serviam, muito incipientemente, para sinalizar a duração de pausas ao longo do processo de leitura. Em função disso, quando o ponto estava na base da palavra, indicava um determinado tipo de pausa; quando à meia-altura, outra; quando acima, outra duração distintiva. O uso desses recursos foi substituído pela presença do *espaço branco funcional*; no entanto, esse era um recurso uniforme, isto é, sem distinção para as variações de duração das pausas, que, em geral, estavam relacionadas a características linguísticas dos segmentos textuais como as que distinguem períodos e parágrafos, na maioria das vezes, traduzidas como necessidades prosódicas ou rítmico-melódicas.

Da necessidade sintática e/ou prosódica de se marcar a distinção entre segmentos linguísticos como períodos e parágrafos decorre a

consideração de um terceiro elemento essencialmente constituidor daquilo que é próprio da expressão escrita: os **sinais gráficos**, que aparecem como espécies de *paracódigos alfabéticos*. Nesse caso, dois tipos de recurso são peculiares ao sistema de escrita alfabética: os **sinais de pontuação** e os **sinais diacríticos**. O primeiro tipo de recurso está presente na maioria dos sistemas ortográficos de diversos idiomas e são utilizados, em geral, como recurso sintático para a organização da estrutura textual.

Os sinais diacríticos, a segunda espécie de paracódigos, são recursos gráficos ligados a aspectos fonético-fonológicos e morfossemântico capazes de apontar particularidades importantes tanto para a expressão escrita, bem como para o processo de leitura. Isso é o que ocorre, por exemplo, em português, com o uso dos acentos agudos (´), circunflexo (^) e til (˜), que assinalam aspectos ligados à tonicidade e à nasalização de vogais em estruturas silábicas específicas. O mesmo princípio está presente na aplicação de cedilha (ç), que assinala a presença de um valor fonético específico para a letra “c” diante das vogais “-a”, “-o”, “-u”. No entanto, é preciso considerar que esses recursos gráficos não têm a mesma força de universalização que os grafemas constituidores dos alfabetos propriamente ditos, por essa razão não são encontrados em todos os sistemas ortográficos como, por exemplo, é possível notar a ausência de sinais diacríticos na ortografia da língua inglesa.

Portanto, de forma muito resumida, pode-se considerar como elementos essenciais da expressão escrita o *traço gráfico*, que constitui a estrutura das letras (grafemas) de um alfabeto; o *espaço branco funcional*, que distingue as unidades significativas de um enunciado; os *sinais de pontuação* e *sinais diacríticos* (paracódigos), que auxiliam os

sistemas alfabéticos na estruturação da expressão escrita. Como forma de ilustração desse conjunto de elementos gráficos, constituidores da expressão escrita, apresenta-se abaixo um quadro resumo representativo desses elementos e das relações que se estabelecem entre eles.

Quadro 1: Tipos de recursos gráficos constituintes da expressão escrita

Sistema Alfabético			
Traço Gráfico		Paracódigos	
Grafemas	Ausência de Traço	Notações Morfossintáticas	
		Sinais de Pontuação	Sinais Diacríticos
Latino Grego Cirílico Hebraico Árabe Hangeul (Coreano) Devanágari (Híndi) Outros	Espaço Branco Funcional	Sintáticos Morfológicos Enunciativos Discursivos	Vocálicos (´), (^), (~) Consonantais (ç)

Fonte: Autor (2021)

A complexidade do sistema alfabético de escrita está tanto no poder que o traço gráfico tem de sintetizar elementos da oralidade por meio de sua forma semasiológica como na sua capacidade de representar diferentes idiomas a partir da combinação de suas unidades mínimas: as letras. Essa capacidade do sistema alfabético pode ser observada na possibilidade de um mesmo idioma ser grafado com diferentes alfabetos. Foi isso que aconteceu, por exemplo, com a língua turca, que, na primeira metade do século XX, deixou de ser grafada oficialmente com alfabeto árabe e passou a ser escrita com o alfabeto latino (ou uma derivação deste). Ainda a título de exemplificação, mais recentemente, depois da dissolução da antiga

Iugoslávia, a língua servo-croata tornou-se idioma oficial da Croácia e da Sérvia; mas, no primeiro país, passou a ser grafada com o alfabeto latino, e no segundo com o alfabeto cirílico.

Em relação à natureza da expressão escrita, a essencialidade dos elementos representados acima pode ser percebida pela interferência que a presença ou ausência desses recursos pode imprimir à compreensão do texto escrito nas línguas em que eles fazem parte do sistema ortográfico. De modo geral, alguns desses elementos podem parecer mais importantes que outros é o que se pode perceber na oposição letra (traço gráfico) versus sua ausência (espaço branco). No caso do espaço branco funcional, certamente que, dependendo das circunstâncias de comunicação, sua ausência entre as palavras de um texto poderia ser compensada pelas habilidades e competências do leitor, mas essa condição seria imediatamente percebida como uma deficiência não só do texto, mas do próprio código de escrita. E isso não se daria apenas como um problema de convenção, mas do sistema, uma vez que o *espaço branco funcional* se liga à natureza do sistema de escrita alfabética.

Os recursos de escrita denominados de paracódigos com funções específicas na construção dos sentidos do enunciado encontram respaldo em estudos que abordam, especificamente, o uso dos sinais de pontuação como marcas enunciativas, ou sinais sintáticos com funções enunciativas. Entre esses estudos estão os de Catach (1994), Junkes (2002), Dahlet (2006). Os trabalhos dessas autoras apontam para a existência de funções linguísticas ligadas a esses recursos que superam as indicações mais comuns de que eles são recursos que servem à organização sintática, ou de que são meramente recursos rítmico-melódicos.

Por fim, em relação aos sinais diacríticos, usados para indicar aspectos prosódicos específicos, percebe-se que sua volatilidade é flagrante, isto é, sua presença, ou ausência para assinalar características fonológicas muda conforme circunstâncias temporais (diacrônicas) num mesmo sistema linguístico, ou socioculturais em sistemas linguísticos distintos. Nesse sentido, é o que se verifica na inserção de sinais diacríticos tanto no alfabeto hebraico como no árabe; bem como, em certa medida, na aplicação dos acentos usados na ortografia da Língua Portuguesa, que, ao longo dos últimos 100 anos, já experimentou algumas atualizações e/ou reformas ortográficas. Em geral, um alvo certo dessas alterações (reformas ou acordo ortográfico) é a discussão da necessidade de aplicação de sinais diacríticos para assinalar (ou não) a tonicidade, ou o timbre de vogais em sílabas específicas de determinada palavra.

Por conta da volatilidade desses recursos, nas últimas duas reformas ortográficas da Língua Portuguesa, em especial as adotadas no Brasil em 1971 e 1990/2009²¹, os acentos agudos (´), graves (`) e circunflexos (^), foram suprimidos das mais diversas circunstâncias morfológicas. No acordo ortográfico de 1990/2009, o acento agudo, por exemplo, deixou de assinalar a diferença entre palavras pertencentes a classes de palavras distintas como em “pára” (verbo) e “para” (preposição). Na reforma ortográfica de 1971, o acento grave desapareceu das sílabas pretônicas como em “possivelmente” (pretônica); e o acento circunflexo foi suprimido da distinção de timbre e de classes morfológicas como em “êle” (pronome pessoal) e “ele” (nome da letra “L”). De todo modo, esses recursos, apesar da volatilidade, são elementos essencialmente identificadores da natureza linguística da expressão escrita e junto com o traço gráfico e o espaço

21 O projeto de lei é de 1990, mas a implementação aconteceu a partir de janeiro de 2009.

branco funcional constituem aquilo que se pode chamar de elementos essenciais constituidores da expressão escrita.

5. CONCLUSÃO

Ao longo do texto que se apresentou aqui, procurou-se refletir sobre as propriedades essenciais que dão à expressão escrita uma identidade semasiológica. Por conta dessa natureza linguística distintiva, entende-se que a modalidade escrita manifesta grande autonomia em relação à modalidade oral no que diz respeito às suas formas comunicativas. Embora se admita que a oralidade é anterior e a razão de ser da expressão escrita, esta, ao se constituir como veículo de comunicação, faz isso mediante processos muito particulares e independentes daqueles que produziram a fala. A partir da abordagem deste trabalho, isso parece muito claro ao se observar, por exemplo, as origens e os processos de desenvolvimento e aprimoramento da escrita.

Salienta-se que o trabalho desenvolvido neste artigo tem como objetivo primeiro provocar ao menos alguma reflexão sobre aquilo que é próprio da expressão escrita, evidenciando suas particularidades enquanto código de comunicação. Isso parece importante para que se possa compreender, por exemplo, que os processos de aquisição e aprendizagem da expressão escrita não podem ser os mesmos, uma vez que são modalidades substancialmente distintas. Admitir tal distinção é levar em consideração que, como sistema linguístico particularmente distinto da elocução oral, os processos de aquisição e aprendizagem da escrita precisarão ser tratados segundo abordagens específicas, isto é, não será possível, por princípio, ensinar alguém a escrever da mesma forma que ela aprendera a falar. Com base naquilo que se explorou

neste artigo, entende-se que esses postulados servem tanto para aqueles que se dedicam a aprender uma língua estrangeira como para os que se debruçam sobre os desafios da escrita em língua materna.

Dessa forma, faz-se necessário o cuidado em relação ao que é próprio de cada modalidade, sobretudo, a partir do momento que se propõem atividades de aprendizagem que privilegiam a intersecção entre as duas modalidades. Essa é uma compreensão indispensável para que não se confunda e se misture o que é pertinente a cada uma das modalidades com o que lhes é comum. Esse cuidado evitará, por exemplo, a frustração de se dar conta e ter que admitir que ninguém escreve como fala, nem fala como escreve. O *continuum* tomado como referência, quando se quer apontar a relação de comunhão entre as duas modalidades, deve ser compreendido dentro daquilo que permite identificar ambas as modalidades como pertencentes a um mesmo sistema linguístico, portanto, manifestadoras de uma mesma gramática.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. A especificidade do escrito é de ordem linguística o discursivo? In: CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita** (coleção múltiplas escritas). São Paulo: Ática, 2006.

BIBER, D. **Spoken and written textual dimensions in English**: resolving contradictory findings. Language, 1986.

CATACH, N. **La punctuation**: histoire et systeme (que sais-je). 2^a ed. Paris: Universitaires de France, 1994.

CATACH, N. **Para uma teoria da língua escrita** (coleção múltiplas escritas). São Paulo: Ática, 2006

CATACH, N. Langue française. In: **Langue française**, n° 45. Paris: Larousse, 1980.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: NJ: Ablex, 1982. p. 35- 53.

COHEN, M.; PEIGNOT, J. **Histoire de l'écriture**. Paris: Robert Laffont, 2005.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. (Coleção Múltiplas Escritas). São Paulo: Ática, 1995.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FÉVRIER, J. **Histoire de l'écriture**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1959.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Unesp, 2009.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Unesp, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. 2ª ed. New York: Oxford University Press, 1989.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HOUAISS, A. **Elementos de bibliologia**. São Paulo: HUCITEC, 1983.

JUNKES, T. K. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, R. O escrito como espaço de convenções. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita** (coleção múltiplas escritas). São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, W. **A palavra escrita**: História do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1996.

ONG, W. J. **Oralidad y escritura**: tecnologías de la palabra. 1^a ed. 4^a reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 21^a ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

3

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE E DO NORDESTINO NO DISCURSO MIDIÁTICO EM CENAS DA TELENOVELA *VELHO CHICO* (2016) À LUZ DA TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA²²

*Cristiana Soares de OLIVEIRA*²³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8376-5161>

*Cristiano Cezar Gomes da SILVA*²⁴

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8896-4012>

1. INTRODUÇÃO

O Nordeste do Brasil é mostrado/contado, ao mesmo tempo construído discursivamente, em diversas esferas da atividade humana enquanto espaço retrógrado, da fome e da miséria devido à seca. Com efeito, o sujeito nordestino nesses discursos é pensado como matuto, iletrado, que leva uma vida miserável, cheia de limitações. São discursos que remetem a uma região que possui características imutáveis, bem como intrínsecas exclusivamente a ela. Tudo isso, principalmente, no que diz respeito à fauna, à flora e à história dessa região.

22 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap3>

23 Mestra em Dinâmicas Territoriais e Cultura pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: crisol1986@hotmail.com.

24 Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: cristianocezar@uneal.edu.br.



Esses discursos foram/são difundidos mundo afora por meio das artes e das manifestações culturais, como exemplo, a literatura, a música, a pintura, o cinema, e as telenovelas, tinham/têm estratégias com o propósito de chamar a atenção dos governos para essa região em prol de investimentos, uma vez que a seca é apontada como a causa de todas as mazelas da região.

Nesse sentido, Albuquerque Júnior (1988) nos faz entender que a construção discursiva do Nordeste, como região desolada pela seca, é fruto dos discursos de elites nortistas que, em meio a uma crise econômica, política e social, com o acontecimento da seca de 1877-1879, construíram discursos estereotipados sobre o semiárido/Nordeste/Sertão, em que esse fenômeno era apontado como principal causa dos seus problemas enfrentados.

Desse modo, sendo o Nordeste pensado enquanto o espaço do “[...] flagelo da seca, da fome, da miséria [...] a vida do [...] [nordestino] foi sempre marcada por esses horrores” (HERCULANO; SANTOS, 2011, p. 54). O nordestino é construído como, apesar de sofredor devido à seca, homem endurecido, naturalmente forte, viril, embrutecido e áspero por travar uma batalha secular com a natureza, ou seja, é forte na relação com a natureza da região.

Cabe ressaltar que boa parcela do que sabemos sobre o Nordeste está diretamente ligado a uma construção discursiva que é política, social, ideológica, histórica, cultural e envolve relações de poder, pois compreendemos que “O Nordeste não é um fato inerente na natureza [...] é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 79). Seguindo essa compreensão, o Nordeste, como tudo que há no mundo, foi/é construído discursivamente.

Isso despertou o interesse de estudarmos a discursividade nos fragmentos da cena da telenovela *Velho Chico* (2016), apresentada pela emissora TV Globo, que fala do Nordeste e do nordestino. Nosso *corpus* é constituído por fragmentos de uma cena da telenovela, transmitida no primeiro capítulo, exibido no dia 14 de março de 2016. Nosso intuito é analisar como o Nordeste e o nordestino são construídos nos discursos dessa telenovela, buscando compreender a inteligibilidade da rede de formulações discursivas com as quais o discurso analisado dialoga mediante a sua ressignificação na telenovela estudada.

Partindo dos aportes teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), entendemos o discurso como uma rede de formulações da memória discursiva, uma materialidade que possui suas especificidades, que produz sentidos e a distingue de outras, atravessado por interdiscursos, que para ser formulado, retoma dizeres mencionados outrora, um diálogo entre um já dito, e um “novo”. Desse modo, compreendemos os discursos aqui analisados como arquivos constituídos a partir de memórias discursivas, por intermédio da paráfrase de discursos outros que estão na dispersão, a saber, nas academias, nos cinemas, nos teatros, nas charges, nas telenovelas etc.

Cabe ressaltar que o conceito de arquivo que mobilizamos está atrelado às ideias de Foucault (2002), que parte do princípio de que o arquivo está relacionado ao que pode e ao que não pode ser dito em um discurso, pois, para ele, o sujeito não pode dizer tudo o que quer, da forma que quer, em qualquer lugar. É necessário, portanto, obedecer à ordem do discurso.

Com efeito, para melhor compreendermos nosso objeto de estudo, retomamos memórias discursivas que falam do Nordeste e do nordestino, uma vez que a AD nos faz entender que para conseguirmos

interpretar a atualidade, é imprescindível retomarmos a discursos que estão na dispersão, pois segundo Gregolin (2011, p. 93) “[...] A imagem [o discurso] comporta um programa de leitura que nasce em outro lugar, em outros discursos e para interpretá-la [interpretá-lo] é preciso recuperá-lo[...]”.

Na compreensão de Pêcheux, substituição, sinonímia, paráfrase é o que fazemos no processo de uma construção/formação/processo discursivo. Nessa direção, Milanez e Sousa (2012, p. 39) ressaltam que o discurso é tomado “[...] como uma constituição daquilo que é dado a ver num lugar específico e num momento determinado”. Com efeito, compreendemos que por meio do discurso o sujeito toma posição em um determinado contexto social e histórico, que nos fornece pistas sobre os efeitos de sentido em relação aos discursos que circulam.

É importante enfatizarmos que a língua em AD é compreendida como heterogênea, opaca, possibilitando deslizamentos de sentidos, é “[...] da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua” (FERREIRA, 2003, p. 42)”. Assim, no discurso sempre haverá uma lacuna, um buraco, uma incompletude, uma falta.

Nessas considerações, cabe enfatizar que o que estamos realizando aqui é uma das múltiplas leituras possíveis sobre o discurso presente na telenovela *Velho Chico* (2016), nosso objeto de estudo. Não estamos com nossa leitura discursiva construindo verdades absolutas nos sentidos que estamos inferindo, pois “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem [...]” (ORLANDI, 2005, p. 26). Por esse ângulo, analisar discurso em AD não é esclarecer, mostrando uma verdade inquestionável, mas buscar entender como os efeitos de sentidos são produzidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Baseamo-nos teoricamente na AD fundada por Michel Pêcheux, nos anos 1960, na França, que toma como objeto o discurso e busca explicar como ele funciona em um contexto social, já que este é compreendido enquanto uma materialidade discursiva que está sempre associada a um contexto socio-histórico, ou seja, é construído a partir de “condições de produções dadas” a partir das quais os sujeitos vão assumindo posições sociais.

Com efeito, os sentidos variam, deslizam, podem se tornar outros. Dessa forma, na teoria desse campo de pesquisa, os sentidos não estão presos, fixados nas palavras. Destarte, os sentidos das palavras variam, se modificam de acordo com as posições que os sujeitos do discurso assumem para produzir sentidos dentro de um contexto. Pois, como assevera Pêcheux (1997, p. 160) “uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição pode receber sentidos diferentes [...] mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra”.

O procedimento das análises dar-se-á entre a descrição e a interpretação do objeto em foco. Mediante os postulados do paradigma interpretativista, buscaremos interpretar de modo qualitativo, as especificidades existentes no discurso emergente do nosso objeto de estudo que está constituído em fragmentos de uma cena da telenovela *Velho Chico* (2016), materializado na linguagem não verbal, constituído de imagens, cores, que falam do Nordeste e do nordestino, buscando compreender os sentidos que foram construídos acerca da região Nordeste e do nordestino na materialidade discursiva em questão.

1.1 A TELENVELA

A telenovela não é aqui pensada enquanto um mero entretenimento, pois trata-se de um discurso que retrata, representa, ao mesmo tempo que constrói modos de ser e de viver, culturas e identidades das pessoas de quem se fala. Desse modo, pensamos a telenovela enquanto

[...] uma narrativa que ultrapassa a dimensão do lazer e do entretenimento, para se configurar como uma experiência ao mesmo tempo cultural, estética e social, acionando mecanismos de conversação, de compartilhamento e de participação imaginada (MURAKAME, 2015, p. 53).

Esse gênero está muito presente na vida dos brasileiros, dita modas, crenças, costumes, culturas, jeitos de ser e de viver. A telenovela apresenta questões sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas, pois trata de cultura, identidade, costumes, assuntos polêmicos, como abuso sexual, aborto, racismo, preconceito, entre outros, buscando atrair a maior quantidade de telespectadores possível. Segundo Milanez e Souza (2012, p. 46),

[...] à medida em que essas produções circulam em nossa sociedade acabam ditando como devemos conduzir e olhar para nossa vida. É como se a telenovela fosse um manual de instruções que prescreve como deve ser o nosso comportamento ou mesmo um espelho em que podemos nos ver ali representados

Entretanto, partindo do princípio de que os sujeitos telespectadores ao assistirem a telenovela vão realizar uma leitura para compreender as cenas, os fatos representados e vividos pelos atores e atrizes, compreendemos que tais telespectadores assumem o papel de leitor e como cada sujeito tem sua história, sua cultura, suas crenças, certamente múltiplas interpretações surgirão, pois, como menciona Indursky (2012, p. 28), “[...] o leitor é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma formação discursiva. [...] O sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não”.

Desse modo, o sujeito-leitor, ao realizar sua leitura, nesse caso das telenovelas, a partir do seu lugar social, retoma memórias discursivas e pode se identificar ou não, concordar, discordar, criticar ou ressignificar o discurso presente na teledramaturgia. Nessa direção, Viviani (2013) compreende que os telespectadores refletem, a partir de seu repertório cultural e de seus conhecimentos, sobre o que veem. Discutem, discordam, não aceitam passivamente.

A respeito das escolhas realizadas pelos sujeitos ao formularem e transmitirem determinadas cenas e não outras, Milanez e Souza (2012, p. 44) com base no pensamento de Foucault, afirmam que “[...] na composição de uma sequência de audiovisuais prevalece uma seleção para regulamentar aquilo que pode e/ou deve ser visto pelos espectadores. Pois há toda uma organização e um controle para exibir uma cena e excluir outras”. Com efeito, as cenas não são transmitidas para os telespectadores de modo aleatório, mas sim, respeitando a ordem do discurso apontada por Foucault.

Dessa maneira, o discurso presente na telenovela não é um mero entretenimento, pois se institui como um mecanismo de influência

para os telespectadores, que, por vezes chegam a se identificar com a história vivida pelos atores e atrizes, uma vez que a telenovela trata de assuntos do dia a dia, hábitos, costumes, gostos, de pessoas, que muitas vezes influenciam o telespectador a consumir certo produto que determinada(o) atriz/ator estava usando, ou um estilo de roupa, corte e cor de cabelo, etc. Tampouco é discurso inocente, pois trata-se de um discurso que retrata, representa, ao mesmo tempo que constrói modos de ser e de viver, culturas e identidades das pessoas de quem se fala.

Dessa maneira, neste capítulo, analisamos a telenovela *Velho Chico* (2016), de autoria de Benedito Ruy Barbosa, exibida pela emissora de TV Rede Globo no horário considerado nobre, foi transmitida entre 14 de março e 30 de setembro de 2016. *Velho Chico* é uma novela que conta histórias de amor, decepção, rivalidade, disputa, desigualdade social, casos de família, dentre outros assuntos.

A cena analisada teve como palco o sertão nordestino, sendo gravada no interior de Alagoas, na cidade de Olho D'Água do Casado. A escolha dos fragmentos dessa cena foi realizada pelo fato dela falar do Sertão e do sertanejo nordestino por meio de personagens que representam o sertanejo, seus modos de ser/viver e sua cultura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cena que analisamos foi transmitida no dia 14 de março de 2016 pela TV Globo. Nessa cena as imagens retratam o Sertão da seca. Vemos um cenário completamente seco, o sol escaldante e terra gretada, no “meio do nada”, onde vive o casal de retirantes, representado pelo ator Chico Diaz (Belmiro) e pela atriz Cyria Coentro (Piedade). Eles

vivem em uma casinha simples, possivelmente feita de taipa, ou de pau a pique, construções feitas de barro e madeira, e possuem, além da casa, um pedaço de terra.

A personagem Miro está em meio a um sol causticante, conversando com sua vaca que está caída no quintal da sua casa, em um solo totalmente seco, sem vegetação, já sem forças para se manter de pé, quase sem vida, e Miro tenta reanimá-la fazendo carinho em sua cabeça e implorando que ela não se entregue, e se levante. No entanto, a personagem Miro luta e sofre junto com sua vaca, tentando reanimá-la. Vejamos a seguir a cena da telenovela *Velho Chico* (2016) que analisamos:

Quadro 1: Imagens da telenovela *Velho Chico*²⁵



Fonte: *Velho Chico* (2016)

Nesses fotogramas, e durante toda a cena, é perceptível a miserabilidade que o casal de retirante do Sertão vive. A casa simples, de taipa, constrói a ideia de pobreza extrema. O sol escaldante e o clima

²⁵ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=gYErExLiTwc> > Acesso em: 10 de maio de 2020.

muito quente resultam em um cenário desolador devido à seca, logo, a falta de fauna e de flora, pois a única árvore que vemos é o cacto e a algaroba nos fundos da casa à direita, plantas consideradas típicas da região, por se adaptarem bem ao clima semiárido já que armazenam água para conseguir sobreviver às longas estiagens.

Dentro da casa, nas paredes feitas de argila, tem poucos alumínio pendurados. A porta de ripa é muito estreita e tem espaços entre um pedaço de madeira e outro, chega a mostrar o lado de fora. Essa sequência discursiva imagética revela a vida de limitações que essas personagens levam.

Há uma evidenciação do sofrimento dessas personagens que pode ser percebido, também, através das suas peles envelhecidas, castigadas pelo sol fustigante, bem como pelas suas vestes simples e velhas, seus sapatos já gastos. Aqui, mais uma vez, esse discurso imagético, retoma a ideia de Sertão nordestino atrasado, sem progresso, sem desenvolvimento, de região retrógrada, de sujeito sofredor, castigado devido à estiagem, ao clima fatigante do Sertão, reforçando os estereótipos da seca, construídos em outro momento da história, um interdiscurso na atualidade do discurso outrora enunciado acerca do Sertão nordestino. Desse modo, “[...] essas [...] imagens são extensões históricas que criam um encadeamento seriado de imagens em torno de um acontecimento da história [...] produzindo um efeito de atualidade” (MILANEZ, 2013, p. 352). Nessa direção, entendemos que todos esses discursos retornam a um acontecimento.

Nesse instante da cena, Miro coloca uma corda amarrada no animal e tenta levantá-lo, mas seu esforço não tem êxito, e quando o animal cai novamente, seus olhos demonstram a dor que sente em seu peito, a tristeza que vem de sua alma. Ofegante, Miro não desiste. Outro

efeito de sentido que também funciona, é o de que, as personagens que representam, ao mesmo tempo em que constroem o sujeito nordestino sertanejo, são sujeitos que sofrem, que têm uma vida de limitações, privações, mas que não desistem, lutam até o fim. Logo, esse discurso não tem neutralidade. Aqui podemos remontar ao discurso de Euclides da Cunha: “o sertanejo é, antes de tudo, um forte” (CUNHA, 2018, p. 88), pois em meio a tamanho sofrimento, a personagem luta em prol da sobrevivência do seu animal, mesmo com tantas limitações, quais sejam, falta d’água, altas temperaturas, pois seu rosto encontra-se todo suado, falta de alimento para o animal, pois o solo está seco, sem vegetação.

Para entendermos a mobilização do enunciado “o sertanejo é antes de tudo um forte”, de Euclides da Cunha, em *Os sertões*, é preciso recorrer à rede de memória sobre os discursos que construíram a região Nordeste. Região castigada pela seca, cujos discursos reforçam os dizeres nos quais os habitantes que nela vivem são sujeitos que levam uma vida cheia de limitações, cheia de sofrimento, bem como, o discurso do Sertão enquanto sub-região do Nordeste, que merece maior atenção governamental, pois possui clima semiárido e uma vegetação marcada pela caatinga, sendo, portanto, uma área do país escassa de água. É necessário fazermos referência a outro discurso, um já-lá, para que desse modo o discurso seja legível e os sentidos sejam construídos. Logo, nessa compreensão a imagem do homem do Sertão nordestino é de “cabra macho”, valente, e acima de tudo forte, pois para sobreviver à tamanha desolação, levar uma vida de privações e agruras, é necessário ser forte.

Nessa direção, entendemos que essa materialidade discursiva provoca alguns sentidos a partir da ideia de Nordeste da seca, da improdutividade, do atraso, do sofrimento. Ou seja, nesse discurso, por meio da memória discursiva, recuperam-se outras imagens/discursos do

Nordeste a partir do discurso da seca “[...] não para considerá-los com o sentido que tinham no momento de onde estão sendo contemplados, mas para ressituí-los enquanto forma de conhecimento, mecanismo largamente conhecido durante o funcionamento discursivo” (MILANEZ, 2013, p. 353). Retomam-se discursos pré-existentes, pré-construídos, um já-lá, que é acionado e recuperado em outro momento da história.

Inferimos, à luz da teoria da AD, que o discurso da telenovela *Velho Chico* (2016) faz uma paráfrase do recorte do filme *Vidas secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, no momento em que a personagem Fabiano, por falta de pasto, em meio à caatinga totalmente seca, derruba pés de mandacaru, única vegetação da paisagem, para alimentar o gado do seu patrão. Nesse momento do filme, vemos uma vaca caída no solo seco, quase sem vida, assim como a vaca que a personagem Miro tenta reanimar na novela *Velho Chico* (2016). Nessa direção, vemos uma paráfrase discursiva, também, entre o livro, o filme *Vidas secas*, originalmente produzidos em 1938 e 1963, respectivamente, e a telenovela em estudo. À vista disso, o livro e o filme adaptado da obra de Graciliano Ramos funcionam como um lugar de memória, recuperado no recorte discursivo da telenovela em questão. Vejamos, a seguir, imagens dessa cena retiradas da versão da obra literária em filme:

Quadro 2: Cena do filme *Vidas secas*²⁶



Fonte: *Vidas secas* (1963)

Em meio a um cenário cinza, turvo, e um sol bem intenso, Fabiano, sem esperança de chuva, para melhorar de vida, já sem paciência, tenta levantar a vaca de modo violento, puxando-a pelo rabo e chicoteando-a.

Desse modo, essas imagens dialogam entre si e reforçam a ideia de Sertão nordestino da seca, da retirada, do retirante. Milanez (2013, p. 351) assinala que:

O fato de as imagens se ligarem umas às outras se dá na medida em que elas fazem parte de um conjunto de pensamentos, portanto, de saberes, comuns a um grupo com o qual estamos em relação em um momento dado de nossa história.

Assim, esse discurso aqui em questão representa o imaginário do Sertão nordestino da seca, da miserabilidade, do atraso, construído discursivamente ao longo da história, que iniciou no século passado, por meio daquilo que Indursky (2012) chama de repetibilidade, quando

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m5fsDcFOdwQ> Acesso em:28/03/2021

um discurso é “[...] repetido com persistência através dos tempos e, em função disso, ganhou regularização [...], ou seja, pelo viés do regime de repetição tornou-se memorável” (INDURSKY, 2012, p.5).

Dito isto, entendemos que essas repetições do discurso da seca, em épocas históricas diferentes, atualiza o já dito em outro contexto, em um outro momento e, a partir da discursividade, produz sentidos. Nessa direção, essa leitura só foi possível porque a região Nordeste não é constituída apenas pelo Sertão que tem o clima semiárido, mas por outras sub-regiões que fazem parte da região Nordeste e que outros climas, outras paisagens, outros modos de ser e de viver existem lá. Esse conhecimento que temos é acionado lá na memória discursiva, a partir do pré-construído, o já lá, que nos traz argumentos para questionarmos o discurso estereotipado acerca da região Nordeste, pois “A memória vem reestabelecer os implícitos [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, (1997, p. 52).

As cenas se repetem, pois o discurso da seca, da retirada, do retirante, da pobreza instituído desde a seca de 1877-78 é retomado por meio da memória discursiva e atualizado por meio da repetição de discursos e rememora sentidos por meio do pré-construído, pois Michel Pêcheux nos faz entender que o que fazemos ao construirmos nossos discursos é parafrasear algo que já foi dito, um já lá, ao mesmo tempo é reafirmado, (re) construído e atualizado em outro contexto socio-histórico como ocorreu nesses discursos aqui mobilizados.

4. CONCLUSÃO

Por meio da discursividade decorrente dos arranjos linguísticos realizados pelos sujeitos do discurso, constituída pelo contexto social a partir de “condições de produções dadas”, situada em um dado momento histórico, social, cultural e ideológico, levantamos inferências acerca da concepção de Nordeste, do Sertão e de sertanejo. Na cena escolhida para análise, observamos várias marcas discursivas que nos permitiram enxergar efeitos de sentidos construídos a partir de uma memória discursiva, do já dito sobre o discurso do estereótipo acerca da região Nordeste e do nordestino. Tal discurso, inicialmente engendrado a partir do discurso das elites dessa região há mais de um século, e por meio dessa retomada das imagens discursivas, traz marcas da memória do discurso da seca, sem fauna (vemos apenas o burro magro), sem flora, (a única vegetação que vemos é o cacto), de uma terra pouco ou nada produtiva quase inviável para a vida.

Os semblantes tristes das personagens que performatizam retirantes do sertão nordestino, as vestes simples, gastas, o pano na cabeça da retirante mulher, certamente devido ao sol escaldante, causa o efeito de sentido de que o nordestino é um sujeito sofredor, que leva uma vida cheia de limitações, que vive na miserabilidade, reforçando a ideia de região seca, improdutiva, da retirada, do retirante.

Dessa forma, um gênero que muitas vezes é entendido enquanto um meio de entretenimento, aparentemente “inocente”, na medida em que parafraseia discursos outros, já ditos, atualiza o imaginário da seca, podendo, desse modo, a partir da repetição, produzir efeitos de sentido, perpetuar uma ideologia de que a região Nordeste é o espaço da seca, da improdutividade, do sujeito analfabeto, retirante, vaqueiro, que leva uma vida miserável.

Nessa linha de raciocínio compreendemos que os discursos da telenovela não são neutros, pois como nos explica Orlandi (2005, p. 165) as palavras não são neutras, estas podem significar, elas significam, geram sentidos. Por isso, torna-se imprescindível que reflitamos sobre o poder dos usos das variadas linguagens, uma vez que os discursos são construídos, e estrategicamente produzem efeitos de sentido. Assim, faz-se oportuno entendermos e questionarmos esses estereótipos acerca do Nordeste, instituídos há mais de um século, que neutralizam e por vezes apagam as especificidades, as pluralidades existentes nessa região, construindo-a enquanto homogênea. Precisamos entender que não se trata somente de um espaço geográfico, como tem sido e é tomado por um olhar determinista de caráter ideológico para atender aos interesses de uma elite, haja vista que o Nordeste é um espaço permeado por questões culturais, históricas, políticas. Sua “invenção” consiste numa historicidade acumulada, uma matriz discursiva que é propagada através da imagem da seca, da fome, da pobreza, da miséria, do estereótipo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A seca dá bons frutos. In ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A seca no imaginário nordestino: de problema à solução 1877-1922**. Campinas: 1988.

CUNHA, E. **Os sertões**. 2. ed. Barueri – SP: Ciranda cultural, 2018.

FERREIRA, M. C. L. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil**. Letras, Santa Maria-RS, v. 01, n. 27, p. 39-46, dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso e Semiologia: Enfrentando discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, V., CURSINO, L.; PIOVEZANE C. (Orgs.) **Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011.

HERCULANO, E. O. SANTOS; I. G. Capuchinhos Italianos no Nordeste Brasileiro. In: MADEIRA, M. G. L.; SAMPAIO, W. C. (Orgs.). **Sertões Nordestinos: ações socializadoras e formativas (séculos XVIII-XX)**- Maceió: EDUFAL, 2011.

INDURSKY, F. A heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: LUCENA, I. T.; OLIVEIRA, M. Â.; LUCENA, J. M. **Entre a sociedade, o sujeito e a cultura palavras multicolores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

MILANEZ, Nilton. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. In: **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, Oct.-Dec., 2013. . Disponível em: www.uem.br/acta. Acesso em: 15 out. 2020.

MILANEZ, Nilton; SOUSA, Victor Pereira. O sujeito e o olhar: entornos audiovisuais-discursivos. In: LUCENA, Ivone Tavares de; OLIVEIRA, Maria Ângela de; LUCENA, Josete Marinho de. **Entre a sociedade, o sujeito e a cultura palavras multicolores**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012. p. 39-56.

MURAKAME, M. H. **Da fantasia ao transmídia: modernização do gênero telenovela brasileira**. SP. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Formação social, língua, discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de**

Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et al. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

VELHO CHICO. Direção: Carlos Araújo, Gustavo Fernandes, Antônio Kamewale, PhilipeBarcinski, Luiz Fernando Carvalho. Produção: Luiz Fernando Carvalho. Intérpretes: Chico Dias, Marcélia Cartaxo, Domingos Montagner. Rede Globo. 2016.

VIVIANI, Luís. A importância das telenovelas na sociedade. In: **Jornalismo Júnior**: Empresa júnior formada por alunos de jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP). 23 jul 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Cristiane/Desktop/A%20import%C3%A2ncia%20das%20telenovelas%20na%20sociedade%20_%20J.Press.html > Acesso em 13 de ago. de 2020.

VIDAS SECAS. Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Herbert Richers Produções Cinematográficas, 1963. 1 vídeo (1:40:00). Publicado pelo canal youtube. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=m5fsDcFOdwQ> > . Acesso em 10 de janeiro de 2021.

4

CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO FALADO POR COMUNIDADES QUILOMBOLAS ALAGOANAS²⁷²⁸

Dariana Nunes dos SANTOS²⁹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4746-3577>



1. INTRODUÇÃO

A variação na realização da concordância verbal vem sendo alvo de investigação por diversos linguistas brasileiros, como: Baxter (2009), Baxter, Lucchesi e Silva (2009), Brandão e Vieira (2012), Cardoso (2005), Gonçalves (2007), Lucchesi (2009), Naro (1981), Naro e Scherre (2007), Rodrigues (2004), Rubio (2008; 2010), Santos (2013), Santos (2010), Silva (2005), Souza (2009) e Vieira (2019). Este trabalho, portanto, nasce da necessidade de descrever e analisar o padrão da CV do português falado pelas comunidades quilombolas que compõem os *corpora* desta pesquisa.

A teoria Sociolinguística Variacionista se apresenta como campo teórico-metodológico adequado para tratar desse caso de variação.

27 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap4>

28 Este texto é uma adaptação da tese de doutoramento intitulada *Concordância verbal de número no Português Brasileiro: a realidade de comunidades quilombolas alagoanas*, apresentada em 2020 ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

29 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: dariana.santos@uneal.edu.br

Tendo como principal mentor o linguista americano William Labov, ela vem ganhando espaço nos estudos linguísticos desde a década de 1960, inicialmente em território estadunidense, sendo sua maior contribuição a postulação do caráter heterogêneo das línguas. Tal abordagem aprimora conceitos relevantes para o estudo da linguagem emaranhada ao contexto social, como a concepção de variação ordenada; o estudo da mudança linguística também por meio de fatores sociais; e o entendimento de que o estudo das variedades linguísticas de uma determinada língua representa diversos estágios da mudança linguística, sendo assim, a um só tempo sincrônico e diacrônico.

Dentre as preocupações básicas desse campo teórico estão: a) reverberar sobre a concepção de sistema linguístico como sendo heterogêneo e plural para poder atender às necessidades de uma comunidade de fala igualmente heterogênea e plural; b) estudar os processos de mudança linguística observáveis em uma comunidade de fala por meio do comportamento linguístico de seus falantes e como esses processos se atualizam constantemente, tendo em vista que toda mudança implica variação, mas nem toda variação implica necessariamente mudança em curso (cf. LABOV, [1972]).

A concordância verbal, em evidência desde a década de 1970 no Brasil, tem motivado linguistas a investigar como se dá esse processo de variação que orbita entre a possibilidade de aplicar marcas explícitas de plural no verbo e no sintagma nominal, sujeito da sentença, fato tradicionalmente reconhecido como concordância; ou sinalizar marcas explícitas de plural apenas no sintagma nominal sujeito e omiti-las no verbo, opção considerada como não-concordância pela tradição gramatical. Vejamos as sentenças (1) e (2)³⁰:

30 Temos ciência de que as sentenças (1) e (2) não resumem o processo de variação de concordância verbal em português brasileiro; que abrange uma gama maior de possibilidades de realização; nos levando assim, a considerar que existem padrões de concordância verbal no português brasileiro, e não apenas um padrão.

(1) Variante explícita:

“MeuS paiS falavaM muito”³¹ [GUFA2015B]

(2) Variante zero:

“EssaS duaS mulher0 fazia0 boneca” [FIFI2015A]

Na sentença em (1), as marcas explícitas de plural ocorrem no sintagma nominal sujeito (determinante -meuS + nome -paiS) e no verbo da sentença (falavaM) – escolha correspondente ao que se conhece tradicionalmente como concordância padrão. Já na sentença em (2), as marcas explícitas de plural ocorrem no sintagma nominal sujeito (determinantes -essaS + -duaS + menos no nome -mulheR), mas não ocorre no verbo (faziA) – escolha considerada como concordância não padrão³².

É relevante salientar que a variação entre variante explícita e variante zero é um fenômeno sociolinguístico que ocorre na fala de falantes de Português Brasileiro (doravante PB) indiscriminadamente. Homens e mulheres de todas as faixas etárias e níveis socioeconômicos ora fazem concordância, ora não fazem. Isso acontece tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita da língua, pois nenhum falante faz concordância de número em 100% das vezes em que constrói sentenças em português brasileiro.

Trata-se de um caso típico de ‘variação binária’, duas formas diferentes de se transmitir a mesma informação. Ou seja, tanto na variante

31 Essa sentença, assim como a maioria das usadas neste trabalho, faz parte do nosso banco de dados. Entre colchetes estão as informações sobre a comunidade do falante (GU -Gurgumba e FI - Filús, na segunda sentença); seguida do sexo (F -feminino); da idade (A -adulta, na primeira sentença e I -idoso, na segunda); do ano de coleta de dados (2015 para ambas) e da nomenclatura (B ou A para indicar segunda ou primeira gravação, respectivamente).

32 O fato de não ter marcas de concordância em todos os elementos concordantes do sintagma sentencial, não significa que não há concordância! Significa, apenas, que alguns dos elementos do sintagma não portam a marca morfológica de concordância! Observe que nenhum falante interpreta o exemplo em (2) como singular.

explícita (1) quanto na variante zero (2) as informações linguísticas são basicamente as mesmas e qualquer falante do PB compreende que se trata de mais de uma pessoa que falava muito ou que fazia boneca, respectivamente, independentemente do verbo concordar ou não com o seu sujeito³³.

Tais escolhas linguísticas são motivadas tanto por fatores internos ao sistema linguístico quanto por fatores externos a ele. Como fatores linguísticos, selecionamos:

- posição do sujeito em relação ao verbo na sentença ('sujeito antes do verbo' e 'sujeito depois do verbo');
- elementos intervenientes entre sujeito e verbo na sentença ('com elementos intervenientes entre sujeito e verbo' e 'sem elementos intervenientes entre sujeito e verbo');
- pessoa do sujeito ('1ª pessoa do plural', '2ª pessoa do plural' e '3ª pessoa do plural');
- natureza do sujeito ('sujeito simples' e 'sujeito composto');
- concordância nominal no sujeito ('com concordância nominal no sujeito' e 'sem concordância nominal no sujeito');
- e saliência fônica do verbo ('verbos mais salientes na oposição singular/ plural' e 'verbos menos salientes na oposição singular/ plural').

Como fatores sociais, delimitamos: sexo (feminino e masculino); idade (de 15 a 30 anos, de 31 a 50 anos e de 51 anos em diante), escolaridade³⁴ (de 0 a 5 anos de escolarização, de 6 a 10 anos de

33 O numeral "duas" reforça essa ideia. E mesmo assim, o falante não coloca a marca de concordância no verbo.

34 Para o grupo de fatores social 'escolaridade' realizamos uma análise qualitativa à parte relacionando-o à comunidade, sexo e idade do falante na tentativa de verificarmos a sua relevância para o condicionamento da variante padrão (marcas explícitas de plural no sujeito e no verbo da sentença).

escolarização e de 11 anos acima) e comunidade quilombola do falante (Filús, Gurgumba, Jussara, Mariana, Muquém e Sabalangá).

Pesquisas de cunho quantitativo com essa abordagem tendem a se valer de raciocínio linguístico e estatístico para a explicação do fenômeno variável. No entanto, para chegar ao processo de análise é necessária a realização de coleta de dados de fala espontânea por meio de pesquisa empírica, seguido da transcrição ortográfica dos dados, armazenamento, organização em banco de dados, codificação e quantificação.

2. SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística Variacionista surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos e sua maior contribuição para a Linguística Moderna é o postulado do caráter heterogêneo das línguas e a abordagem do sistema linguístico entrelaçado ao contexto social. Seu principal mentor é o linguista americano William Labov, atualmente com pouco mais de 90 anos de idade, cuja tese de doutorado sobre um fenômeno de mudança fonética na fala de moradores da ilha de Martha's Vineyard foi responsável pelo desenho desse novo ramo da Linguística.

Além de desenvolver o escopo teórico-metodológico da Sociolinguística e popularizá-la entre linguistas de todo o mundo, o trabalho de Labov tem dado importantes contribuições desde então para os estudos nessa área, além de servir como argumento teórico para a quebra do preconceito linguístico – uma vez que trata a variação e a mudança linguísticas como algo sistemático e passível de ser estudado nos moldes da pesquisa empírica, e não como algo caótico e assistemático.

Sendo o caráter social dos fatos linguísticos e sua variabilidade o foco da Sociolinguística, o seu objeto de estudo não poderia deixar de ser a fala (parole) entendida como ‘vernáculo’, ou seja, a língua despreocupada do cotidiano, com que conversamos com os amigos e familiares em contextos de descontração, quando prestamos o mínimo de atenção possível ao como estamos falando, esse é o material básico para a análise sociolinguística.

Nesse quadro, tanto os fenômenos de mudança quanto os fenômenos de variação linguística costumam ser condicionados também por fatores externos ao sistema linguístico, isto é, por fatores de ordem social. Dessa forma, como a língua é um sistema de possibilidades, a variação linguística se configura como duas ou mais formas de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade, e cada uma dessas formas é chamada de ‘variante’, conferir Tarallo (1986).

2.1. O PROCESSO DE TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA IRREGULAR E A POLARIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO PB

Lucchesi (2009) afirma que o português do Brasil apresenta diferenças estruturais significativas em relação ao português de Portugal (PE) que levaram gerativistas a compreenderem que se tratam de gramáticas distintas; considerando-se aspectos morfossintáticos, o paradigma da flexão verbal, a cliticização, o parâmetro do sujeito nulo e o movimento na formação das orações interrogativas – “casos em que o PE conserva as características assentes entre as línguas românicas, enquanto o PB exhibe mudanças que afetam esses parâmetros em função de valores não marcados, típicas dos processos de crioulização”.

Para o autor, o contato dos colonizadores europeus com mais de mil línguas indígenas autóctones no Brasil e cerca de duzentas línguas africanas transplantadas para o território brasileiro por meio da chegada dos negros africanos em condições de escravidão foi o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o PB.

Somado a isso, Lucchesi (2009) pensa na realidade linguística brasileira como um sistema polarizado entre uma ‘norma culta’ e uma ‘norma popular’; em vista das condições de exploração às quais esteve exposto o povo brasileiro desde o processo de colonização e que criaram desigualdades sociais impensáveis levando uma minoria a ser detentora do poder, das riquezas e da produção dos bens de consumo; e relegando à maioria o pouco ou nenhum acesso aos bens de consumo, aos serviços e aos direitos sociais básicos.

De modo geral, em vista do processo histórico e social de formação da sociedade brasileira, teria sido o negro africano e não o índio – em grande parte dizimado pelos europeus, recluso em regiões interioranas de mata fechada e litorânea – o responsável pela difusão do português por todo o território brasileiro, levando-o inicialmente a um processo de pidginização ou criouliização ao tomar como superstrato o PE somado ao substrato das línguas africanas; e, posteriormente, a um processo de descriouliização pelos nativos afrodescendentes obrigados pelas pressões sociais massificantes da sociedade brasileira do século XIX a abandonar suas línguas nativas para adotar o português como língua oficial.

Nesse sentido, os impactos da transmissão linguística irregular para o processo de formação do PB, segundo Lucchesi (2009), seriam caracterizados fundamentalmente pela simplificação e/ ou eliminação de certas estruturas gramaticais, isto é, pelo aumento na frequência

de uso das formas não marcadas (vestígio da contribuição da sintaxe de línguas africanas para o processo de formação do PB), e sua generalização paradigmática (em todas as variedades do PB, sobretudo nas variedades populares atuais) com ênfase na variação massiva no emprego das regras de concordância nominal e verbal.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Procedimentos metodológicos adotados: pesquisa sobre aspectos linguísticos, históricos e socioculturais das comunidades por meio do relato de seus próprios moradores; elaboração de roteiro-guia para as entrevistas individuais programadas; elaboração de ficha pessoal do colaborador; seleção de colaboradores para a composição das células delimitadas para esta pesquisa de acordo com os fatores sexo (masculino e feminino) e idade (de 15 a 30 anos, de 31 a 50 anos e de 51 anos em diante); coleta de dados de fala espontânea a partir da realização de entrevistas individuais programadas (72 entrevistas ao todo, 12 de cada comunidade investigada); coleta de material visual e audiovisual apenas como registro iconográfico das comunidades; transcrição ortográfica dos dados; armazenamento dos dados; criação de banco de dados; codificação dos dados; quantificação dos dados; análise dos dados e discussão dos resultados.

3.1. A VARIÁVEL ESCOLARIDADE – UMA ANÁLISE À PARTE

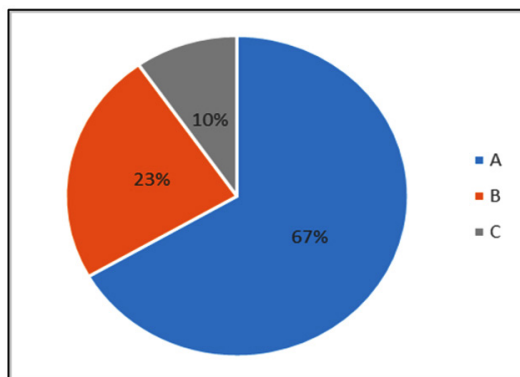
A variável social ‘escolaridade’ bastante estudada em trabalhos sociolinguísticos e considerada relevante para diversas análises sobre processos do PB, inclusive sobre o fenômeno variável de concordância verbal, não pode ser contemplada nesta pesquisa em vista da disparidade

do nível de escolarização observado nessa população – o que inviabilizou o estudo quantitativo dessa variável nessa investigação. Contudo, a critério de observação, nada impede que façamos uma investigação qualitativa à parte desse fator.

O nível de escolarização dos colaboradores das comunidades investigadas se concentra, em primeiro lugar, no que identificamos como nível A, com 48 colaboradores ao todo, que corresponde a 0, ou seja, nenhuma escolarização formal até 5 anos de escolaridade no máximo (Ensino Fundamental I, geralmente incompleto). Em segundo lugar, temos o nível B, com 17 colaboradores ao todo, e que corresponde a no mínimo 6 e no máximo 10 anos de escolarização, isto é, do Ensino Fundamental II ao primeiro ano do Ensino Médio (incompleto ou em curso). E, por fim, temos o nível C, com apenas 7 colaboradores ao todo, que corresponde a 11 anos de escolarização em diante, a saber, do segundo ano do Ensino Médio (geralmente em curso) em diante.

Para uma melhor visualização de como essa categoria se comporta nas comunidades estudadas, vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1: Percentual do nível de escolaridade das comunidades quilombolas.



Fonte: Dados da pesquisa, (2020).

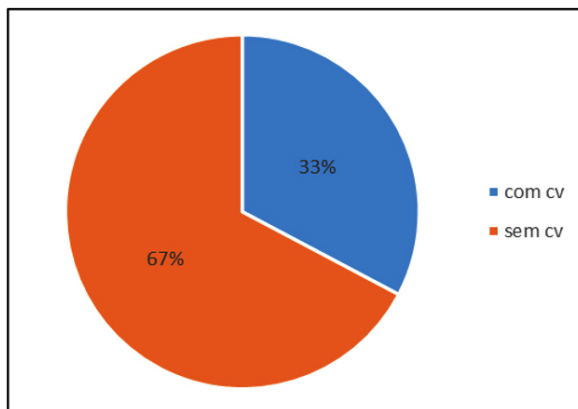
Pela apreensão do Gráfico 1, vemos que 67% da população estudada têm um baixíssimo nível de escolaridade, que vai de 0 a 5 anos de escolarização formal no máximo; 23% dos quilombolas têm o Ensino Fundamental II completo ou cursando, rumo ao Ensino Médio; e, 10% de nossa amostragem tem o Ensino Médio completo ou em curso.

4. OUTROS RESULTADOS

Por meio da amostragem representativa de seis comunidades quilombolas alagoanas, selecionamos sentenças com variação entre variante explícita e variante zero de concordância verbal, com a presença de sintagmas verbais (simples e compostos) e a presença de SN-sujeitos (simples e compostos), levando-se em consideração grupos de fatores linguísticos e sociais com a finalidade de medir a significância estatística de cada um deles para o condicionamento da variante padrão (marcas explícitas de plural no sujeito e no verbo da sentença).

Para a análise estatística, delimitamos o modelo de regressão logística multinível e o pacote de programas matemáticos e computacionais R e Rstúdio, que possibilitam uma análise multivariada dos dados em busca do conjunto de grupo de fatores, linguísticos e sociais, que melhor explica o comportamento da variável dependente, bem como, o condicionamento da variante padrão. Assim, a testagem foi realizada a partir do valor de ‘não aplicação da regra de concordância verbal’, ou seja, da variante zero (0), na qual obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 2: Percentual de concordância verbal das comunidades quilombolas alagoanas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 2 mostra que, das 1.732 sentenças selecionadas para análise, em apenas 567 delas ocorre a variante explícita (com cv),

“**Elas** nunca *vão*” [GUFA2015B]

“No verão **eles** *fazem* a estrada” [GUFA2015B].

Operacionalizando um percentual de uso de 33% de CV na fala dos afrodescendentes estudados; enquanto nas outras 1.165 sentenças ocorre a variante zero (sem cv), com valor percentual de 67%.

“**Nós** só *tem* bem dizer as morada aqui” [FIFA2015B]

“Aqui **nós** *andava* assim” [FIMI2015B]

Assim, na fala da população estudada a variante zero, por ser a mais recorrente, e relevante do ponto de vista estatístico, provavelmente não deve sofrer estigma social – uma vez que lidera o processo de variação na comunidade de fala.

Quando se leva em consideração o grupo de fatores ‘escolaridade’ (análise qualitativa) relacionando-o ao comportamento da variável dependente apresentado acima, vemos que as comunidades quilombolas em estudo reclamam um baixíssimo índice de escolarização formal, com 48 colaboradores no nível elementar, de 0 a 5 anos de escolaridade. Este número representa 67% (valor percentual idêntico ao da ‘sem cv’) da amostra investigada que somada aos 23% de colaboradores concentrados no nível seguinte, de 6 a 10 anos de escolaridade no máximo, representam 90% dos falantes.

É provável que os resultados encontrados para ‘sem cv’ sejam uma consequência da baixa escolaridade nas comunidades quilombolas do país, pois conforme Baxter, Lucchesi & Silva (2009) “nas comunidades rurais afro-brasileiras do interior do Estado da Bahia, o nível de aplicação da regra de concordância é da ordem de 16%” apontando para uma preferência dos afrodescendentes, geralmente pouco escolarizados, por variante zero.

Os resultados obtidos para ‘sem cv’ corroboram aos encontrados por Carmo (2015), com 58,4% de uso da variante não-padrão; Cangirana e Gonçalves (2017), com 85,9% de ocorrência da variante zero; e Almeida (2006), com 61% de variante não-padrão – todos sobre a CV na fala de comunidades quilombolas do Brasil. Assim como, trabalhos sobre crioulos de base lexical portuguesa e línguas africanas que apresentam morfologia verbal reduzida e preferência por variante zero.

4.1. AS VARIÁVEIS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

Em trabalhos sociolinguísticos, os resultados costumam ser apresentados de acordo com o seu grau de significância estatística em

relação ao processo linguístico investigado, seguindo uma sequência ou escala hierárquica. Assim, após a checagem dos dados e a testagem das variáveis controladas por meio do modelo de regressão multinível, com o auxílio do pacote de programas matemático e computacional R e Rstúdio, obtivemos os resultados seguintes:

Quadro 1: Tabela de variáveis independentes significativas para o processo variável de concordância verbal.

Variável independente	Significância medida em p-valor
Saliência Fônica (SALIÊNCIA)	< 2e-16
Pessoa e natureza do sujeito amalgamadas (PN)	1.37e-09
Concordância nominal no sujeito (CNSUJEITO)	6.64e-07
Posição do sujeito e elementos intervenientes agrupadas (PE)	4.74e-07
Comunidade*sexo*idade	0.011482

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

4.2. SALIÊNCIA FÔNICA

Estudos de análise linguística e estatística, como os clássicos trabalhos de Lemle e Naro (1977), de Naro (1981) e Naro e Scherre (2007), bem como, todos os outros que levam em consideração a variável independente linguística ‘saliência fônica’ para a análise da sintaxe de concordância verbal do PB, têm verificado que ‘níveis mais acentuados’ de saliência na oposição singular/ plural dos verbos tendem a favorecer a aplicação da variante explícita (com cv);

- (1) “Tal dia nós *vai* buscar” [FIMA2015A]

(2) “Aí eles num *vieram* mais não” [FIFA2015B]

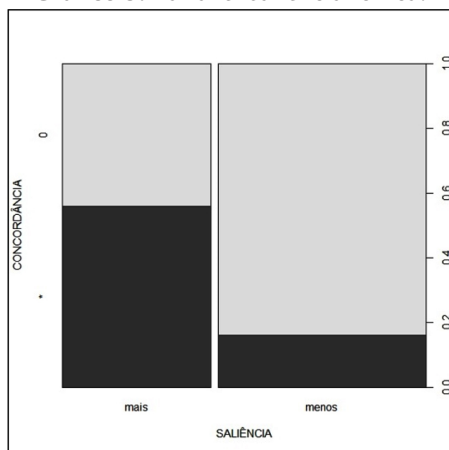
Enquanto o contexto contrário, ‘níveis menos acentuados’ na oposição singular/ plural tendem a selecionar a variante zero (sem cv):

(3) “Nós *assiste* pelos rádio” [FIFA2015A]

(4) “Aí eles *ganham* mais lá” [MUMJ2015B1]

Em um estudo recente sobre concordância no PB falado em Alagoas, de Vieira (2019), o contexto ‘mais saliência’ se demonstrou significativo para o condicionamento da variante padrão, com PR. de .61. Assim, conforme esperado, encontramos resultados semelhantes na fala dos quilombolas alagoanos, com formas mais marcadas favorecendo a aplicação da CV na terceira pessoa do plural. Vejamos:

Gráfico 3: Variável saliência fônica.



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O Gráfico 3 mostra a dimensão da relevância estatística de contextos verbais mais salientes para o condicionamento da variante

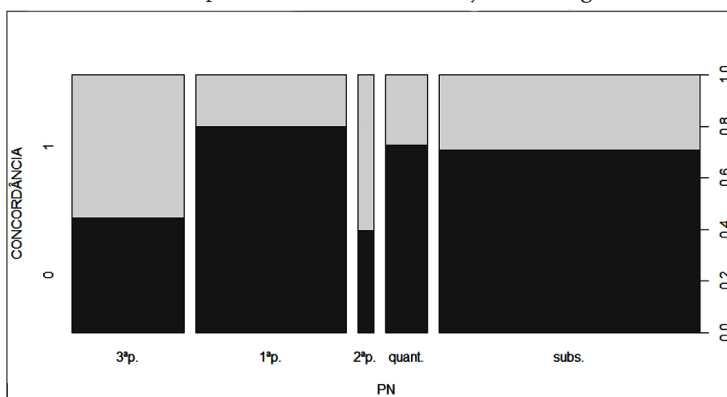
padrão, representada aqui pelo símbolo (*). Estes resultados vêm corroborar à perspectiva teórica apontada em outros estudos sobre a sintaxe do PB de que verbos mais salientes na oposição singular/ plural na terceira pessoa do plural tendem a ser condicionantes da variante explícita de CV.

4.3. PESSOA E NATUREZA DO SUJEITO AMALGAMADAS (PN)

Trabalhos realizados sobre o português do Brasil, como os de Castilho (2010), por exemplo, têm mostrado que há uma preferência para o sujeito ser preenchido pronominalmente e que tal contexto tende a favorecer a variante explícita de concordância verbal. Não é à toa que a variável controlada ‘pessoa e natureza do sujeito amalgamadas’ foi a segunda a ser selecionada como mais relevante:

voltar para o sumário

Gráfico 4: Variável pessoa e natureza do sujeito amalgamadas.



Fonte: Dados da pesquisa 2020

No Gráfico 4 fica clara a relação de hierarquia estabelecida entre os fatores para o condicionamento da variante padrão, na

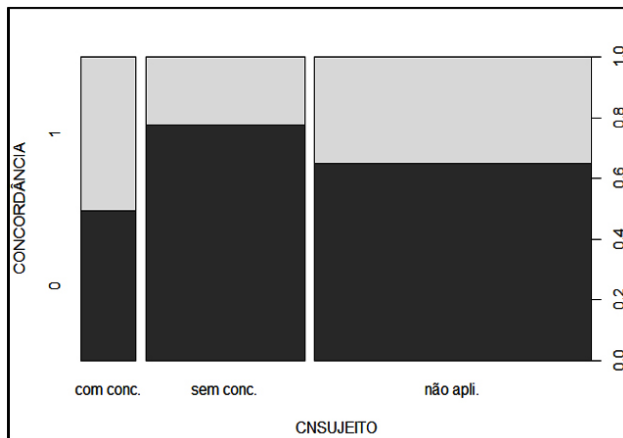
seqüência ‘1ªp.’ (1ª pessoa do plural), ‘quant.’ (quantificadores), ‘subs’ (substantivos), ‘2ªp.’ (2ª pessoa do plural) e, por fim, ‘3ªp.’ (3ª pessoa do plural). Outros estudos sobre o fenômeno sociolinguístico de CV em variedades do PB apontam para resultados semelhantes, como:

- Monguilhott (2006), em seu estudo de (2001) aponta como tipo de sujeito condicionante da variante padrão ‘pronome pessoal + pronome demonstrativo’, com PR. de .59; no estudo de (2009) pronomes pessoais na posição de sujeito continuaram tendo o maior percentual de marcação de concordância, com 98%.
- Souza (2009), que contempla a variável ‘tipo de sujeito’, verifica que sujeitos retomados por pronomes relativos são os que mais condicionam a variante padrão, com PR. de .65.
- Rubio (2008) averigua que tipos de sujeitos pronominais lideram o ranking de condicionamento da variante padrão, com PR. de .71.

4.4. CONCORDÂNCIA NOMINAL NO SUJEITO

É consenso na literatura linguística a perspectiva teórica de que ‘marcas levam a marcas’ e ‘zeros levam a zeros’, conforme Bagno (2011), Castilho (2010), Perini (2010), Naro e Scherre (2007), por exemplo. Desse modo, esperamos que variante explícita no SN-sujeito leve a variante explícita no sintagma verbal da sentença consolidando o que convencionamos chamar de CV. Vejamos como a variável independente linguística concordância nominal no sujeito se comporta na análise multivariada realizada:

Gráfico 5: Variável concordância nominal no sujeito.



Fonte: Dados da pesquisa 2020

Como a rodada no pacote de programas R e Rstúdio foi feita com base no valor de não-aplicação de CV, o contexto (sem conc.) lidera o condicionamento da variante zero, seguido do contexto (não apl.) e, por fim, o contexto com menos significância estatística para o condicionamento da variante não-padrão, que é o contexto (com conc.). Dessa forma, verificamos que marcas de concordância no SN-sujeito é o contexto que menos favorece a não-aplicação de CV, sendo o mais favorecedor da aplicação da variante padrão, ou seja, ‘marcas levam a marcas’.

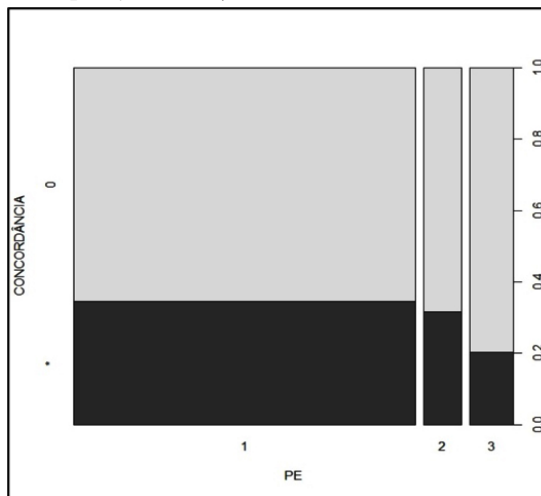
4.5. POSIÇÃO DO SUJEITO E ELEMENTOS INTERVENIENTES AGRUPADAS (PE)

A literatura linguística sobre o processo variável de CV tem apontado que sujeitos antepostos e imediatamente próximos dos verbos

representam o contexto mais favorável para o condicionamento da variante padrão, enquanto o contexto contrário, com sujeitos pospostos e distantes dos verbos dificulta a aplicação da regra variável.

Os resultados sobre CV no PB falado em Alagoas, como os de Santos (2010) e de Vieira (2019) mostram que o fator ‘sujeito antes do verbo na sentença’ favorece a aplicação da concordância, com peso relativo de .52 em ambos os trabalhos, enquanto que o contexto contrário – ‘sujeito posposto ao verbo’, desfavorece a aplicação da concordância. Nesse sentido, esperamos que sujeito antes de verbo e imediatamente próximo a ele seja condicionante da variante explícita; enquanto sujeito depois de verbo e dele distante, seja o contexto menos significativo para o processo em análise. Vejamos:

Gráfico 6: Variável posição do sujeito e elementos intervinientes agrupadas.



Fonte: Dados da pesquisa 2020

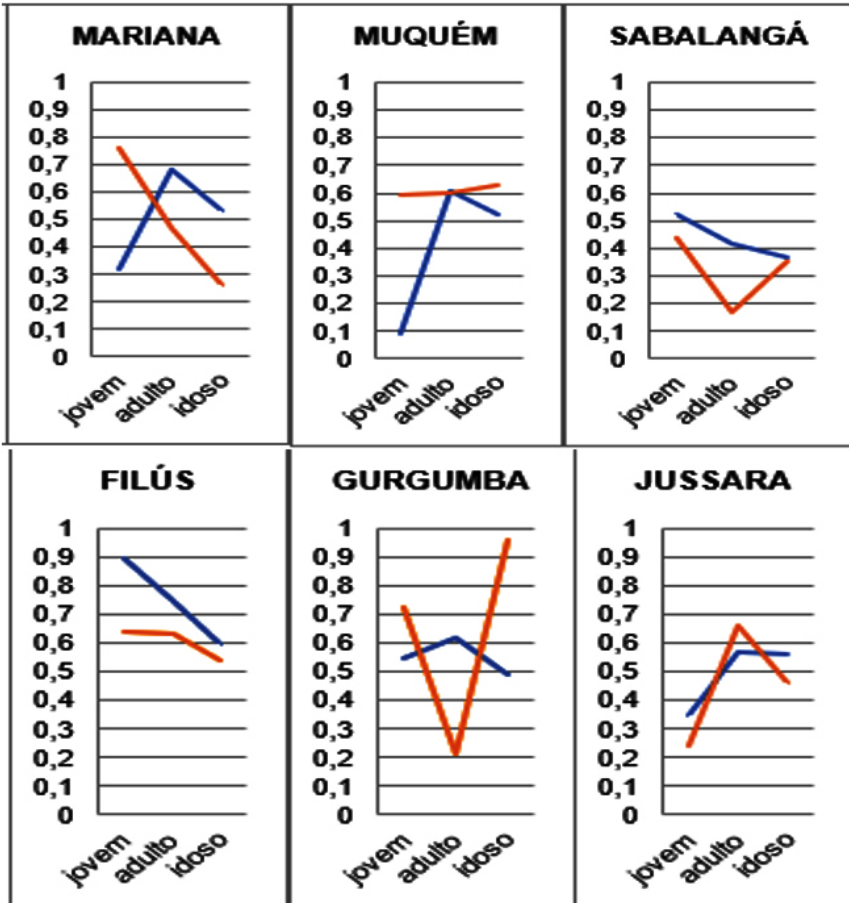
Mais uma vez a hipótese formulada foi confirmada, a de que sujeitos antes dos verbos e próximos a eles (1) condicionam a variante explícita; resultado encontrado no estudo de outras comunidades quilombolas do Brasil, conforme visto no capítulo anterior, enquanto que sujeito antes dos verbos, mas distantes deles (2) e sujeitos depois dos verbos próximos ou distantes deles (3) desfavorecem a aplicação da concordância padrão.

4.6. INTERAÇÃO ENTRE COMUNIDADE*SEXO*IDADE

O processo de interação entre variáveis independentes sociais é bastante comum em análise de variação, uma vez que as informações particulares dos colaboradores da pesquisa tendem a se entrecruzar. Por exemplo, levando-se em consideração os resultados apresentados pela variável ‘escolaridade’, verificamos que, de modo geral: mulheres são mais escolarizadas que homens; jovens são os mais escolarizados seguidos de adultos; e comunidades mais urbanizadas, com maior contato com falantes da zona urbana e acesso aos meios de comunicação de massa, como Muquém, Sabalangá e Gurgumba são também as mais escolarizadas. A partir desse quadro geral, podemos prever/estimar que ‘mulheres jovens mais escolarizadas de comunidades mais urbanizadas’ tendem a ser o contexto mais propício para a realização da concordância.

No entanto, conforme o que é mostrado no gráfico 7:

Gráfico 7: Interação sexo*idade*comunidade.



Fonte: Dados da pesquisa 2020

A linha de cor laranja representa sexo feminino e a linha de cor azul representa sexo masculino, assim vemos que mulheres idosas de Gurgumba são as que mais fazem concordância, seguidas de homens jovens de Filús, mulheres jovens de Mariana e mulheres adultas de

Jussara – tratando-se de um caso de variação estável nas comunidades investigadas, no qual os falantes das faixas jovem e idosa apresentam maior frequência de uso da variante de prestígio.

Para referendar os contextos sociais observáveis, é provável que o percentual de uso da variante explícita seja superior em Gurgumba por se tratar de uma comunidade praticamente urbana, com acesso aos meios de comunicação de massa, aos bens de consumo essenciais e contato frequente com falantes da zona urbana. Em relação aos homens jovens de Filús fazerem mais concordância do que as mulheres idosas, por exemplo, podemos dizer que por conta da comercialização dos produtos agropecuários, eles apresentam maior contato com falantes da zona urbana de Santana do Mundaú.

5. CONCLUSÃO

Apresentamos dados numéricos que comprovam o caso de variação vivido pela concordância verbal entre variante explícita e variante zero na fala de quilombolas alagoanos, com forte inclinação pela preferência de variante zero, cujo uso percentual foi de 67%. Esse resultado parece ser o reflexo do que Baxter e Lucchesi (2009) chamam de processo de ‘transmissão linguística irregular’ que levou a uma ‘polarização sociolinguística do PB’, entre uma norma culta e uma norma popular – na qual o apagamento do plural nos sintagmas nominais e verbais seria uma tendência do português popular, como resultado da influência de línguas africanas para o processo de formação do PB.

Constatamos que os contextos mais favoráveis para o condicionamento da variante padrão, no nível linguístico, foram:

saliência fônica; pessoa e natureza do sujeito; concordância nominal no sujeito e posição do sujeito e elementos intervenientes; já no nível extralinguístico, foi a interação entre comunidade*sexo*idade.

Assim, para desenhar o quadro do comportamento sintático de CV do PB falado por comunidades quilombolas de Alagoas, verificamos que ‘verbos mais salientes’ na oposição singular/ plural das formas verbais de terceira pessoa são condicionantes da variante padrão, com PR. de .78; há uma preferência pelos falantes de preencherem o sujeito pronominalmente, com PR. de .74 (quantificadores) e .66 (1ª pessoa do plural); marcas de concordância nominal no sujeito levam a marcas de concordância verbal, com PR. de .69; sujeito imediatamente anteposto (PR. de .65) e anteposto e próximo do verbo (PR. de .52) condicionam a variante explícita enfatizando a preferência dos falantes por sentenças do tipo SVO; a interação entre os fatores sociais comunidade (mais urbanizadas, com mais acesso aos meios de comunicação de massa e contato social), sexo (feminino) e idade (adulta) favorecem a variante explícita apontando para um caso de variação estável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. **A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS**. 2006. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAXTER, A. A Concordância de número. In: BAXTER, A.; LUCCHESI, D.; RIBEIRO, I. (Orgs.) **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

- BAXTER, A. & LUCCHESI, D. A Transmissão Linguística Irregular. In: BAXTER, A.; LUCCHESI, D.; RIBEIRO, I. (Orgs.) **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BAXTER, A.; LUCCHESI, D.; SILVA, J. A. A. A Concordância Verbal. In: BAXTER, A.; LUCCHESI, D.; RIBEIRO, I. (Orgs.) **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BAXTER, A.; LOPES, N. S. A concordância verbal variável no português dos Tongas. In: **PAPIA 21 (1)**, p. 39-50, 2011.
- BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. A concordância nominal e verbal no português do Brasil e no português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística. In: **PAPIA 22 (1)**, p. 7-39, 2012.
- CANGIRANA, J. L.; GONÇALVES, E. A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular da comunidade rural de Rio das Rãs – BA. In: **IX Seminário de Pesquisa e Estudos Linguísticos**, 21 e 22 de setembro, 2017.
- CARDOSO, C. R. **Variação da concordância verbal no indivíduo: um confronto entre o linguístico e o estilístico**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- CARMO, S. D. S. A pesquisa sociolinguística em comunidades rurais baianas. In: **Circuito Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro, CIFEFIL, v. XIX, n. 12, 2015.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- GONÇALVES, V. de F. **A ausência de concordância verbal no Vale do Rio Doce–MG**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradutor Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEMLE, M.; NARO, A. J. **Competências básicas do português**. Rio de Janeiro: MOBREAL/Fundação Ford, 1977.

LUCCHESI, D. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. In: **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006.

LUCCHESI, D. A Concordância de Gênero. In: BAXTER, A.; LUCCHESI, D.; RIBEIRO, I. (Orgs.) **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: BAXTER, A.; LUCCHESI, D.; RIBEIRO, I. (Orgs.) **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MONGUILHOTT, I. O. S. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE**. 2009. Tese (doutorado em linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MONGUILHOTT, I. O. S. **Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MONGUILHOTT, I. O. S. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

NARO, A. J. **The social and Structural Dimensions of a Syntatic Change**. Language, LSA, v. 57, n. 1, 1981.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RODRIGUES, A. C. S. Concordância verbal, sociolinguística e história do português brasileiro. In: **Fórum linguístico**. Vol. 4. N° 1. Florianópolis, 2004.

RUBIO, C. F. Regularidades no fenômeno da concordância verbal em variedades do português brasileiro: estudo sociolinguístico comparativo. In: **Estudos linguísticos**, São Paulo, 2010.

RUBIO, C. F. **A concordância verbal na língua falada na região noroeste do estado de São Paulo**. 2008. Dissertação (mestrado em linguística) – Instituto de biociências, letras e ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SANTOS, D.N. **A Concordância Verbal na fala de afrodescendentes da comunidade quilombola Muquém, União dos Palmares – Alagoas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. In: SANTOS, M. **Espaço e sociedade**: ensaios. Petrópolis: Vozes, 1982, pp. 9-22.

SANTOS, R. L. de A. **A concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, J. A. A. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do estado da Bahia**. 2005. Tese (doutorado em linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA, C. M. B. **A concordância verbal na fala de Salvador: duas realidades sociolinguísticas**. 2009. Tese (doutorado em linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VIEIRA, P. V. S. **A Concordância Verbal na fala do coruripense: uma análise sociolinguística variacionista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

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

5

A LEITURA E A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO³⁵

Maria Edna Porangaba do NASCIMENTO³⁶

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>

Juliana Oliveira de Santana NOVAIS³⁷

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>



1. INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita textual são atividades recorrentes dentro da academia, são habilidades que estão intrinsecamente ligadas ao desempenho acadêmico, já que o aluno, para aprender, necessita compreender os diversos textos com que se depara durante o curso e ao mesmo tempo produzir textos, normalmente acadêmicos, como requisito para aprovação nas disciplinas. A dificuldade em entender um texto acaba por afetar no processo ensino/aprendizagem, atrasando o desenvolvimento educativo e a aquisição de novos conhecimentos, ocasionando também, dificuldades na produção textual, uma vez que bons escritores são bons leitores. Assim, a

35 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap5>

36 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: edna.nascimento@uneal.edu.br.

37 Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: juliana.novaes@uneal.edu.br.

compreensão e a produção textual estão entrelaçadas e delas depende o desenvolvimento dos estudantes.

Diante disso, percebemos que os estudantes, ao ingressarem em um curso superior, necessitam adquirir conhecimentos e habilidades inerentes à leitura e à produção de gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico. Sendo assim, é preciso que os estudantes se apropriem dos diversos tipos de letramentos, a fim de atuarem nas atividades propostas academicamente, compreendendo os conteúdos trabalhados de forma produtiva e coerente.

Por outro lado, observamos que, na maioria das vezes, é no ensino superior que os discentes têm seu primeiro contato com diferentes gêneros acadêmicos o que prejudica o processo de aprendizagem desses textos na universidade. A compreensão da leitura e a produção escrita dos gêneros textuais que circulam no ambiente acadêmico são necessárias para que o estudante possa efetivamente participar do contexto universitário.

O presente trabalho tem como propósito refletir acerca dos gêneros textuais acadêmicos, especialmente, como o Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) é vivenciado por estudantes do curso de Letras, na Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, campus V, União dos Palmares-AL, além de refletir para uma melhor aprendizagem da escrita na universidade.

Esta pesquisa advém da percepção de que podemos contribuir para o aprimoramento e o desenvolvimento dos graduandos a fim de que tenham domínios da leitura e da escrita no ensino superior de maneira mais consistente. Essa percepção é fruto das interações com os alunos no decorrer dos semestres - especialmente nos períodos finais - quando ao iniciarem o TCC sinalizaram dificuldades em produzir os trabalhos.

Nosso trabalho parte da hipótese de que a dificuldade em produzir o TCC é em função da ausência de leitura de gêneros acadêmicos por parte dos graduandos. Outra hipótese proposta para esse estudo é que apesar dos estudantes só terem contato e conhecerem os gêneros textuais acadêmicos no ensino superior, a aprendizagem dos gêneros acadêmicos acontecem concretamente quando os aspectos e relevância relacionados à escrita desses gêneros passam a ser refletidas, sendo necessário que os estudantes se apropriem dos diversos tipos de letramentos com o intuito de atuarem nas atividades propostas academicamente.

Acreditamos que é o trabalho com os gêneros acadêmicos que permite o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita nas atividades sociais. Nesse contexto, os estudantes precisam ter contato com os mais variados textos que circulam na universidade e, assim, dar-lhes a oportunidade de utilizar e vivenciar práticas que envolvam o conhecimento da escrita e se apropriar, de fato, da linguagem.

Sendo assim, faz-se necessário que pesquisas sejam realizadas constantemente para identificar essa realidade e propor ações na tentativa de mudar esse atual e preocupante contexto. Esta é uma pesquisa de natureza bibliográfica, qualitativa, e como metodologia será feita a aplicação de um questionário aos alunos que já concluíram o TCC. O objetivo é entender sobre a realidade dos estudantes no ensino superior referentes à leitura e a escrita, principalmente, no que concerne a elaboração do trabalho de conclusão de curso e quiçá, poder ajudar os professores em seu trabalho docente em relação à orientação do TCC.

Consideramos que a temática desta pesquisa é relevante para os estudos linguísticos por tratar de fenômenos relacionados à leitura, à compreensão e à escrita do gênero textual acadêmico, no contexto do ensino superior. Buscamos, portanto, refletir acerca das possibilidades

de aquisição dos gêneros textuais na universidade, bem como pensar sobre as maiores dificuldades dos graduandos em relação à produção textual do trabalho de conclusão de curso.

2. A LEITURA NA UNIVERSIDADE

É por meio da leitura de variados gêneros textuais que o sujeito consegue entrar em contato com diferentes contextos, interagindo, mesmo que a distância, com escritores, estabelecendo assim uma interlocução. A leitura proporciona ainda, por meio dessa interação, que o indivíduo caminhe e construa sua jornada de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que a leitura implica, na sua essência, a capacidade de entender um texto escrito, uma vez que compreender é a base do aprendizado. Ver algum objeto não quer dizer percebê-lo, compreendê-lo, pois só reconhecemos aquilo com que, algum dia, já tivemos contato. “Eu não vejo uma cadeira e sim um objeto que é percebido pelas condições cognitivas internalizadas e que então é identificado como cadeira.” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

No entanto, um dos problemas é o fato de que as escolas tomam a leitura como sendo somente um ato de decodificação. Sabemos que para a leitura ser efetiva, o aprender a ler deve ser paralelo com a aprendizagem de decifração. Não adianta entender os códigos linguísticos se não há compreensão daquilo que está sendo decodificado. Saveli (2007) afirma que as práticas de leitura dentro da escola de educação básica são, em sua maioria, estruturalistas: há muito espaço para a decodificação e pouco para a compreensão. Sendo essa situação provocada por fatores como: a deficitária formação dos professores, a grande importância dada

aos livros e manuais didáticos, a falta de um projeto político-pedagógico do Sistema Educacional que enfoque a leitura como objeto essencial para todas as disciplinas do currículo escolar, entre outros.

A má formação no que tange ao ensino de compreensão textual pode ser observada nos índices demonstrados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) nos últimos 10 anos, pois refletem que o trabalho com a leitura ainda é incipiente. O último teste aplicado, no ano de 2018, mostra que 50% dos alunos menores de 15 anos não possuem nível mínimo de proficiência na leitura. “Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade” (INEP, 2017).

O INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, Ação Social do IBOPE, vem corroborar com o INEP, quando em suas pesquisas demonstra que 30% da população brasileira apresenta muita dificuldade para entender textos do cotidiano. O instituto promove seu estudo por meio de teste cognitivo e questionário contextual, e assim, divide os sujeitos em cinco grupos, de acordo com a proficiência, são eles: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Nessa escala do INAF (2018) “apenas um terço (34%) das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes”.

O problema supracitado acaba por atingir a educação superior, uma vez que nem todos os alunos demonstram estar preparados para academia, já que uma parcela que adentra a universidade se encontra como analfabeto funcional. Vale salientar que a leitura no meio acadêmico é uma das formas de acesso ao conhecimento científico, sem

citar que pode ser uma das últimas oportunidades formais do sujeito adentrar de forma proficiente no mundo da leitura. “Assim, quando o aluno tem bom domínio da leitura é mais provável que também desenvolva atitudes mais positivas para esta atividade, tenha melhores condições de estudo e melhor aproveitamento acadêmico.” (SILVA; WITTER, 2008, p.396).

O leitor proficiente é mais hábil no que diz respeito ao entendimento, devido a sua flexibilidade, e é mais autônomo, devido a sua capacidade de inferir. Os leitores proficientes, no entendimento de Solé (1998), não encontram dificuldades quanto à tarefa de compreensão, pois mesmo quando não conseguem compreender um texto, sabem a que podem atribuir o fato e como tentar corrigir essa dificuldade. Ele também é capaz de completar o texto por meio de inferências, participando da construção do sentido desse texto. Esse leitor tem facilidade em interpretar as atividades dadas, apresenta um desempenho significativo na escola e na universidade, pois bons leitores, normalmente, são bons alunos em todas as disciplinas, conforme afirma Teberosky (2003, p.32):

A leitura e a escrita estão entre as ferramentas mais importantes que os seres humanos possuem. Possibilitaram mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento de maneira que fazem parte da herança cultural que determina nossos desenvolvimentos pessoal e social.

Acreditamos que o bom desempenho do discente está diretamente ligado à competência de leitura e a capacidade de produzir textos, já que dentro do meio acadêmico, “qualquer que seja a atividade a ser

desempenhada, quer por docentes, quer por discentes, subjacente a ela estará a necessidade de leitura” (WITTER, 1996, p. 31) e a produção de textos. “Não importa se o suporte é papel ou computador, de ambos espera-se que sejam bons leitores e em todos os sentidos” (*op. cit.*), e que consigam colocar no papel de forma coesa e coerente a compreensão do lido.

3. A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Entendemos que os textos acadêmicos sempre se realizam em algum gênero textual, seja uma resenha, um resumo, um artigo científico, entre outros. E cada gênero textual “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKTHIN, 2003, p. 262). Assim, os gêneros acadêmicos não são simples formas textuais, mas sim relações estabelecidas entre os sujeitos com uma intencionalidade discursiva e função social. Além disso, possuem estrutura e características distintas.

Compreendemos que os estudantes ao adentrar o meio acadêmico trazem consigo conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua formação na educação básica. Esse conhecimento, na maior parte, está relacionado aos estudos de gêneros textuais primários, ou gêneros textuais secundários não acadêmicos. Entretanto, no ensino superior, os docentes devem ter a atenção voltada à orientação referente à necessária capacidade de dominar os aspectos linguísticos associados à produção de textos escritos nos mais variados gêneros textuais acadêmicos, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa

individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Nesse sentido, completando os dizeres, Marcuschi (2008) defende o trabalho com os inúmeros gêneros textuais. Para o autor, nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero textual, visto que toda manifestação de linguagem oral ou escrita acontece por meio de texto concretizado em um determinado gênero textual. Sendo assim, é no ambiente universitário que variados gêneros também circulam e o conhecimento desses gêneros textuais acadêmicos precisa ser efetivamente concretizado pelos discentes.

Já Bakhtin (2003) mostra um forte e conhecido argumento para se repensar certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes na universidade: o domínio de um gênero é uma forma de ação social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição imprescindível para uma interação enunciativa bem-sucedida.

Para Motta-Roth (2010), o estudo dos gêneros textuais pode valorizar o texto científico como fruto de convenções acadêmicas que é praticado em um espaço sócio-historicamente constituído. Por outro lado, o gênero acadêmico pode ser encarado na perspectiva do sujeito e vai destacar o processo interativo entre autor e leitor. Diante disso, vale mencionar que no nosso cotidiano e na universidade, as práticas sociais que se realizam entre os interlocutores por meio da linguagem encontram-se, inevitavelmente, baseadas no letramento, condição em

que exige um conhecimento sobre a escrita que as pessoas adquirem pelo fato de estarem inseridas numa sociedade letrada.

É importante ressaltar que o letramento pode ser considerado um processo complexo, que quase sempre é visto como associado à alfabetização. Parafraseando Rojo (2008), podemos expressar que se trata de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam o fenômeno, contudo, podemos dizer que o letramento ou as práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante, dos gêneros textuais em geral, formais e públicos, que envolvam, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou para sua compreensão.

Nessa mesma perspectiva, Fischer (2007) diz que é nos eventos de letramento acadêmico que os estudantes vão construindo seus conhecimentos e saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos reflexivos, ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

Estes pressupostos teóricos perpassam o nosso estudo com a intenção de refletirmos sobre as dificuldades dos alunos ao produzirem os trabalhos de conclusão de curso, principalmente, no curso de Letras que exige fluência e eficiência nas produções escritas de gêneros textuais acadêmicos: o resumo, a resenha, o relatório, artigo científico, monografia, entre outros. Uma vez que “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 55), conseqüentemente, podemos dizer, que é impossível produzir um texto sem o domínio do gênero, pois não podemos desenvolver aquilo que não conhecemos.

Percebemos, assim, que é no espaço do ensino superior que os alunos devem ampliar seu letramento se apropriando também dos gêneros textuais acadêmicos. É salutar observar como acontece essa nova apropriação, uma vez que não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido no contexto universitário.

4. ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA

Para a construção deste artigo e obtenção dos dados, utilizamos um questionário semiestruturado por meio do *Google Form*, composto por dez questões e aplicamos para dez estudantes do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas - Campus V que já haviam concluído o TCC. Nosso objetivo foi o de investigar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes nas experiências vivenciadas durante o processo de construção do TCC. Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, para uma melhor análise dos dados foram recortados os enunciados que compreendiam os aspectos mais significativos.

Partimos do entendimento de que tanto a leitura quanto a escrita são processos sociointeracionais, portanto complexos, e que primeiro lemos para depois escrevermos, tornando-se relevante observar o papel que o ato de ler e de escrever tem na vida desses discentes. Assim, ao serem questionados sobre a importância da leitura ficou evidente que todos têm consciência acerca da função da leitura para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, como forma de desenvolver o cognitivo a uma produção textual mais coerente, concisa e coesa, além de enriquecer o vocabulário tanto na oralidade quanto na escrita.

A leitura é o meio pelo qual conseguimos desenvolver habilidades de comunicação e de interação com tudo

aquilo que está ao nosso redor. Elas nos permite compreender as diversas circunstâncias que ocorrem nos mais variados contextos presentes na sociedade. Sem contar que, contribui de maneira significativa para a construção da nossa própria identidade social, promove desenvolvimento de capacidades e de habilidades no processo de ensino-aprendizagem, bem como nas relações pessoais, profissionais e dentre outras. Portanto, cabe mencionar que, a leitura é importante para que a comunicação ocorra de forma linear e adequada, favorecendo a construção e/ou a reformulação de uma sociedade capaz de ler de forma crítica e autônoma. (Discente 1).

Observamos, também, que para os discentes a leitura toma uma relevância dentro da sociedade, levando ao entendimento que “o progresso está de tal modo ligado à alfabetização, que esta teria um valor intrínseco desejável ao indivíduo” (MARCUSCHI, 2007, p. 23). A assertiva nos leva à hipótese de que esses alunos são alunos leitores, e se assim forem, apresentarão menos dificuldades na escrita dos textos acadêmicos. Porém, apesar da pesquisa demonstrar que os alunos apresentam uma frequência quase que diária de leitura, denuncia que os estudantes optam por ler gêneros não acadêmicos e ou não leem os gêneros acadêmicos por completo, o que acaba resultando em um déficit no desenvolvimento do TCC.

Na minha opinião, os artigos servem apenas de modelos ou para retirarmos citações que possam enriquecer o texto. Pois, ler todo o material seria desperdiço de tempo para quem tem prazo para entrega de trabalho. Assim, faz-se necessário ir diretamente para o tópico que dialogam com o seu tópico. (Discente 10).

Vale ressaltar que a escrita acadêmica requer leitura e reflexão, uma vez que produzimos textos a partir da leitura de outros textos, sobretudo no meio acadêmico, em que é necessário fundamentar nossos pensamentos. Assim, “de uma forma ou de outra, no entanto, é inegável que as relações construídas entre textos evidenciam, de modo particular, o conhecimento de textos do escritor e, de modo mais geral, a indissociabilidade das atividades de escrita e leitura.” (KOCH; ELIAS, 2012, p.130).

Nesse sentido, o processo de leitura e da escrita estão ligados intrinsecamente, logo, na produção do TCC espera-se que os estudantes leiam vários textos e assim, apresentem menos dificuldade na escrita. Entretanto, apesar dos discentes pesquisados apontarem que precisaram de uma *leitura bem diversificada* (Discente 7) para a produção textual, indo além do referencial teórico recomendado pelo(a) orientador(a), ao questionarmos acerca das principais dificuldades apresentadas ao construir o TCC, os estudantes mostraram diversas respostas, a destacar: escolha do tema; problema da pesquisa; referencial teórico; estruturação do TCC; questões formais da ABNT, além da leitura e compreensão de textos acadêmicos que possibilitasse a construção do trabalho de conclusão de curso.

Com relação as principais dificuldades que enfrentei tratou-se em compreender a forma correta de organizar a estrutura do texto (palavras adequadas, elementos coesivos, manter a ideia linear etc.), bem como desenvolver a parte da fundamentação teórica, desenvolvimento e a análise da pesquisa. (Discente 3)

*Articular as ideias com coerência (Discente 6)
Contextualizar algumas citações. (Discente 8)*

A grande dificuldade foi encontrar maiores pesquisas relacionadas ao tema escolhido. (Discente 10).

Retirando a dificuldade com as normas da ABNT, todos os outros obstáculos apontados estão relacionados com a coerência da escrita e/ou com a compreensão do referencial teórico. “A escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados.” (KOCH; ELIAS, 2012, p.77) Em outras palavras, a escrita requer um conhecimento prévio do assunto que se pretende escrever já que a escrita é um processo de ancoragem entre dito e o novo. A construção de um texto novo se ampara nas diversas leituras realizadas ao longo da vida. Só escrevemos sobre aquilo que sabemos, e para saber precisamos compreender o dito anteriormente.

Dessa forma, quando os graduandos ao serem questionados sobre a parte do TCC que tiveram maior dificuldade para desenvolver, 70% disseram ser o referencial teórico, seguida da introdução com 20% e do resumo com 10%. O que de certa maneira é esperado, já que é nessa parte do TCC que os estudantes deverão demonstrar a compreensão dos textos lidos. Nesse contexto, sabemos que o referencial teórico é fundamental para a construção do TCC, visto que “serve para demonstrar o que já se sabe sobre a temática, o problema em questão e o que as pesquisas desenvolvidas anteriormente demonstraram” (MOTTAROTH, 2010, p. 57). Observamos, assim, que a pesquisa bibliográfica acerca da busca de outros autores que dialoguem com a temática, isto é, que fundamente o trabalho e supram a falta de leituras dos textos acadêmicos apropriados acarretam dificuldades em torno da escrita referente à construção do TCC apresentada pelos discentes.

Outro problema recorrente, relatado pelos discentes, foi o fator tempo.

Como tenho uma rotina intensa (48h de trabalho e cuidar da casa), sem dúvida, ter tempo livre para ler e produzir o TCC foi minha grande dificuldade. (Discente 1).

Tive que ler bastante. Por não ter muito tempo livre, nunca fui de ler muito e tive que mudar isso para conseguir concluir meu TCC. (Discente 3).

É preciso destacar que os discentes da Uneal vêm de uma realidade econômica baixa. De acordo com dados do último Enade (2017), a renda mensal familiar de 75% não ultrapassa um salário-mínimo. Assim, uma parcela significativa dos estudantes são sujeitos trabalhadores, alguns são arrimo de família e/ou precisam fazer as tarefas domésticas para que outros membros da família possam trabalhar. O que acaba interferindo na quantidade e qualidade de leitura e na escolha da leitura, bem como no acesso a livros. O que de certa forma, torna compreensível o fato de os alunos demonstrarem dificuldades na escrita acadêmica, afinal, antes de sermos escritores somos leitores. A escrita é fruto do amadurecimento do sujeito; no caso da escrita acadêmica, o amadurecimento dos conhecimentos acadêmicos.

5. CONCLUSÃO

A leitura e a escrita estão entre as atividades mais importantes dentro de uma sociedade letrada. É a partir de variados textos que nos expressamos e interagimos um com o outro, estabelecendo relações

sociais. Esses textos, orais ou escritos, acontecem sempre dentro de uma situação sócio-histórica cultural que é materializada em um gênero textual. No contexto universitário, torna-se relevante o conhecimento dos gêneros textuais acadêmicos, já que o bom desempenho do graduando está relacionado ao domínio da compreensão e produção textual no ensino superior, sendo o TCC o resultado final do processo de formação acadêmica, onde o discente tem que demonstrar o conhecimento adquirido.

Nessa perspectiva, o estudo realizado objetivou refletir acerca dos desafios vivenciados durante o processo da compreensão e da produção do trabalho de conclusão de curso. Esta pesquisa apontou que apesar dos alunos apresentarem uma frequência de leitura, estes optam, na maioria das vezes, por ler gêneros não acadêmicos e quando leem os gêneros textuais acadêmicos não o fazem por completo, o que acaba resultando em um déficit no desenvolvimento do TCC.

As hipóteses anteriormente propostas para esse artigo: ausência de leitura de gêneros acadêmicos e reflexão dos textos lidos se confirmaram a partir da constatação de que os discentes apresentaram dificuldades na construção do TCC, principalmente, em relação à coerência, não conseguindo estabelecer relações entre as leituras e a produção textual.

Constatamos, assim, que os estudantes encontraram dificuldades em compreender o real sentido de letramento acadêmico, e conseqüentemente em produzir os gêneros textuais específicos da área acadêmica. É importante mencionar que as exigências no ensino superior decorrem do fato de que a compreensão da leitura e a escrita são fundamentais para o conhecimento. Tais competências quando vivenciadas com propriedade, ressaltam o diferencial e qualidade na produção intelectual e acadêmica dos estudantes.

Diante dos resultados e da análise dos dados dessa pesquisa, verificamos que apesar de estarmos falando de estudantes universitários, estes ainda não se encontram familiarizados com a leitura e a escrita dos gêneros textuais acadêmicos, mesmo os que já estão em processo de finalização da graduação. Dessa forma, podemos perceber que não há um processo completo de letramento desses alunos no que se refere à escrita acadêmica, visto que, pouco se lê e pouco se produz, nesse contexto. Fica a impressão de que a produção do TCC para esses estudantes se torna distante em função do não domínio do gênero textual.

Portanto, faz-se necessário repensar o papel da universidade com relação às práticas referentes à leitura e à escrita dos gêneros acadêmicos, pois é no espaço do ensino superior que os alunos devem de fato ampliar seu letramento, apropriando-se também dos gêneros textuais acadêmicos para que assim possam construir seu trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética de criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- GIROTTO, C. G.G.S. SOUZA, R.J. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In. SOUZA, R. *J et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

INAF 2018. **Instituto Paulo Montenegro**. Disponível em: < <https://ipm.org.br/> > . Acesso em: 15/05/2020.

INEP. **Enade. Relatório de curso 2017**. Disponível em: < <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos> > Acesso em: 23 jun. 2021.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 19-36.

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

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Belo Horizonte, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 2, 2010, p. 363-386.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, I. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 71-108.

SAVELI, E. de L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. O. (Orgs.). **Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso**. Parábola: Ponta Grossa- PR: UEPG, 2007, p. 107-129.

SILVA, E. M. T. & Witter, G. P. **Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. Estudos de Psicologia.** Campinas, 25(3), 2008, p. 305-403

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÈ, I. **Estratégias de leitura.** trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Trad. Marcos Bagno. Filologia e linguística portuguesa, São Paulo, nº 8, 2006, p. 465-488.

TEBEROSKY, A. **Compreensão de leitura a língua como procedimento.** trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WITTER, G. P. **Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade** (1989/1994). *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 1, n. 1, p. 31-37, 1996. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571996000100005&lng=en&nrm=iso > . Acesso em: 16 de Maio 2020.



6

CORTESIA E RETÓRICA: O GÊNERO ENTREVISTA ORAL EM PERSPECTIVA NO RADIOJORNALISMO ALAGOANO³⁸

Eduardo Pantaleão de MORAIS³⁹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6799-0016>

Maria Francisca Oliveira SANTOS⁴⁰

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>



1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar que elementos linguísticos indicadores da cortesia/descortesia verbal podem indicar ações retóricas no gênero discursivo entrevista oral, quando interpelados e evocados pelo falante 1 (entrevistador), com a finalidade principal de persuadir o falante 2 (entrevistado), provocando os sentimentos e as ações do seu pathos. Assim, o trabalho se ancora nos estudos conversacionais, textuais e retóricos, numa consonância analítica a fim de que o objeto teórico seja analisado. O gênero entrevista oral efetiva-se como texto em que caracteres linguísticos e extralinguísticos vão constituir a formação dos sentidos discursivos que permitem cada

38 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap6>

39 Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Email: eduardo.pantaleao@uneal.edu.br

40 Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Email: maria.santos@uneal.edu.br

falante ou convencer pelas ideias, o que implicaria apenas o uso da lógica, ou persuadir pelos sentimentos, o que envolveria as emoções.

Assim, a figura do *ethos* do falante (entrevistador), ao cumprimentar o outro, sempre busca a persuasão numa relação interativa, para que o entrevistado seja motivado a responder às perguntas que lhe são solicitadas. Firma-se então que, em uma situação dialogal, como no caso da entrevista oral, elementos verbais podem exercer a função de cortesia/descortesia com intenção persuasiva entre o entrevistador e entrevistado, por meio de cumprimentos, linguagem polida e mecanismos linguístico-atenuadores que possibilitam cultivar os laços nos momentos interativos.

Buscou-se a fundamentação teórica em Costa (2009), Hoffinagel (2002), Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (2008), Meyer (2007), Perelman (1997), Reboul (2004); Silva (2008), entre outros. Dessa forma, os constructos teóricos orais vão subsidiar as conversações que acontecem quando da execução da entrevista entre falante 1 (entrevistador) e falante 2 (entrevistado), como os turnos conversacionais, as marcas de oralidade, os modalizadores discursivos, além da cortesia verbal (responsável muitas vezes pela interação entre entrevistador e entrevistado), entre outros; e, enfim, os retóricos, que clareiam a objetividade e o entendimento da categoria da persuasão que pode aparecer com fins comunicativos e conquistadores por parte do entrevistador. Assim sendo, o trabalho se compõe de três partes: a primeira vai tratar dos estudos conversacionais; a segunda, dos estudos textuais e retóricos; finalmente, dos aspectos metodológicos e das análises. Por fim, aparecem a conclusão e as referências bibliográficas.

2. ACERCA DOS ESTUDOS CONVERSACIONAIS

A Análise da Conversação surgiu na década de 1960, configurando-se uma disciplina que se insere nos estudos da linguística. Explícita como se dá o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros textuais orais; em outros termos, compromete-se por decifrar a partitura invisível que os orienta sempre lhes deixando uma ampla margem de improvisação, no comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica e complexa, que é a condução de uma conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.15).

Desse modo, toda interação se desenrola em certo quadro e põe em presença determinadas pessoas, que possuem algumas características particulares, que entretêm um tipo de laço afetivo. Nesse sentido, a conversação se efetiva por meio da interação entre falante 1 (entrevistador) e falante 2 (entrevistado), os quais precisam estabelecer e respeitar um acordo prévio e interesse comum. Essa relação realiza-se por meio de turnos conversacionais que devem ser respeitados, para que a conversação seja amigável, adequada e coerente.

Segundo Marcuschi (1987), a organização básica da conversação apresenta-se, segundo alguns critérios como: a) interação entre pelo menos dois falantes, pois uma conversa é fruto de uma troca de turnos conversacionais com um número mínimo de participantes; b) a presença de uma sequência de ações coordenadas, essa sequência pode ser simétrica ou assimétrica; c) execução em uma identidade temporal; e d) envolvimento em uma interação centrada. Dessa forma, a Análise da Conversação responderá às seguintes questões:

Como é que as pessoas se entendem ao conversar?
Como sabem que estão se entendendo? Como sabem

que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? (MARCUSCHI, 1987, p.7).

Tais questionamentos são do campo dos estudos conversacionais, os quais possibilitam que os textos que se concretizam em gêneros textuais orais sejam reveladores dos reais sentidos, com localização dos turnos conversacionais, das tomadas de turno, das simetrias e assimetrias, das conversações face a face, além de outros aspectos. Os estudos iniciais nessa linha apontavam para uma perspectiva meramente organizacional, porém para Marcuschi (1987, p.6), essa perspectiva “ultrapassa a análise de estruturas e atinge os aspectos cooperativos presentes na atividade conversacional: o problema passa da organização para a interpretação”.

Leite e Negreiros (2014) apontam para a existência dos estudos conversacionais no Brasil com duas tendências, representadas pela Análise da Conversação Textual e Discursiva (ACTD) e pela Análise da Conversação Etnometodológica (ACE). A primeira tem um *corpus* oriundo de interações reais com autenticidade, com abordagem teórica que advém de várias disciplinas e da própria Análise da Conversação. O objeto teórico está inserido no próprio comportamento linguístico dos falantes em interação e funcionamento da língua, tudo isso para “explicar suas escolhas textuais e linguísticas, dentro de um dado quadro discursivo, para explicar como o sentido é construído no quadro analisado” (LEITE; NEGREIROS, 2014, p.129).

A segunda tendência (ACE) é contemplada por pesquisadores cujo *corpus* também é extraído de interações reais e autênticas; aceitam

apenas a teoria bem como o método original da AC, o etnométodo, que é a base do seu objeto de estudo; o discurso e a linguagem constituem os meios para a compreensão do fato social, que naturalmente é resultante desses discursos.

Assim, os estudos conversacionais seguem uma linha evolutiva em seu campo de atuação: antes enveredava por caminhos organizacionais da conversação, mais adiante já alcançou um caráter interpretativo, em que categorias conversacionais são estudadas para interpretação de ações interativas e, mais adiante, os estudos conversacionais assumem uma linha textual e discursiva, linha que interpreta o sentido dos discursos nas interações e uma linha etnometodológica em que discurso e linguagem explicam os fatos sociais.

Nessa linha de investigação (AC), aparecem considerações acerca da cortesia que, para Villaça e Bentes (2008, p.31), “estaria relacionada a uma tomada de atitude por parte do indivíduo que leve ao reconhecimento de sua distinção em relação ao outro”. Apresenta-se como um modo refinado de fala, muitas vezes associado àqueles que pertencem a um grupo privilegiado que apresenta uma competência comunicativa, quanto ao domínio da linguagem apropriada para contextos mais formais de produção da linguagem. Além disso, a cortesia diz respeito à tomada de atitudes por parte do falante 1 (entrevistador) que leve ao reconhecimento de sua distinção em relação ao entrevistado, fazendo com que o comportamento cortês seja próprio de pessoas polidas, as quais visam estabelecer uma conduta amigável com os interactantes envolvidos na conversa. O grau de cortesia está relacionado diretamente aos fatores concernentes à cultura de cada pessoa em seu convívio social, como também de sua formação ideológica.

Silva (2008) no estudo da cortesia, deteve-se nas formas de tratamento “o Senhor” e “você” para analisar a sua circulação em diferentes diálogos, chegando a concluir que as duas formas cambiam a função de tratamento cortês ou descortês a depender das circunstâncias que circulam e motivam o evento interacional, o que assegura não ser possível afirmar com antecedência o nível de des(cortesia) de uma forma. Para o autor, o tratamento significa um sistema de significação que envolve diversas maneiras de dirigir-se a uma determinada pessoa. Nesse sentido, estabeleceu quatro níveis de maneiras de tratamento: a) as formas pronominalizadas; b) as chamadas nominais; c) as vocativas e d) as referenciais.

Quanto às formas pronominalizadas, são incluídos os reais pronomes de tratamento, explicados como palavras e expressões que realmente dão o sentido de tratamento, a exemplo de você, o senhor, a senhora, com referência a pessoas do circuito interativo verbal, com linha discursiva; às nominais, que estão referenciadas a nomes próprios, nomes de parentesco e de funções, como professor, doutor, jornalista, entre outras designações, que indicam a pessoa com quem se fala; às vocativas, que se referem a palavras que são desligadas da estrutura argumentativa do enunciado, com a função de chamar a pessoa com quem se fala; e, enfim, às referenciais, que significam palavras que vêm designar uma referência à pessoa de quem se fala. (SILVA, 2008, 160-161).

Silva (2008) em *Cortesia e formas de tratamento*, ao tratar da temática, faz uma abordagem em duas perspectivas: a convencional e a pragmática. A primeira centra-se em dois tipos de conduta assumidos em relação ao interlocutor, a simétrica e a assimétrica; é simétrica quando locutor e interlocutor compartilham de reciprocidade em relação a direitos e obrigações; é assimétrica, quando a uma das partes apenas

couberem obrigações. A segunda volta-se, sobretudo, a aspectos da cortesia em Goffman (1967), que tratou de diversos rituais de interação, pois considera que os interlocutores podem desempenhar um mesmo papel na interação, ou estão localizados em uma mesma hierarquia. Para esse autor, a cortesia é considerada uma instituição cultural com o objetivo de estabelecer as relações sociais; cada pessoa, por sua vez, ao entrar em contato com outra, procura preservar a sua autoimagem, para o que o autor chama face.

Também busca Lakoff (1973) que, apoiado na releitura feita em H.P. Grice acerca das máximas conversacionais propõe uma série de outras máximas sobre a cortesia, com o objetivo principal de evitar o conflito em quaisquer tipos de interação verbal. As suas máximas resumem-se em três: a) Não imponha! Mantenha distância; b) Ofereça alternativas! Use a deferência e c) Seja amigável! Empregue a camaradagem! Silva (2008) comenta que essas máximas modulam o comportamento dos interactantes.

Enfim, Silva (2008) apoia-se em Brown e Levinson (1987), que concebem a conversação como uma atividade com grande potencial para haver ameaça às faces dos interactantes, o que pode haver ações de (des)cortesia. Para esses autores todo indivíduo apresenta duas faces: a positiva (desejo de a autoimagem ser aproveitada) e a negativa (desejo de liberdade de ação e de não imposição de ações).

Pelas explicações feitas por Silva (2008), ao discorrer sobre a cortesia verbal, mormente no que se refere às formas de tratamento, observa-se haver uma aplicação na entrevista oral tomada para análise neste trabalho uma vez que o falante 1 (entrevistador) e o falante 2 (entrevistado) se utilizam de expressões vocativas e nominalizadas para se cumprimentarem mutuamente.

O tratamento da questão da cortesia linguística leva à consideração do fenômeno como um todo, não somente do ponto de vista linguístico, mas também das ações, dos gestos, entre outros movimentos. Isso acaba por ampliar o entendimento que se tem acerca da cortesia, esclarecendo que esta não se limita à área de conhecimento linguístico, mas que vai além por propiciar seu reconhecimento em ações que norteiam e normatizam a boa conduta e o bom convívio entre pessoas que comungam de um objetivo interativo de equilíbrio favorável a um acordo de bons modos.

A cortesia é um fenômeno social importante, embora para muitos seja isso inexistente, sendo, portanto, irrelevante. O seu estudo histórico revela como o homem precisou refrear seus instintos para que a sociedade da qual faz parte pudesse alcançar o patamar de civilização. Esse elemento linguístico-social pode manifestar-se através de um repertório de marcas linguísticas, entre as quais se encontra grande parte por meio de várias marcas linguísticas.

Essas marcas podem ser de atenuação e de manifestação de obséquio, como: a) formas verbais (futuro do pretérito, imperfeito do indicativo e do subjuntivo “*ajudaria (indicativo), chegassem (subjuntivo)*” b) verbos modais: creio/acho/ imagino; c) enunciados justificativos ou explicativos: por favor, por obséquio...; d) certos marcadores discursivos, como os introdutores e interruptores de tópico: *veja bem, não é que eu queira corrigi-lo*; e) certos torneios verbais: *se não for muito incômodo, apesar de sua exposição gostaria de ouvi-lo*; f) recuos estratégicos etc.: *veja bem..., não foi bem assim...*, g) formas de cumprimentos afetivos: *bom dia!, como vai?* (VILLAÇA; BENTES, 2008, p.32).

A quebra dos acordos cortesês nas relações sociais gera conflitos que devem ser evitados para que a ordem da interação entre

os indivíduos seja mantida. Visando estabilizar o quadro de interação conversacional ou de comportamento, faz-se necessário que os interactantes envolvidos na conversa tenham em mente o cuidado de manter os acordos de cortesia entre si, a fim de não gerar conflitos e, conseqüentemente, desacordos.

Quanto à manutenção da cortesia, o falante 1 (entrevistador) propõe ao falante 2 (entrevistado) um contrato, um acordo, com o objetivo de levá-lo a acreditar em certos valores e em um fazer persuasivo que tem dois fins: convencer o interlocutor de que ele, o retor é confiável, ou seja, vai cumprir a sua parte do acordo, e de que os valores postos em jogo e oferecidos no contrato interessam ao auditório.

3. ACERCA DOS ASPECTOS RETÓRICOS

Nas questões relacionadas à Retórica, é sabido que não nasceu em Atenas, como alguns teóricos afirmam, mas na Sicília grega por volta de 465, depois de os tiranos serem expulsos. Quanto à sua origem, acreditava-se que tinha procedência literária, mas os estudos de sua gênese apontam para o fato de que sua base é judiciária, “E sua origem não é literária, mas judiciária” (REBOUL, 2004, p.2). O que levou Sicília a adotar a Retórica justifica-se pelo fato de os gregos terem inventado a técnica retórica, como determinado ensinamento que se processava de maneira independente dos conteúdos, possibilitando a defesa de qualquer causa ou tese.

A Retórica antiga, em meados do século V a.C, tinha por objetivo desenvolver a arte de falar em público, destinado aos cidadãos da república; por essa época, a Retórica destinava-se à efetivação dos discursos orais atrelados à oralidade com a proeminência de aspectos

como o gesto, a entonação, a expressão facial, os quais eram elementos considerados retóricos.

Ainda em relação à Retórica, sabe-se que se apresenta em duas fases: a Antiga quando sua função era a arte de falar em público referenciada anteriormente, e a Moderna definida por Perelman (1997), como a arte de persuadir pelo discurso argumentativo, visando convencer e persuadir o auditório. A retórica argumentativa consiste na capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso, fazendo uso de argumentos, a fim de persuadir, o que a coloca em destaque, pois qualquer outra arte não desempenha esse papel com tanta propriedade.

Nessa linha de raciocínio, ter o conhecimento retórico associado ao gênero em destaque neste trabalho resulta que a leitura dos textos aponta certamente para os argumentos, que constituem pontos de sustentação linguística de que se servem os falantes para a realização das entrevistas no radiojornalismo.

Em uma nova interpretação da Retórica e contrariamente à ideia de apenas a oralidade ser contemplada no discurso oral, a Retórica moderna ou atual busca convencer; trabalha a persuasão do auditório. Nota-se que os textos se apresentam em diversos tipos de gêneros, na modalidade oral e escrita; dessa forma, a Retórica pode circular em todos, desde que tenham a persuasão como uma de suas finalidades, cercados por um retor (entrevistador), auditório (entrevistado) e a própria linguagem com elementos argumentativos.

Em outras palavras, para que o circuito retórico seja estabelecido, faz-se necessário reconhecer a importância do *ethos*, do *pathos* e do *logos*; esses três devem ser postos em igualdade, pois eles negociam suas diferenças, cercados pelos efeitos persuasivos dos elementos

linguísticos que os circundam, imbricando-se e formando um círculo de dependência.

Para Aristóteles (2005), o *ethos*, o *pathos* e o *logos* compõem três tipos de argumentos no sentido geral de instrumento de persuasão, sendo que o *ethos* e o *pathos* são de natureza afetiva, enquanto que o *logos* é de ordem racional. Assim, o *ethos* está voltado ao caráter e às ações do orador, que revela a imagem do seu caráter. Desse modo, toda a representação da imagem ética que é transmitida para o público acerca da pessoa responsável vem a representar o argumento do *ethos*, pois eloquência somente tem sentido por meio da imagem do orador.

O *pathos*, por sua vez, é o argumento que representa as emoções e os sentimentos que o locutor transmite ou estimula no ouvinte cativando sua aceitação por parte do que está sendo dito. Esse *pathos* é motivado pelo *ethos* que se volta para o interlocutor que quer seduzir, com isso o interlocutor se permite ser passivo em relação ao locutor, buscando uma interação; por essa razão, o *ethos* e o *pathos* são voltados para a natureza emotiva; o *logos* é entendido como sendo o próprio argumento, de natureza dialética, é ele que estabelece a diferença e o equilíbrio entre a racionalidade e a paixão transmitida pelo discurso do locutor para o ouvinte.

Entre os vários argumentos elencados por Reboul (2004, p.163), foram destacados: a) os quase lógicos, que se apoiam de modo a serem comparados às fórmulas matemáticas; b) os baseados na estrutura do real, que dependem da experiência e não da lógica; c) os que fundam no real que podem ser exemplificados pela analogia, cuja noção principal se baseia em dizer que o exemplo reforça a regra; e d) os que fundamentam a estrutura do real, que fazem pares distintos entre aparência e realidade (REBOUL, 2004, p.163).

Ainda em relação aos argumentos, Perelman (1997), afirma que o interlocutor presumido é sempre, para quem argumenta, uma construção mais ou menos sistematizada. Nesse sentido, percebe-se que o locutor, que visa à persuasão do interlocutor, sistematiza seu discurso, adequando tanto o assunto abordado quanto a maneira adequada ao entendimento do interlocutor, pois há necessidade de que este conheça o assunto que será discutido.

As funções retóricas, consideradas por Reboul (2004), aparecem assim nomeadas: a) função *persuasiva*, que é a arte de persuadir pelo discurso auxiliado pela boa argumentação; b) função *hermenêutica*, que tem a função de interpretar o texto de natureza geral escrita ou falada; c) função *heurística*, *eureka*, que aponta para buscar ou descobrir o novo; e função *pedagógica*, que ensina a encadear os argumentos, assim fazendo de modo coerente e eficaz objetivando a persuasão do interlocutor.

As pontuações retóricas registradas neste trabalho auxiliam na análise do objeto teórico expresso na linguagem por caracteres linguísticos conversacionais e retóricos, que permitem claramente a circulação dos sentidos no percurso da entrevista e a sua melhor apreensão por parte do auditório e ainda, em um ângulo maior, a captação dos efeitos gerais da entrevista que podem conduzir a realização de boas atitudes e iniciativas.

4. ASPECTOS TEXTUAIS E METODOLÓGICOS

A seguir, aparecem considerações acerca do gênero textual entrevista oral, que envolve definição, caracterização e importância; da metodologia, que aparece com o tipo de pesquisa adotada e sua caracterização, bem como do universo e do *corpus* do trabalho e as análises (análise 1 e análise 2).

4.1. A ENTREVISTA ORAL

O gênero *entrevista oral* é identificado como um colóquio, conversa/conversação entre pessoas, em local combinado, para obtenção de informações de valor particular ou social. Com isso, é possível observar que a entrevista oral é um gênero discursivo de grande importância para os estudos conversacionais pelo fato de possibilitar a interação e a manutenção do diálogo que é controlado pelo locutor com o intuito de manter e melhor direcionar as perguntas pertinentes ao momento e ao assunto em debate. Assim, trata-se de uma conversa controlada e mediada pelo locutor em um dado momento de interação, cujo objetivo é desenvolver uma discussão relevante acerca de um assunto atual e de interesse coletivo.

Acerca do exposto, Hoffinagel (2002) afirma que a entrevista oral é para muitos autores como uma prática discursiva da linguagem de caráter padronizado, implicando expectativas que normatizam a parte dos interlocutores, a exemplo de um jogo de papéis. Numa entrevista, o entrevistador inicia e finaliza o processo, além de fazer perguntas e suscitar a palavra do outro, controlando os turnos de fala, fomentando a transmissão de informações, além de outras funções. No trabalho em foco, a entrevista é feita por um radiojornalista, que tem o direito de entrevistar qualquer membro da sociedade desde que convidado ou inserido numa situação emergencial ou de caráter importante para divulgação nas redes sociais.

Por ser um evento jornalístico, insere-se numa perspectiva dialógica em local bem definido e com propósito estabelecido e específico, cabendo ao locutor 1 gerenciar as perguntas que serão feitas ao locutor 2, que responderá, quando possível, ao que lhe for questionado, escolhendo com propriedade a melhor maneira de interagir com o interlocutor a fim de o ambiente contextual possibilite a interação.

4.2. A METODOLOGIA E AS ANÁLISES DO TRABALHO

Aparecem neste item a caracterização do tipo da pesquisa (a qualitativa), o *corpus* e as análises que conjuntamente explicam as especificidades do material analisado.

4.2.1. Caracterização da pesquisa

Este trabalho segue a linha qualitativa na sua investigação, com um olhar descritivo-interpretativista, pois além de descrever as informações colhidas sobre o objetivo estudado, para obter as suas características, também as interpreta com explicações obtidas ao longo de todo o processo. Segue Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) que apresentam os segmentos abaixo para a realização da pesquisa:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

A investigação qualitativa é descritiva.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Seguindo os caminhos apontados pelos autores, em primeiro lugar, buscou-se o próprio ambiente natural onde acontecem as ações jornalísticas, as rádios existentes na cidade; a seguir, com as entrevistas orais gravadas, procedeu-se à transcrição para descrever os fatos e acontecimentos nelas encontrados; todas as ações precedentes foram

efetuadas de maneira processual, isto é, não havia em mente dados previamente elaborados; foi seguida uma linha indutiva na exposição e organização das ideias; e, finalmente, privilegiou-se o significado trazido pelas revelações linguísticas quando na análise das entrevistas orais. Assim, privilegiou-se, realmente, o conjunto que sustenta a pesquisa qualitativa: a descrição, a explicação e a interpretação.

4.2.2. O Universo/*corpus* do trabalho

O universo da pesquisa é constituído pelo conjunto das entrevistas orais pertencentes a um programa de uma rádio da cidade de Maceió-Alagoas, em número de 30, transcritas de acordo com as normas de Marcuschi (1992). Foi escolhida como amostragem para o trabalho uma entrevista cujos participantes são L1 e L2, entrevistador e entrevistado, respectivamente.

4.2.3. As análises

A entrevista oral, tomada como foco de análise, trata da greve dos funcionários técnicos administrativos e dos professores do Centro Federal de Educação (CEFET), que reivindicam por melhores condições de trabalho em sentidos diferentes, pois para os funcionários a reivindicação era por plano de cargo e carreira; para os professores era por um melhor ajuste nos salários. Aparece, no transcorrer da entrevista, a preocupação por parte do jornalista em saber quais as ações para o aluno para reaver os dias perdidos, uma vez terem permanecido grande tempo sem aulas em virtude da paralisação.

Assim, a entrevista analisada é intitulada “A greve dos professores do CEFET” que tenta esclarecer o motivo da greve dos professores e

funcionários da instituição que durou quarenta dias, quando foram discutidas as reivindicações desses servidores em uma assembleia geral, a fim de chegarem a um acordo com o governo do Estado.

Análise 1

A análise 1 mostra parte da entrevista oral desde os reais cumprimentos feitos pelo Locutor 1 (entrevistador) ao Locutor 2 (entrevistado) até exatamente quando são explicadas as pautas de reivindicação dos professores e dos técnicos administrativos.

Quadro 1: Análise 1 da entrevista oral

L 1- muito bem **meu caro** x! **Amigos da rádio Difusora de Alagoas**, estou aqui ao lado do **professor Y**. Ele é **presidente** do sindicato dos servidores do CEFET centro Federal de Educação tecnológica, antiga escola técnica federal de Alagoas que nos fala dessa questão da greve.

L 1-... **essa regulamentação da categoria já está normalizada?**

.L 2- **justo**... ontem realizamos uma assembleia geral que resultou no fim da greve no dia de hoje, **então** a partir de amanhã voltam as atividades normais, uma vez que o governo atendeu nosso pleito na sexta feira por volta das dez e meia da noite ele publicou um decreto que regulamentou.

L 1- que principal objetivo vocês estavam pleiteando?

L 2- é. na verdade eram duas pautas... a dos professores e a pauta dos técnicos administrativos. só que a dos professores tinha sido atendida já há cerca de vinte e cinco que era um ajuste de doze por cento, e o reajuste dos técnicos era a implantação do plano de cargo e carreira que foi atendido no dia trinta.

Fonte: ENTREVISTA: CH01_20060704_08_02_53

A análise 1 corresponde à transcrição de uma parte da entrevista oral, que se situa no domínio dos estudos conversacionais e retóricos. Aponta para a identificação e a recorrência da cortesia verbal presente no diálogo entre L1 e L2. Essa cortesia verbal configura um elemento

persuasivo, utilizado pelo locutor para cativar a boa aceitação do interlocutor. Dessa forma, a cortesia aqui representada exerce a função persuasiva no discurso onde o falante 1 faz uso de sua imagem, o *ethos* (face), figura retórica que está presente na imagem que o falante transmite para o seu interlocutor, gerando neste uma face cortês e agradável, fazendo com que o interlocutor se sinta motivado para o processo interativo. Esse *ethos* desperta no interlocutor as emoções e sentimentos no *pathos*, ou melhor, um bom sentimento, que se une ao logos, representado pela própria mensagem pretendida.

Assim sendo, conforme Silva (2008, p.159), a cortesia pode ser expressa por formas nominais “constituídas por nomes próprios, nomes de parentesco (professor, doutor), indicando a pessoa com quem se fala”, o que pode ser encontrado no fragmento “muito bem meu caro Oscar de Melo! Amigos da rádio Difusora de Alagoas, estou aqui ao lado do professor Maurício Meneses. Ele é presidente do sindicato”, em que as palavras “meu caro” e “presidente” revelam como o falante 1 elegantemente cumprimentou o falante 2. É uma cortesia, pois sugere aproximação, mostrando, ao mesmo tempo, intimidade e respeito pelo interlocutor, com isso, ele utiliza a função persuasiva ao persuadir o radialista, mostrando intimidade e, dessa forma, sinaliza para o entrevistado que iniciou o turno conversacional.

Ainda nesse fragmento, encontra-se também a forma vocativa explicada por “palavras desligadas da estrutura argumental do enunciado e usadas para designar ou chamar a pessoa com quem se fala” (Silva (2008, p.160), também encontrada no fragmento “Amigos da rádio Difusora de Alagoas”, que viabiliza o circuito comunicativo entre os falantes. Ao fazer isso, L1 faz uso da cortesia para chamar a atenção dos ouvintes, por meio de termos afetivos. L1 reveste-se de persuasão,

utilizando a função pedagógica, ao organizar a forma do discurso para cativar o interesse de seus ouvintes; logo, faz uso da função persuasiva da linguagem, transmitindo uma face cortês (*ethos*), despertando no interlocutor o *pathos*.

L1 se reporta ao L2, dizendo: *Professor*, que é uma forma de cortesia, pois nominaliza e atenua o grau de responsabilidade presente na imagem do representante dos professores, dessa maneira, ele persuade o interlocutor, pelo fato de mostrar que fala com uma autoridade maior, atribuindo credibilidade à situação conversacional.

Dando prosseguimento, L1 se utiliza da expressão “essa regulamentação da categoria”, que indica cortesia por atenuação, pois substitui o termo de carga semântica mais intensa “motivo da greve” talvez, e utiliza a coesão referencial “essa regulamentação”, em se referindo ao que fora enunciado anteriormente, o que emprestou suavidade ao enunciado, com diminuição do aspecto tenso e objetivo do diálogo, para haver, em consequência, o ato de persuadir o interlocutor, motivando-o a permanecer em sintonia dialogal. Na sequência, o termo destacado “como é que o aluno vai ter *isso* de volta?” indica ainda cortesia por atenuação referencial pronominal (ideia anteriormente mencionada), por substituir o termo “quarenta dias de aula paralisada”.

Em um clima distenso, L1 e L2 se mantêm em sintonia dialogal, isso pode ser verificado pela explicação dada pelo primeiro quanto à paralisação da greve, à volta às atividades normais de alunos, funcionários e professores. Como se trata de uma conversação face a face, aparece nitidamente a categoria temporal, “ontem realizamos”, “no fim da greve hoje, “amanhã”, cuja interpretação somente se dá se forem buscados elementos contextuais para a concretização e apreensão do sentido da mensagem.

Ainda em relação à pergunta de L1, pois se trata de um par adjacente (pergunta-resposta), L2 informa acerca das reivindicações pleiteadas, com o uso do argumento da parte para o todo, quando se refere às reivindicações dos professores já atendidas (há vinte dias-dêitico temporal), como prova o fragmento: “tinha sido atendida já há cerca de vinte a vinte e cinco que era um ajuste de doze por cento”, e às dos técnicos relacionadas à implantação do plano de cargo e carreira, com precisão de atendimento pelo dêitico temporal “no dia trinta”.

No fragmento analisado, L1 e L2 permitem que a função persuasiva aconteça, pois ela se dá pelo caráter objetivo e informativo das informações prestadas; a função heurística, pelo questionamento, esclarecem-se as dúvidas e buscam-se as pistas para o entendimento da paralização da greve dos professores e funcionárias e da volta às atividades; a função pedagógica, pela constituição dos dois interlocutores como identidades culturais diferentes por meio do processo interlocutivo; a função hermenêutica, pela explicação detalhada da temática sempre com a busca de melhores expressões para que aconteça o processo de interação.

Enfim, a conversação analisada entre F1 e F2 se dá em condições interativas que permitem o funcionamento e a realização da persuasão, pois realmente instauram um *ethos* expositor que tem a intenção de despertar a atenção e os sentimentos do *pathos* em um auditório, acerca de assuntos (aumento salarial e plano de cargo e carreira) da esfera social que envolvem o funcionalismo público na área educacional.

Análise 2

O fragmento 2 é uma continuação das ideias discutidas e evidenciadas no fragmento 1, quanto à greve dos funcionários e

técnicos, com extensão a toda comunidade escolar. É o que se analisa a seguir:

Quadro 2: Análise 2 da entrevista oral

L 1- agora como é que foi essa questão dos quarenta dias de aula paralisada?

L 1- como é que o aluno vai ter **isso** de volta?

L 2- **bem** como eu já tinha dito, retornam às aulas normais a partir do ponto que foi... é que a greve iniciou. e essa semana até meados da próxima semana vai se definir um novo calendário escolar visando não haver mais prejuízo para o aluno que tem aí o PSS e o vestibular... **enfim**, está sendo construído um novo calendário para que não haja maiores prejuízos, então esse novo calendário **deve estar sendo divulgado** nessa semana ou mais tardar em meados da próxima semana.

L 2- é verdade, mas o que a gente fica mais preocupado é com a situação em questão do terceiro ano..aqueles que vão prestar o PSS e o vestibular, por que os vestibulares não só da UFAL, mas também das outras faculdades particulares têm o seu calendário e não vão alterar esse calendário por conta da nossa greve.

L 1- isso tem o apoio por parte da direção do CEFET?

L 2- **justo! o que acontece é o seguinte:** apesar de serem diretores do CEFET, eles são também servidores e fazem também parte do sindicato como sócios, então, quando aumento dos servidores eles também são beneficiados e tem que ser lembrado o seguinte : a greve foi para que fosse cumprido o acordo com o governo e esse acordo foi assinado pelo sindicato, pelo governo e pelos diretores do CEFET... é um acordo grande que visava valorizar os servidores e que até agora não havia sido cumprido.

Fonte: ENTREVISTA: CH01_20060704_08_02_53

A entrevista entre F1 e F2 começa com a seguinte pergunta: ‘agora como é que foi essa questão dos quarenta dias de aula paralisada?’, maneira eufêmica de se questionar sobre os efeitos de uma greve prolongada; para endossar a ideia, propõe outra pergunta de maneira incisiva: “como é que o aluno vai ter isso de volta?”, em que o elemento referencial “isso” impede que venha à tona a quantidade de dias que deve ser repostos no calendário escolar.

Para explicar o que fora perguntado por F1, F2, de maneira espontânea, apresenta as explicações quanto à condução das aulas

a serem ministradas, sobretudo para aqueles alunos que vão se submeter ao exame vestibular. Essa situação leva a escola à construção, urgentemente, de um calendário escolar, o que implica ser divulgado também logo, razão de F2 enunciar: “novo calendário deve estar sendo divulgado nessa semana ou mais tardar em meados da próxima semana” em que a construção perifrástica, “deve estar sendo divulgado” com o modal “dever” tem a sua força semântica mais amena, dado o caráter de cordialidade da entrevista.

Continuando na sua exposição, F1 faz uma assertiva “é verdade”, quando apresenta um argumento mais forte para justificar a sua preocupação com os alunos, que vão prestar o vestibular, uma vez que o calendário da universidade, tanto a UFAL como as faculdades particulares, é diferente daquele que será proposto futuramente por eles, o que é explicado em: “por que os vestibulares não só da UFAL, mas também das outras faculdades particulares têm o seu calendário e não vão alterar esse calendário por conta da nossa greve”.

Na sequência, de maneira inteligente e perspicaz, L1 questiona: “isso tem o apoio por parte da direção do CEFET? em que aparece novamente o elemento referencial “isso” que remete a todas as implicações de interpretação de conteúdo ditas anteriormente para que haja a remissão correta ao verdadeiro sentido, deixando de serem enunciados os malefícios que podem acarretar quarenta dias de greve com retenção de aulas.

Para a resposta ao que lhe fora proposto, F1 cita os argumentos em um procedimento indutivo, de maneira explicativa, segundo os quais a direção do CEFET aparece como parceira, pois os seus dirigentes, por serem servidores, também pertencem a um sindicato. Além disso, a greve, instaurada para que fosse cumprido o acordo

com o governo, beneficiará a todos quantos forem servidores, sejam aqueles do sindicato ou não; de onde se conclui que a direção do CEFET ou qualquer outro servidor serão beneficiados se suas reivindicações forem atendidas pelo governo.

Dessa forma, a entrevista feita por L1 em que foi entrevistado L2 transcorre em um clima harmonioso, com expressões amenas, atitudes corteses, explicações coerentes e argumentos bem empregados a exemplo do argumento indutivo e da parte para o todo, com a finalidade de persuadir o auditório. Trata-se, pois, de uma entrevista oral argumentativa, pois põe os dois interlocutores em situações estratégicas de argumentação, de forma a gerar a apreensão dos sentidos que F1 e F2 queriam emprestar aos enunciados.

As duas análises (1 e 2) apontam para uma perspectiva de aplicação em gêneros textuais orais, a exemplo da entrevista oral, dos elementos linguísticos que designam a (des)cortesia, os indicadores modais, as inferências argumentativas (uso dos mais diversos tipos de argumento), principalmente as funções da tríade argumentativa de Aristóteles (*ethos*, *logos* e *páthos*); todos conjuntamente propiciam haver maior inter-relacionamento entre F1 e F2, e, em consequência disso, maior apreensão dos sentidos por ocasião do momento interativo.

5. CONCLUSÃO

Os estudos retóricos e os conversacionais, os últimos representados pelos caminhos da cortesia verbal, apontam pistas de aproximação e de distanciamento para o estudo do objeto teórico acerca das interações que envolvem a concretização de determinados gêneros textuais, a exemplo da entrevista oral. Se para a (des) cortesia verbal

são referendados determinados gestos, palavras atenuantes, certas formas de tratamento, a exemplo de você e o Senhor, estudados por Silva (2008), para os estudos da Retórica, toma-se um falante (retor) que procure persuadir o outro com o uso de bons argumentos, que podem ser de caráter quase lógico; os fundados na estrutura do real, entre outros. Aproximam-se os dois pontos de vista quando da análise do objeto teórico, pois ambos procuram melhor elucidar os sentidos nas interações sociais.

A análise retórica dos elementos de cortesia, destacados na amostragem, comprova que essa cortesia produz no interlocutor uma expectativa positiva que produz reciprocidade e que possui um caráter interativo e nisso consiste a função persuasiva da retórica. Assim se explica que, ao utilizar a cortesia, o locutor objetiva transferir sua face amigável a fim de ativar a boa aceitação dos interlocutores, que podem ser representados por uma tríade (locutor, interlocutor e ouvinte).

À luz dos estudos retóricos e suas funções argumentativas, é possível identificar na cortesia a função persuasiva da linguagem, uma vez que ela pode ser utilizada com a função de interagir e convencer o interlocutor de que o seu locutor dispõe de boas intenções. A esse respeito, diz-se que a entrevista oral é fortalecida pela cortesia oral entre os interactantes envolvidos no evento conversacional, com uma troca de papéis, com o objetivo de levar ao conhecimento dos ouvintes do radiojornalismo as informações. Ao ouvinte cabe julgar o conteúdo da entrevista de forma consciente.

Os resultados apontam para a indicação de que os atos cortesões/descortesões são usados, muitas vezes, para persuadir o interlocutor. A relevância do trabalho se volta não somente para a junção de fundamentos conversacionais e retóricos, mas também para o seu emprego como

elemento mediador nas relações sociais. O bom locutor escolhe os melhores argumentos e a melhor maneira de se pronunciar, para adesão do seu interlocutor, transmissão da sua face de verossimilhança e construção no outro da imagem de verdade aceitável.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica**. 2ª edição, revista. Aristóteles. Edição Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Revisão: Levi Condinho, 2005.

BROWN, P.; LEVINSON, S. Politeness. **Some Universals in Language Usage**. Cambridge: Cambridge:University Press. 1987.

BOGDAN, R. C.; BKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GOFFMAN, I. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires, Tempo contemporâneo, 1967.

HOFFINAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

LAKOFF, R. The logico f politeness: or ,inding your p!sand q's.In: **Paper from the ninth regional meeting of the Chicago linguistic**. Society, 1973.

LEITE, M. Q.; NEGREIROS, G. A Análise da Conversação no Brasil: rumos e perspectivas. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. v. 2. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo; Parábola Editora, 2006.

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

MARCUSCHI, L. A. **Sistema mínimo de notações reelaborado para as transcrições do projeto sobre a hesitação na língua falada**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1987.

MEYER, M. **A retórica**; revisão técnica Lineide Salvador Mosca; tradução Marly N. Peres - São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, C. **Retóricas**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, L. A.. Cortesia e formas de tratamento. In: **Cortesia Verbal**. PRETI, Dino (Org.) São Paulo: Humanas, 2008. 374 p. (projetos Paralelos – NURC/SP; v.9.

VILLAÇA, I. G.; BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: **Cortesia Verbal**. PRETI, D (Org.) São Paulo: Humanas, 2008. 374 p. (projetos Paralelos – NURC/SP; v.9.

7

A FACE RETÓRICA DA METÁFORA ENCADEANDO SENTIDOS NO GÊNERO REPORTAGEM TELEVISIVA⁴¹

Eduardo Pantaleão de MORAIS⁴²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6799-0016>

Maria Francisca Oliveira SANTOS⁴³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>

Juliete dos Santos PIMENTEL⁴⁴

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8844-1844>



1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão em torno da Retórica e especificamente acerca da metáfora retórica no gênero reportagem televisiva, para identificar e interpretar os efeitos da persuasão a partir do uso dessa figura de retórica. Para isso, tem como objetivo apresentar a metáfora retórica como uma figura de linguagem indispensável no processo comunicativo e enfatizar a eficácia dessa figura na apreensão dos sentidos por ela veiculados nos discursos das reportagens televisivas.

Assim, fizemos um estudo e uma análise dos caracteres da metáfora com incursões em sua fundamentação teórica. Para efeito de

41 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap7>

42 Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: eduardo.pantaleao@uneal.edu.br.

43 Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: maria.santos@uneal.edu.br.

44 Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas – UFAL. Email: julietepimentell@gmail.com.

aplicação da teoria, analisamos a reportagem televisiva disponível na internet. Buscamos assim resposta para o seguinte questionamento: De que maneira a metáfora propicia o encadeamento da linguagem persuasiva no gênero reportagem televisiva?

O estudo apresenta a linguagem persuasiva como o maior propósito da metáfora retórica que tem o poder de influenciar e informar com a finalidade de provocar, no auditório, uma melhor aceitação do discurso do orador (jornalista). Dessa forma, tornou-se essencial o uso dessa figura de linguagem, pois ela propicia um discurso estruturado que, quando bem planejado, tem a capacidade de convencer e/ou persuadir o público. Partindo disso, utilizamos as reflexões de alguns teóricos, entre eles, destacam-se Lage (2005), Souza (2001), Reboul (2004), Meyer (2007), entre outros teóricos.

A relevância do trabalho, a partir das análises realizadas em reportagens televisivas, constatou que a metáfora retórica possui elementos para uma interpretação mais profunda e mais sensível das palavras dentro do processo comunicativo e, com isso, cumpre papel fundamental na sociedade, revelando-se, portanto, mais do que uma figura de linguagem, uma constituição do modo de pensar e representar, pois, quando presente em um discurso por meio da reportagem, expressa ideias e sentimentos, aprimora a expressão, amplia a capacidade de persuasão e, com isso, enriquece o discurso, com interpretações da realidade.

Desse modo, o artigo dispõe de três partes principais: a primeira está relacionada a alguns constructos teóricos da Retórica, como as definições, as funções retóricas, entre outros; a segunda centra-se em considerações acerca das figuras retóricas, com a alegação de que as figuras de linguagem somente se constituem retóricas quando são empregadas como argumento no discurso com o objetivo de convencer

ou persuadir o auditório e, finalmente, a última apresenta as análises sobre as figuras retóricas no gênero discursivo reportagem.

2. A LINGUAGEM PERSUASIVA NA RETÓRICA

As referências aos estudos retóricos remetem a *uma Retórica antiga e uma atual: a Retórica antiga*, em meados do século V a. C., tinha por objetivo desenvolver a arte de falar em público, com destino para os cidadãos da república; por essa época, a Retórica destinava-se à efetivação dos discursos orais. Contrariamente à ideia de apenas a oralidade ser contemplada, *a Retórica atual* trabalha a persuasão que pode ser estudada nos discursos escritos. Como os textos se apresentam em diversos tipos de gêneros, na modalidade oral e escrita, a Retórica circula em todos eles, desde que apareçam o retor, o referente, a linguagem e o auditório, todos essencialmente cercados pelos efeitos persuasivos dos elementos linguísticos.

Os primeiros advogados intelectuais foram os chamados sofistas, pois professavam o emprego da sabedoria para intervir em favor do destino das vítimas prejudicadas. A Retórica não nasceu em Atenas, como alguns teóricos afirmam, mas na Sílicia grega por volta de 465, depois de os tiranos serem expulsos. Quanto à sua origem, poder-se-ia pensar que fosse de origem literária, mas o fato é que isso tem uma base judiciária, conforme assegura Reboul (2004, p.2): “E sua origem não é literária, mas judiciária”.

A Retórica é a arte de persuadir pelo discurso, não sendo aplicável a todos os discursos, mas somente àqueles que visam persuadir, o que de qualquer modo representa um belo leque de possibilidades, pois ela é a análise dos questionamentos que são feitos na comunicação interpessoal e que a suscitam ou nela se encontram.

As definições de Retórica, segundo Meyer (2007), podem ser assim classificadas: a) a Retórica é uma manipulação do auditório (Platão); b) a Retórica é a arte do bem falar (Quintiliano); c) a Retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles). Da primeira definição decorrem todas as concepções de retórica centradas na emoção, no papel do interlocutor, em suas reações. Da segunda, tudo o que diz respeito ao orador, à expressão, a si mesmo, à intenção e ao querer dizer. Quanto à terceira definição, diz respeito ao explícito e ao implícito, ao literal e ao figurado, às inferências e ao literário. (MEYER, 2007, p.21).

No que diz respeito à metáfora, Meyer (2007) traz um olhar crítico sobre a *metáfora retórica*, sendo ela a principal entre as figuras e, a partir dela, é que todas as outras decorrem, afirmando ainda que para ser uma figura de retórica é preciso que exerça função persuasiva em relação ao ouvinte ou ao auditório. Desse modo, a metáfora é a figura por excelência da identidade frágil, e é por esse motivo que desde Aristóteles ela ocupa um lugar central e quase genérico, em relação a todas as outras figuras.

A linguagem persuasiva está constantemente presente no meio social e é encontrada nos discursos políticos, religiosos, propagandísticos e, principalmente na televisão que utiliza os anúncios publicitários, as telenovelas, os jornais, entre outros, para propagar ideologias e ideais concernentes em alguns casos, ao objetivo pessoal da emissora, que tenta controlar o processo de interação, fazendo o espectador acreditar que se convenceu por si mesmo.

Essa linguagem também pode ser utilizada no meio social para fins totalmente benéficos, como a campanha de vacinação, os alertas de epidemias, ou qualquer outro tipo de discurso que tenha a finalidade de

gerar impacto positivo de reflexão e de responsabilidade na sociedade. A persuasão por meio da linguagem é composta pelo ato de influenciar e informar e, quando utilizada para influenciar, tem o objetivo de transmitir uma ideia que, frequentemente, é baseada na subjetividade do orador e, quando utilizada para informar, emite uma mensagem ao receptor desprovida de subjetividade, provocando nesse receptor uma aceitação espontânea.

Assim, a persuasão tem sido o maior propósito da Retórica e, para o processo da linguagem persuasiva ser realizado com êxito, são utilizados dois elementos centrais: o argumento e o apelo, mencionados por Mateus (2018). Em primeiro lugar, a Retórica persuade, com ações recorrentes ao argumento, isto é, um raciocínio que visa provar uma conclusão a partir da apresentação de proposições; em segundo lugar, a Retórica, que persuade, recorre aos apelos. “Os apelos são estratégias simbólicas que visam provocar uma resposta emocional, levando o auditório a comprometer-se em termos das suas convicções, lealdades ou compromissos” (MATEUS, 2018, p.42).

Com esses dois elementos centrais descritos pelo autor, compreendemos que a persuasão, por intermédio dos argumentos que utiliza, é aquela que prova uma temática sustentada pelas inferências de ideias através da análise de fatos concretos. A persuasão por intermédio do apelo se apropria da emoção, executa um apelo emotivo, convence o público facilmente; na maioria das vezes, vem desprovida da verdade, conquistando pela necessidade que é criada por meio da emoção do indivíduo. A publicidade é um exemplo explícito para entender a maneira de como os apelos são utilizados na linguagem persuasiva.

De acordo com os estudos, entendemos que a Retórica é considerada uma linha de pensamento, que propicia o uso e desenvolvimento da linguagem persuasiva. Logo, a persuasão utilizada na Retórica dentro do processo comunicativo, confronta opiniões, afirma subjetividades dentro dos argumentos e apelos formais ou informais e tem sempre a finalidade de expor e formar opiniões e pensamentos. A linguagem persuasiva, portanto, exerce um papel importante no contexto e na reverberação da sociedade contemporânea.

Ainda nesse estudo, fazemos, segundo Santos (2017, p.107), remissão à concepção de língua considerada não como forma ou estrutura e ato de criação e expressão do pensamento, mas sim como uma atividade de caráter sociointerativo, que é relacionado a aspectos históricos e também discursivos. Assim, a língua é “Lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)” (KOCH, 2004, p. XII).

3. AS FIGURAS RETÓRICAS E SUA IMPORTÂNCIA

As figuras retóricas são recursos linguísticos que proporcionam expressividade e beleza à mensagem transmitida, com a transformação da linguagem em arte e criação de novas ideias com fins, muitas vezes, de comover, emocionar e convencer o auditório. Nesse sentido, Citelli (2002, p.16) enfatiza que as figuras retóricas redefinem um determinado campo de informação, daí surtindo efeitos para atraírem a atenção desse auditório e, conseqüentemente, persuadi-lo. Aparecem, principalmente, na linguagem literária, na publicidade, no meio jornalístico, na televisão em geral e na comunicação cotidiana; um dos fatores que tem contribuído para o seu uso frequente é o avanço

tecnológico, que acelerou muito o processo evolutivo da humanidade, por meio da tecnologia como infraestrutura entre pessoas e empresas, o que tem propiciado uma revolução na vida moderna.

“Novos contextos, novas tecnologias e novos hábitos conduzem naturalmente as mudanças nos modos de utilização de uma língua e das demais linguagens criadas e atualizadas pelo homem” (XAVIER, 2013, p.128). Há décadas, a informação propagada por meio da tecnologia se limitava apenas ao rádio e à televisão e, por esse motivo, esses meios tecnológicos utilizavam as figuras retóricas, principalmente para persuadirem o público. Atualmente, devido à propagação da tecnologia, milhões de pessoas possuem acesso imediato às informações com mais rapidez, as quais são transmitidas também com a inserção de figuras retóricas em suas mensagens. Assim, é comum o uso das figuras retóricas, porque elas emprestam ao discurso maior sutileza, sensibilidade e visibilidade das ideias.

Dessa maneira, as figuras retóricas exercem um papel importante na apreensão dos sentidos dos discursos na sociedade e contribuem de certa forma para o crescimento e desenvolvimento da comunicação na sociedade, apesar de serem usadas por pessoas para causarem malefícios sociais. Nesse sentido, Reboul (2004, p.137) salienta que não podemos nos livrar das figuras, o que equivaleria a livrar-nos da linguagem, mas que é preciso conhecê-las bem para compreendermos seu perigoso poder e delas tirarmos os melhores frutos.

3.1. FIGURAS RETÓRICAS: CONSIDERAÇÕES

As figuras de linguagem que aparecem na comunicação oral e escrita somente se tornam retóricas se, com sua inserção no discurso,

podermos argumentar, favorável ou não acerca de determinado conteúdo, quando na comunicação, estivermos em tentativa de convencer nosso auditório pelas ideias, ou mesmo persuadir pelos sentimentos. Assim, a figura de linguagem é retórica quando utilizada como argumento.

Fiorin (2014), no estudo das figuras, toma a noção de tropos, chamados figuras de palavras e procura dividi-los em lexicais ou gramaticais: nos primeiros há uma alteração de sentido lexical; nos segundos, aparece uma mudança no sentido gramatical. A figura da metáfora encontra-se nos tropos por concentração semântica e pode ser definida como “o tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por similaridade, restringindo a extensão sêmica dos elementos coexistentes e aumentando sua tonicidade”. (FIORIN, 2014, p.35),

De todas essas figuras, destacamos a metáfora que consiste na comparação de dois termos sem o uso do conectivo e ocorre toda vez que uma palavra é empregada fora do seu sentido real. Ricoeur (2000), em “A metáfora viva”, enfatiza que as metáforas estão presentes em todos os discursos e que desempenham operações cognitivas com as funções de desenvolver a interpretação e a compreensão do mundo através dos seus significados; possibilita assim a ampliação de um termo ou vocábulo presente em poemas, romances, contos e também em discursos orais veiculados em televisão e em outros meios de comunicação da vida cotidiana, o que se torna praticamente impossível pensar na comunicação linguística sem o seu uso dela.

Entendemos que a metáfora é uma das figuras de linguagem mais utilizadas por todos os meios de comunicação com papel fundamental na sociedade; no cotidiano social, é recorrente o uso dessa figura e acontece tão naturalmente que as pessoas são tão habituadas ao seu

uso que não percebem a dependência que têm desse recurso linguístico.

Segundo Ricoeur (2000), é aceitável o uso de algumas figuras de linguagem relacionadas diretamente com a metáfora dentro dos enunciados, a exemplo da catacrese, tipo de metáfora cujo uso contínuo fixou-se na sociedade. Isso é tão comum que não notamos mais o sentido figurado que a figura expressa; o uso desse tipo de metáfora se torna comum e obrigatório, pois atende a uma necessidade linguística.

Outras figuras que têm relação direta com a metáfora são a sinestesia, a hipérbole e a prosopopeia. A primeira se explica por unir sentidos numa mesma frase, por torná-los metafóricos, com a fusão de dois ou mais sentidos, o que causa uma mistura de efeitos expressivos. A metáfora hiperbólica conhecida como hipérbole é uma figura de linguagem que representa um exagero intencional, pois desfigura o real, explicado pelo aumento ou pela diminuição exagerada dos fatos, para que com isso a comunicação seja mais intensa e expressiva, o que a faz estar totalmente inserida no nosso cotidiano. A outra figura de linguagem com ramificação com a metáfora é a prosopopeia, que atribui sentimentos ou qualidades do ser humano a seres inconscientes, ou seja, seres que não têm vida, ou que têm vida, mas são irracionais.

Assim, as ramificações da metáfora com outras figuras de linguagem evidenciam a sua complexidade, por apresentar multiformas quando da sua apresentação dentro do campo linguístico. Para que a percebamos nos textos em que está inserida, é preciso haver interpretação dos sentidos como etapa necessária para a correta compreensão do seu uso, pois isso propicia sua maior aceitabilidade e aceitação das mensagens entre retor e auditório.

3.2. A METÁFORA RETÓRICA: CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE

A metáfora é encontrada não somente nos textos literários, mas também na linguagem informal; é definida segundo várias perspectivas, conforme o foco de estudo. Assim, numa *vertente tradicional*, aparece como figura de linguagem, que apresenta fins ornamentais com empregos específicos; numa *conceptual*, a metáfora representa um fenômeno cognitivo; numa visão *discursiva*, é entendida como um processo social, entre outras linhas de estudo (SARDINHA, 2007, p. 58-9).

Como recurso retórico é uma estratégia linguística que se desenvolve ao longo dos contextos e é resultante do emprego figurado e persuasivo no processo interativo entre retor e auditório. Morais e Santos (2011, p.40) destacam que a metáfora retórica é a principal figura de linguagem, gênese de todas as outras, como se dela todas proviessem.

Essa figura não expõe totalmente o significado do seu sentido no enunciado com a mensagem implícita, ela permite que o receptor compreenda o seu significado. Na metáfora retórica, as palavras representam um vasto campo de interpretações em sentido figurado, e esses usos não literais das palavras têm a perspectiva de convencimento e persuasão.

Dessa forma, a metáfora retórica tem a função de ampliar a capacidade de persuasão e de enriquecer os discursos. Na reportagem televisiva, que é tema central deste trabalho, a metáfora retórica exerce uma ação por meio do convencimento que leva à persuasão do auditório, estabelecendo no discurso outro fator muito importante à retórica, a beleza das imagens construídas por meio das metáforas expostas pelo repórter.

Enfim, a metáfora é uma figura de linguagem muito útil e eficaz, sendo possível o aprimoramento da fala e da escrita por meio

do seu uso. Tal figura possui características próprias e intencionais de fazer o auditório memorizar a mensagem transmitida com mais facilidade, justamente por haver a criação de uma imagem contextual daquilo que vem a representar a mensagem metaforizada pelo retor (jornalista) e pelo auditório, e isso acontece porque ela evidencia melhor os elementos presentes no texto e torna esse texto mais interessante e convincente.

Salientamos ainda que os sentidos metafóricos impressos no discurso retórico possibilitam um maior ou menor grau de significação e, conseqüentemente, de persuasão à medida que o conhecimento de mundo do auditório é capaz de atribuir maior valor de sentidos à metáfora aplicada ao discurso do retor. Logo, a metáfora se concretiza à proporção que o auditório estabelece relações de sentidos semelhantes entre a imagem figurada da metáfora no discurso e as várias possibilidades de associação que podem ser geradas a partir de uma nova realidade significativa no discurso onde a metáfora é inserida; isso garante o poder de persuasão dessa figura de retórica. Da metáfora retórica provêm:

- a. Dupla visão da realidade (palavra planejada e a visão interpretada). Nessa definição, o discurso metafórico apresenta-se inicialmente planejado, intencionado pelo orador, o que possibilitam um sentido que satisfaz aos desejos imediatos do orador, tornando o discurso mais bem controlado e, conseqüentemente, os sentidos mais possíveis de controle. Em seguida, a visão interpretada foge ao domínio do orador, pois depende do modo como o auditório irá interpretar a metáfora.

- b. Visão original (discurso mais naturalmente original). Tal enquadramento permite o reconhecimento baseado numa abordagem criativa do discurso, o que o torna criativo, pois exige que o orador se esforce ao máximo para construir um discurso original, na medida do possível, probabilidade de discurso menos comum.
- c. Visão afetiva (um discurso baseado no aspecto afetivo, movido pelas paixões). Para essa definição, o discurso metafórico retoricamente nasce de motivações afetivas, sentimentais e menos racionais, ou seja, as metáforas nascem com o objetivo de reforçar, ampliar e ratificar os sentimentos do orador daquele momento sejam sentimentos de amor, de ódio, sejam de vingança, de injustiça, entre outros.

Diante de todas as funções linguísticas da metáfora, é importante discorrer acerca da metáfora retórica que é muito utilizada propositalmente na propaganda e na reportagem; isso é explicado porque o cérebro possui uma facilidade maior e inconsciente à memorização de termos metafóricos.

A metáfora retórica no gênero reportagem oral de cunho jornalístico é uma forma de ação por meio da persuasão e convencimento, a qual extrai o máximo de informatividade, que é de interesse coletivo. (MEYER 2007). Observamos ainda que a metáfora retórica é utilizada pelo “retor” como um mecanismo argumentativo com o objetivo de exercer influência sobre o auditório.

A perspectiva retórica endossa a análise pelo fato de apresentar funções específicas que auxiliam no processo persuasivo. Essas funções se caracterizam por persuadir os interlocutores (persuasiva), interpretar

o que se tem a dizer (hermenêutica), aprender a ser (pedagógica) e descobrir mais e mais argumento em busca do real (heurística). Tais funções esclarecem a razão de o gênero escolhido para análise cumprir sua função social.

4. O GÊNERO REPORTAGEM – CARACTERIZAÇÃO

A reportagem é um gênero jornalístico que amplia uma notícia, com transmissão por meio de jornais, revistas, televisão, internet, rádio, entre outros meios. É o repórter (retor) a pessoa encarregada de apresentar as reportagens que abordam os conteúdos da sociedade em geral, por meio das tipologias textuais: informativa, descritiva, narrativa ou opinativa. Segundo Costa (2009), a reportagem é tida como:

Texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. (COSTA, 2009, p.178).

Com essa definição inicial e em consonância com Costa (2009), a reportagem é um gênero textual informativo, no entanto, nela a subjetividade do autor pode aparecer de forma mais explícita, por meio de expressões em primeira pessoa, opiniões e até de histórias pessoais relacionadas à busca por fontes e informações. “A reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado, mesmo que o seu teor seja iminentemente informativo”. (SODRÉ; FERRARI, 1986, p.18).

Portanto, para que uma reportagem tenha qualidade, os fatos devem ser apresentados com seriedade, assertividade e com clareza; é fundamental a utilização de uma linguagem precisa para que o seu texto seja finalizado, sobretudo quando parte de um começo atrativo e de um desenvolvimento relevante.

É a reportagem um dos principais gêneros do jornalismo, diferente da notícia, que traz uma informação mais rápida e sintetizada, apresenta um texto mais extenso, que aborda um amálgama de gêneros aprofundados em diversas notícias investigadas, o que gera uma reportagem de qualidade.

Assim, com o objetivo central de propiciar ao público leitor ou espectador (auditório) a informação dos fatos decorrentes da sociedade de um modo geral, a reportagem é um gênero jornalístico que transmite informações através do uso de uma linguagem clara e objetiva, e é necessário também um detalhamento bem elaborado do tema que será explanado. Dessa maneira, “A reportagem visa atender a necessidade de ampliar os fatos para uma dimensão contextual e de colocar para o receptor uma compreensão de maior alcance” (LAGE, 2005, p. 31).

Salientamos ainda que a reportagem apresenta diversas formas de apresentação, como a *expositiva*, que mostra os fatos de uma maneira simples e objetiva; a *interpretativa*, que é composta por conexões entre os acontecimentos com a interpretação dos fatos realizada pelo receptor; e a *opinativa*, que se caracteriza por o jornalista, além de passar as informações necessárias, poder transmitir a opinião pessoal.

O gênero referenciado pretende esgotar o acontecimento, suas causas, consequências e estimular debates sobre a temática observada. Para dar credibilidade à reportagem, o profissional da área pode e deve se utilizar de muitos mecanismos, como, por exemplo, entrevistar

peças envolvidas no assunto tratado, como também servir-se de provas materiais e documentais. Desse modo, por considerarmos que os estudos retóricos permitem uma análise do gênero na interlocução entre retór e auditório, e os gêneros são ações sociocomunicativas nas relações sociais, optamos por analisar o gênero reportagem oral, no rádio-jornalismo alagoano.

4.1. OS ASPECTOS METODOLÓGICOS E AS ANÁLISES

Destacamos neste espaço as linhas metodológicas que correspondem ao *corpus* deste artigo bem como às análises que foram denominadas Análise 1, Análise 2 e Análise 3.

4.1.2. As linhas metodológicas

A metodologia adotada neste trabalho considera a metáfora como elemento linguístico, escolhido não aleatoriamente pelo usuário da língua (o jornalista), mas como um argumento que tem a força não apenas de convencer pelas ideias, mas de persuadir pelas ações, considerando que “argumentar é a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça” (ABREU, 2004).

O estudo é de linha qualitativa uma vez que todas as ações foram executadas de maneira processual, sem que houvesse qualquer tipo de investigação previamente elaborado, pois, segundo Flick (2009, p.61), “a pesquisa qualitativa está intimamente ligada à ideia da descoberta de novos campos e da exploração de áreas que são novas ao mundo da ciência e da pesquisa”. Assim, para a execução do estudo,

procedemos à organização do conteúdo analisado, à especificidade do objeto teórico para investigação, à seleção do *corpus* destinado para análise e à execução da escritura.

4.1.3. O *corpus*

O universo do estudo é formado por reportagens, na modalidade oral, com transcrição, conforme Marcuschi (1986), coletadas durante o ano de 2020; desse modo, retiramos 3 para apresentação neste artigo. Contemplamos, entre as figuras de linguagem, a metáfora, por ser o recurso retórico por excelência da proposição deste artigo. Efetuamos as análises com atenção no conteúdo interpretativo e persuasivo emanado das construções linguísticas com efeitos retóricos, que certamente advêm do bom uso das metáforas nas construções do orador (jornalista).

Assim, para observação dos aspectos analisados, perseguiamos Flick (2009, p.27) que ressalta: “a pesquisa qualitativa torna-se um processo contínuo de construção de versões da realidade”; essas versões foram analisadas e construídas ao longo de todo o artigo, por meio dos estudos linguísticos e retóricos inseridos nos diversos contextos sociais.

4.3.3 As análises

Apresentamos a seguir três análises em que a metáfora evidencia o valor expressivo e plural de palavras e construções que emprestam às mensagens vivacidade e expressividade para com elas o orador (jornalista) persuadir seu auditório.

Análise 1

Na análise 1 detivemo-nos na explicação contextual da reportagem em sua totalidade, para o que apresentamos dois fragmentos que bem justificam o valor retórico da metáfora.

Título da reportagem: “Brasileiros participam de alguns dos estudos mais importantes do mundo contra a Covid”.⁴⁵

A reportagem 1 foi enunciada em uma época de pandemia, provocada pela COVID-19, que movimentou os países, sobretudo quando os cientistas se puseram à busca de uma vacina que imunizasse as pessoas, livrá-las do óbito e torná-las, assim, resistentes à doença provocada por esse vírus. Desse modo, participaram também cientistas brasileiros de famosos estudos em combate ao vírus. E, nesse contexto da reportagem, aparece “A ciência brasileira é uma árvore frondosa que sofre com cortes”, com que o orador preconiza o que dizem os estudos retóricos, a arte de persuadir pelo discurso, ao designar “a ciência brasileira como “árvore frondosa” e, além do mais, é uma árvore que “sofre com cortes”.

“A ciência brasileira é uma árvore frondosa que sofre com cortes”. (fragmento 1)

Desse modo, o orador (jornalista) utiliza-se da metáfora “árvore frondosa” para destacar o celeiro rico de cientistas com potencial que existem no país, mas que não são valorizados devidamente; a metáfora estabelece uma comparação com a ciência brasileira, que mesmo com competência capaz de beneficiar a todos, tem sofrido constantemente

45 Material da pesquisadora disponível em: <https://bit.ly/2SUbffe>

por meio de cortes dos recursos que poderiam impulsioná-la à realização de grandes empreendimentos.

Registramos, neste fragmento da reportagem, que a apropriação do uso da metáfora é para relatar, de maneira metafórica, o descaso da ciência brasileira, que é relatado pelo retor (jornalista) no texto, quando é destacado que a ciência brasileira gradativamente tem sofrido por consequência dos cortes orçamentários do governo. Assim, o uso da figura de linguagem como argumento teve um indicativo muito importante que consistiu em declarar a indignação com relação aos cortes dos cientistas.

O uso da linguagem retórica pelo orador (jornalista) argumenta no sentido de revelar que o auditório pode fazer uma interpretação mais profunda e sensível de uma forma singular, sem que o sentido real da reportagem seja alterado, ou seja, o repórter recorre a um efeito de sentido mais afetivo para cativar a atenção do auditório com objetivo de despertar a sensibilidade.

“Mas suas raízes teimosas brotam em lugares como Quixeramobim” (fragmento 2)

Na mesma reportagem, aparece o enunciado 2 que diz: “Mas suas raízes teimosas brotam em lugares como Quixeramobim” em que o orador (jornalista), ao enunciar “raízes”, observamos o quão profundo é o seu sentido que logo nos reportamos às ideias de persistência (teimosas) e resistência. Assim, a metáfora em “raízes” qualificada por “teimosas”, na exposição da reportagem, o retor (jornalista) destaca que assim como as raízes que possuem função primordial de fixar, sustentar e alimentar a árvore no solo com expansão, a ciência brasileira tem conseguido se expandir.

A adjetivação de raízes com “teimosas” aparece no texto justamente para destacar que, mesmo com todos os cortes, as suas raízes já estão desenvolvidas o suficiente para se sustentar, mesmo que seja em outros lugares, como no Reino Unido e na Universidade de Oxford, onde cientistas brasileiros têm desenvolvido pesquisas de caráter técnico e acadêmico.

Dessa maneira, a utilização de metáforas, que propicia uma linguagem persuasiva traz uma finalidade benéfica para a propagação da notícia informada, pois o retor (jornalista) conseguiu construir um efeito de sentido que persuade e embeleza o discurso, com um impacto sempre positivo de reflexão e responsabilidade social.



Análise 2

Na análise 2, intitulada “Prefeitura de Londres vai ampliar espaços para ciclistas e pedestres”, o retor (jornalista), para que persuada seu auditório, utiliza metáforas retóricas.

Título da reportagem: Prefeitura de Londres vai ampliar espaços para ciclistas e pedestres.⁴⁶

Nesta análise, o retor (jornalista) relata a trajetória do confinamento em decorrência da Covid-19. Com reportagem intitulada “Prefeitura de Londres vai ampliar espaços para ciclistas e pedestres”; destaca ser o período de quarentena destinado a isolamento domiciliar, para que a pessoa não se contamine e aos outros. Além disso, salienta que, em decorrência do confinamento, foram retirados de circulação mais de 70% dos carros em cidades como Londres, de onde surgiu a iniciativa que o prefeito tomou para “ampliar espaços para ciclistas e pedestres”.

46 Dados do Jornal Nacional com as reportagens completas no link: <https://bit.ly/2LMW2co>

“Se uma prefeitura construir uma infraestrutura decente para bicicletas, ninguém vai buzinar agora (...). A pandemia abriu uma janela muito pequena, ainda dá para começar de um jeito diferente”. (fragmento 3)

No fragmento 3, o retor (jornalista) argumenta acerca da existência em uma cidade de uma boa infraestrutura, o que certamente evitará engarrafamento no trânsito, com uso de buzinas. Em meio a tudo isso, ele afirmou: “a pandemia abriu uma janela muito pequena”, em que “abrir uma janela” tem um caráter metafórico, com um sentido diminutivo na qualificação, obtido pelo intensificador “muito”; com tudo isso o retor (repórter) quer relatar na matéria que ainda há muito para ser conquistado pelos ciclistas que precisam de uma melhor qualidade nas vias, reforçando também a mudança necessária de hábitos das pessoas, que podem pedalar mais e utilizar menos o carro.

Análise 3:

A reportagem a seguir apresenta uma temática conflituosa. O retor (jornalista) usou a figura metafórica para persuadir o seu auditório.

Pai de terrorista e pai de vítima do Bataclan lançam livro contando lados opostos.⁴⁷

Esta reportagem retrata o encontro de um pai de um homem-bomba com o pai da vítima. São homens que deram tudo pela felicidade dos filhos, mas se viram impotentes nos lados opostos de uma terrível tragédia. Assim, continuamos com a persuasão a seguir:

47 Reportagem completa: <https://bit.ly/3fUKCQz>

“A sociedade põe o caráter dos filhos na conta dos pais”. (fragmento 4)

Neste fragmento 4 da reportagem, o repórter utiliza a metáfora retórica na visão original do discurso, tal enquadramento permite o reconhecimento baseado numa abordagem criativa. Ele, o retor (o jornalista) usa a expressão “conta”, para enfatizar a responsabilidade que os pais têm perante a sociedade na educação dos filhos. Isso deixa implícita a cobrança exagerada que os pais recebem, quando os filhos, mesmo que sejam na maior idade, traçam caminhos que não condizem com os de uma pessoa quando é “bem educada”.

Em toda a reportagem, o retor (jornalista) utilizou uma linguagem precisa e partiu de um começo atrativo, quando ele disse:

“A frase quebrou o gelo antes mesmo do café chegar”. (fragmento 5)

No fragmento 5, o retor usou “quebrou o gelo” metaforicamente para desfazer a tensão inicial do encontro entre o pai do terrorista e o pai da vítima, com propensão de haver um ambiente menos frio ou formal, sugestivo assim à conversação, com perspectivas de avançar de forma agradável. Com um desenvolvimento relevante, o retor (jornalista) destaca:

“A conversa entre os dois transbordou o café”. (fragmento 6)

No fragmento 6 da reportagem, destacamos que, após a tensão inicial do encontro entre os pais, ocorreu uma conversa prazerosa e empática, de afeto e amizade, como fora descrito pelo retor (jornalista), no final da reportagem:

“A história dos pais se cruzaram de novo, mas no caminho da tolerância e da amizade”. (fragmento 7)

No fragmento 7, evidenciamos que o retor (jornalista), ao enunciar que a “história dos pais se cruzaram”, cria expectativa persuasiva no auditório, pois o verbo cruzar usado de maneira metafórica prepara o auditório para outra metáfora quando diz: “no caminho da tolerância e da amizade”; em todo momento, somos persuadidos pelas metáforas retóricas empregadas pelo retor (jornalista).

Percebemos que, nas análises evidenciadas nesta reportagem, a metáfora não apenas conseguiu descrever a realidade, como também, criar uma nova realidade para exemplificar a ação dos pais dentro do discurso. Ainda na mesma reportagem, o retor (jornalista) faz uso da metáfora na visão afetiva, quando ele relata:

“As páginas ensinam a considerar sempre as entrelinhas” (fragmento 8)

No fragmento 8, “As páginas ensinam a considerar sempre as entrelinhas”, a metáfora retórica utilizada neste fragmento em destaque nasceu de motivações afetivas, sentimentais e menos racionais com o objetivo de reforçar, ampliar e ratificar os sentimentos do retor. Nesta parte da reportagem, aparecem metáforas como “as páginas” para representar a vida e “entrelinhas”, para relacionar acontecimentos por trás da história relatada.

Assim, de forma singular, o retor (jornalista) consegue, por meio das figuras de linguagem, a chamada metáfora retórica, tornar a matéria da reportagem mais bem detalhada e contextualizada. Tudo isso advém dos princípios característicos da própria metáfora retórica, os quais se explicam pelo fato de ela ser planejada pelo retor (jornalista)

e interpretada pelo auditório; ainda por apresentar uma visão crítica do discurso original e, finalmente, por seguir linhas motivadoras de caráter afetivo, sentimental e menos racional. Assim, o retor (jornalista) certamente persuade o auditório, que se torna tocado pela sensibilidade, clareza e fluidez do seu discurso.

5. CONCLUSÃO

A partir do estudo feito acerca da metáfora retórica no gênero reportagem televisiva, entendemos que as metáforas inseridas no gênero discursivo apontado têm a função de ampliar a capacidade de persuasão e enriquecer grandemente o discurso do retor (jornalista).

Quanto ao gênero, reportagem televisiva é de cunho jornalístico, que busca recuperar as informações no dia a dia e aprofundá-las; além de informar pontualmente, observa suas raízes e o seu desenvolvimento, sobretudo comprometido com a verossimilhança dos fatos.

Além do mais, esse gênero textual de cunho jornalístico, geralmente divulga informações de destaque no cenário nacional e internacional, o que permitiu que a metáfora retórica propiciasse o encadeamento da linguagem persuasiva a imagens discursivas criadas pelo repórter.

Partindo do objetivo de analisar as reportagens televisivas e em resposta à questão da pesquisa, podemos assegurar que a metáfora retórica, quando inserida na reportagem, consegue resumir a essência do que será dito, com a facilidade de chamar a atenção do auditório, por ter caráter persuasivo e evidenciar melhor os elementos e personagens do texto, apresentando-os de uma maneira mais convincente e interessante ao auditório.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 8. Ed – Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- CITELLI, A. **Linguagem e Persuasão**. Ed. Ática, 2002.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3º Ed. Porto Alegre – RS: Artmed, 2009.
- KOCH, I. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LAGE, N. **Teoria e Técnica do texto Jornalístico**. 7 Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MATEUS, S. **Introdução à retórica no séc. XXI**. Covilhã, 2018.
- MEYER, M. **A retórica**. Tradução Marly N. Peres - São Paulo: Ática, 2007.
- MORAIS, E. P; SANTOS, M. F. O. S. A metáfora retórica no gênero “reportagem oral” no radiojornalismo alagoano. In: MORAIS, E. P; SANTOS, M. F. O. S; MELO, D. W. (orgs). **Retórica e Análise da Conversação: um encontro possível**. Maceió : EDUFAL, 2011.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fonte, 2004.
- RICOEUR, P. **A metáfora Viva**. São Paulo. Ed. Loyola, 2000.

SANTOS, M. F. O. O gênero poema à luz retórico-textual. In: SANTOS, M. F. O; OLIVEIRA, A. A. **Linguagem, Uso e Ensino**. Arapiraca: EDUNEAL, 2017.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo. Parábola (Linguagem), 2007.

SODRÉ, Muniz e FERRARI. **Técnica de reportagem** – Notas sobre a Narrativa Jornalística. 7 Ed. São Paulo: Summus, 1986.

SOUZA, A. **A persuasão**. Covilhã, 2001.

XAVIER, A. C. **Retórica Digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador – Recife: Pipa. Comunicação, 2013.



8

ESTRATÉGIAS SOCIORRETÓRICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE INFORMAÇÕES EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS DE DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES⁴⁸



Iraci Nobre da SILVA⁴⁹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0029-1859>

1. INTRODUÇÃO

Diante do contexto atual, concernente às pesquisas relacionadas à análise de gêneros, percebe-se um crescente interesse de estudiosos por esse vasto e inesgotável campo de investigação. Esse aspecto vem revolucionando a forma de compreender os gêneros, indo de encontro à concepção que os entendia apenas como categorização literária ou como tipos textuais. A análise de gêneros, atualmente, pode ser realizada a partir de diferentes perspectivas teóricas, cujos enfoques contemplam desde a função social, a organização e a inter-relação entre os gêneros, até no âmbito da pedagogia sobre seu ensino. São distintas as abordagens linguísticas tanto no campo internacional como em solo brasileiro.

⁴⁸ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap8>

⁴⁹ Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: iraci.nobre@uneal.edu.br.

Compreendendo a importância de estudar os gêneros em contextos específicos, conforme destaca a abordagem do Inglês para Fins Específicos (ESP), convém ressaltar a esfera acadêmica como um ambiente que concentra um conjunto de práticas de leitura e escrita específicas. É pertinente refletir sobre essas práticas, incluindo o papel dos gêneros nelas entrelaçados, haja vista as dificuldades com as quais os estudantes ingressantes na Universidade se deparam para se apropriarem desse novo discurso e para se inserirem nesse novo contexto acadêmico.

O artigo científico, entre os gêneros que comumente circulam no meio acadêmico, apresenta-se como mecanismo para mediar a participação de pesquisadores em eventos acadêmicos, com apresentação de resultados de estudos em congressos e publicações em revistas científicas nos mais diversos campos. Apesar de grandes avanços, esse campo de pesquisas ainda tem muito a ser explorado, inclusive para fortalecer as discussões que consideram o estudo das diferentes estratégias que podem ser mobilizadas na produção do gênero, com vistas à sua didatização na perspectiva pedagógica.

Pensando na necessidade de apropriação da escrita acadêmica, em especial do artigo, para o engajamento de graduandos nas práticas discursivas e no processo de produção e publicização científica, este estudo tem por objetivo analisar as estratégias sociorretóricas mobilizadas na escrita de introduções de artigos científicos por graduandos dos cursos de Letras/ Linguística e História, produzidas no contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES) de uma Instituição de Ensino Superior pública.

Para a consecução do objetivo, buscou-se amparo teórico nos postulados de pesquisadores como: Swales (1990); Bazerman (2011);

Miller (2012). No contexto brasileiro, destacamos como subsídios para as discussões teóricas aqui levantadas, as pesquisas de Bezerra (2006); Motta-Roth e Hendges (2010); Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) e Silva (2020). Para esses estudiosos o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características peculiares da escrita situada, constituindo-se como uma maneira de ir além do processo das particularidades da etnografia para entender o modo como o gênero é percebido e utilizado em situações reais de comunicação.

O *corpus* deste estudo é constituído por dez introduções de artigos produzidos pelos discentes bolsistas do PIBID, sendo cinco do curso de Letras/ Linguística e cinco do curso de História. A análise empreendida centra-se no modelo *CARS* (*Create a Research Space*), preconizado por Swales (1990), com vistas às estratégias sociorretóricas mobilizadas na seção introdutória dos artigos. Considera-se que esse total de amostras constitui um *corpus* razoavelmente expressivo para os propósitos deste estudo.

Este artigo está estruturado em três tópicos. O primeiro traz concepções sobre gênero. O segundo versa sobre o artigo científico, com enfoque na seção introdutória. O terceiro volve um olhar para os procedimentos metodológicos, com destaque ao cenário da pesquisa, ao modelo *CARS*, à análise e discussão dos resultados encontrados.

A partir das análises, foi possível perceber que as duas áreas disciplinares realizam estratégias de organização de informações afins, porém há passos excedentes ao modelo *CARS*. Convém ressaltar que o modelo em tela é maleável e tem grande relevância na orientação de graduandos no processo da escrita acadêmica.

2. CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO

Do ponto de vista de sua dinamicidade, “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Isso nos remete à compreensão de que os gêneros fazem parte das culturas humanas e variam conforme as mudanças sociais e o contexto histórico no qual se inserem.

Na literatura especializada, há diferentes concepções no que se refere ao conceito de gênero, talvez devido ao fato de esse termo “veicular diferentes e difusos significados acumulados ao longo da história, especialmente, no âmbito dos estudos literários” (SILVEIRA, 2005, p. 36). Apesar dos distintos significados que o termo pode assumir, as concepções de gênero, nas abordagens teóricas contemporâneas, já parecem concordar com a compreensão desse conceito como maneira de agir através da linguagem e não meramente como entidade formal. Não consta nas referências Silveria (2005).

Nessa perspectiva, Bawarshi e Reiff (2013) salientam que os gêneros vêm sendo cada vez mais definidos como modos de reconhecer, responder e agir nas interações sociais. Esse entendimento é compatível com um estudo de gênero para além da caracterização de seus traços formais, que leve em conta, entre outros aspectos, o seu uso em determinado contexto, a construção de sentidos, os propósitos, os interlocutores e a comunidade na qual o gênero circula.

Nessa compreensão, “os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem” (BAZERMAN, 2011, p. 23). O sentido se constrói por meio dos gêneros, os quais “moldam

os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (BAZERMAN, 2011, p. 23). Presentes em nossas ações diárias, na forma como nos organizamos, rotineiramente, formamos nossos atos discursivos e cognitivos, os gêneros se constituem como mecanismos para o convívio social, por meio deles, criamos nossas ações comunicativas.

Nesse sentido, “são propriedades de grupos de indivíduos que geram convenções e padrões que restringem as escolhas individuais” (BIASI-RODRIGUES; HAMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 23). Nessa perspectiva, os gêneros orientam o modo como os membros de uma comunidade discursiva estabelecem regras sociais, reforçam valores e compartilham seus objetivos. Sob essa ótica, compreende-se o papel mediador dos gêneros em contextos específicos, em especial, contextos acadêmicos e profissionais.

É pertinente ressaltar aqui a abordagem do Inglês para Fins Específicos representada por Swales (1990), com destaque à definição de gênero que explora, entre outros aspectos, o papel da comunidade discursiva e dos propósitos comunicativos compartilhados pelos membros dessa comunidade. Sob essa ótica, Swales (1990) afirma o seguinte:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo (SWALES, 1990, p. 58).

Classe, nesse contexto, é entendida como uma categoria na qual se enquadram textos afins como pertencentes ao mesmo gênero. Já os eventos são utilizados pela comunidade discursiva para alcançar seus propósitos comunicativos públicos e compartilhados. Na compreensão do referido autor, o propósito comunicativo se torna “um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, (...) estreitamente ligado a uma ação retórica compatível ao gênero” (SWALES, 1990, p. 58).

O propósito comunicativo é entendido como “a força que estabelece o foco na ação retórica do gênero” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26), sendo visto como o critério central para a identificação de gêneros, conforme salientam Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009). Essa noção de propósito comunicativo é revista por Askehave e Swales (2001) e, posterior à revisão, o propósito comunicativo passa a ser entendido como critério relevante, mas não como único e fundamental na definição e no reconhecimento do gênero, haja vista o propósito comunicativo nem sempre ser claro.

Ao mesmo tempo em que os gêneros apresentam uma estrutura esquemática prototípica inspirada nos propósitos compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva e que permitem a inserção nas práticas comunicativas cotidianas, esses membros aprendem a reconhecê-los como “a chave para a compreensão sobre como participar das ações de uma comunidade” (MILLER, 2012, p. 39). É nesse sentido que os gêneros se destacam como ação social tipificada a partir de situações recorrentes, para além de suas regularidades formais.

Nessa compreensão, os gêneros incorporam e refletem um contexto mais amplo, de caráter social e cultural, em que a linguagem é utilizada (BEZERRA, 2006), incluindo interesses, costumes, valores,

hábitos de um grupo social em particular e estabelecendo regras sociais e relações entre escritores e leitores. Desse modo, a padronização dos gêneros está relacionada aos objetivos do texto, aos propósitos comunicativos, bem como a questões ideológicas e a convenções sociais, institucionais, onde os gêneros se desenvolvem e são organizados.

Os padrões característicos dos gêneros precisam ser entendidos e estudados a partir de aspectos sociocomunicativos e funcionais que levem em conta as ações retóricas que realizam (MARCUSCHI, 2008). Expostas essas discussões alusivas à noção de gênero, na sequência, são abordadas considerações sobre o artigo científico.

3. ARTIGO CIENTÍFICO: GÊNERO DE PRESTÍGIO NO MEIO ACADÊMICO

Os gêneros surgem, modificam-se e desaparecem ao logo do tempo, e “mudam quando um campo e o contexto histórico mudam” (BAZERMAN, 2011, p. 44). Essa mudança pode acontecer a partir da transformação de gêneros antigos “por inversão, por deslocamento, por combinação” (TODOROV, 2018, p. 64). Ao que se percebe, um gênero vem, simplesmente, de outros gêneros. Nessa perspectiva, convém destacar que “os primeiros artigos científicos pareciam mais carta do que qualquer coisa que vemos hoje na revista *Physics Review*” (BAZERMAN, 2011, p. 44).

O artigo científico se desenvolveu, conforme Bazerman (2011), a partir das cartas informativas e que muitas das primeiras contribuições para as transações assumiram a forma narrativa com descrição em primeira pessoa associada às cartas, algumas até apresentavam saudação. Ao decorrer dos anos, os artigos deixaram de ter as marcas

de carta e tornaram-se comunicações autônomas. Bazerman (2011, p. 31) declara que o artigo experimental, na ciência, “nasceu nos primeiros intercâmbios epistolares entre os filósofos naturais, em meados do século XVII”. Atualmente, o artigo científico, figura-se como um gênero de prestígio no meio científico, em diferentes áreas disciplinares.

Especialmente por sua função na divulgação dos conhecimentos produzidos pela academia, o artigo científico é considerado um gênero de prestígio no meio acadêmico em muitas áreas, sobretudo pela disseminação do conhecimento científico. Vale dizer que a produtividade dos pesquisadores é avaliada a partir da publicação de artigos em periódicos científicos. Esse aspecto tem implicações para o recebimento de promoções, de financiamento de pesquisas, inclusive, impacta na avaliação dos programas de pós-graduação das Universidades.

A relevância desse gênero também se destaca por ter como um dos propósitos levar ao conhecimento e apreciação social as pesquisas desenvolvidas e novos achados. O artigo “é um texto de, aproximadamente, dez mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65). Cabe salientar que o artigo é um gênero escrito que se refere a investigações com apresentação de descobertas e discussões de questões teóricas e metodológicas.

Esse gênero se constitui como uma ponte que estabelece a comunicação entre pesquisadores, por isso é muito conceituado na divulgação do saber especializado e “desfruta de um *status* especial como o gênero de maior visibilidade e centralidade em boa parte das disciplinas” (BEZERRA, 2015, p. 62). Nessa compreensão, os textos produzidos na universidade “resultam da ação social dos estudantes

no processo da construção discursiva de sua identidade como escritores na comunidade discursiva acadêmica” (BEZERRA, 2015, p. 76). Ao produzir exemplares de um gênero, o pesquisador busca construir sua identidade como capaz de refletir sobre questões relevantes dentro da comunidade acadêmica e da área disciplinar da qual fazem parte.

As marcas identitárias do produtor são emblemáticas no texto produzido na academia, inclusiva na escrita do artigo, que representa papel relevante não somente nas interações entre os pesquisadores, membros experientes da comunidade acadêmica, mas também se faz presente, como realça Silva (2020), nos cursos de graduação, seja no âmbito da leitura, como objeto de estudo e de análise nas diversas disciplinas, seja no âmbito da produção escrita, como atividade para avaliação curricular e/ou como maneira de desenvolvimento do letramento dos estudantes, em atividades supervisionadas por um professor/orientador.

Em quaisquer das circunstâncias, o domínio dos gêneros acadêmicos é crucial para a inserção dos estudantes nas práticas discursivas universitárias. No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, apesar de ter como foco a docência, como enfatiza Silva (2020), o graduando integra essa experiência à escrita acadêmica, a partir da produção de diversos gêneros, inclusive de relatórios no formato de artigo. Ademais, lembra Silva (2020) que o sucesso na vida profissional e acadêmica dos estudantes tem muito a ver com domínio dos letramentos acadêmicos.

Pensando na relevância do artigo como mecanismo de comunicação entre pesquisadores e que a seção introdutória desse gênero figura-se como um convite à leitura na totalidade do texto, no tópico subsequente, volvemos um olhar para a introdução do artigo.

4. A SEÇÃO INTRODUTÓRIA DO ARTIGO CIENTÍFICO

Um dos grandes dilemas de muitos escritores, sejam experientes ou iniciantes, consiste em saber por onde e como iniciar a escrita de um texto acadêmico, sobretudo, de um artigo. Essa tarefa, muitas vezes, é permeada de dúvidas e inseguranças. Isso porque “As introduções são problemáticas, e quase todos os escritores acadêmicos admitem ter mais dificuldade em iniciar uma redação acadêmica do que em sua continuação” (SWALES, 1990, p. 137-138). Às vezes, o escritor se encontra frente a um grande impasse: de um lado fluem ideias e opções, do outro, a necessidade de tomar decisões sobre a quantidade e o tipo de informações a serem incluídas ou excluídas no texto.

Essas dificuldades também se constituem em estabelecer os propósitos da introdução, conferindo-lhes diferentes níveis quanto ao rigor necessário ao processo de escrita, considerando, ainda, a proveitosa e inseparável conexão entre o produto e o contexto de produção (BHATIA, 1993). A escrita da introdução tem propósitos e segue passos ou estratégias, que são combinados com os movimentos e estratégias que compõem a estrutura sociorretórica da introdução.

Desse modo, o momento de escrever os parágrafos iniciais exige preparação, planejamento e longo desenvolvimento de habilidades. Nessa compreensão, cabe salientar que a atividade de escrita exige organização até mesmo no plano físico, como “reunir os materiais de escrita, encontrar um ambiente físico que possibilite escrever, focar nossa atenção visual em signos pequenos e manipular nossas ferramentas de escrita com habilidades motoras finais” (BAZERMAN, 2015, p. 13). São detalhes, aparentemente simples, mas que somam para uma escrita bem-sucedida.

Convém realçar que o PIBID vem acentuar o compromisso da IES com a formação acadêmica, dos pibidianos, sobretudo, como salienta (SILVA, 2020, p.112), “no que tange à produção de gêneros acadêmicos como relatórios, projetos, plano de aula, sequências didáticas, resenhas e diferentes tipos de resumo”. Nesse contexto, a universidade recorre a novas metodologias direcionadas aos letramentos acadêmicos. Isso dá mais significado à escrita.

Pensando assim, a escrita de gêneros acadêmicos se configura como ação social (MILLER, 2012), assume uma função social e torna-se mais expressiva, mais viva e mais útil quando realizada em contextos reais e interativos. O momento de escrever, principalmente a seção introdutória do artigo, é o momento de pensar que a escrita é para o outro. Essa seção figura-se como uma espécie de apelo ao leitor para a leitura, sinalizando, inclusive, para o que é possível encontrar no corpo do artigo.

Nessa compreensão, a introdução é a parte do artigo que prepara o leitor para entender o que se aborda no artigo, por isso, essa seção tem, entre outros propósitos comunicativos, despertar o sentimento de curiosidade para a leitura do artigo completo. É nesse espaço onde se informa sobre o que foi pesquisado, o objetivo da investigação e apresenta ao leitor possibilidades de compreender como foi realizada a pesquisa. Essa seção apresenta “uma proposta de leitura prévia, um convite à leitura da obra” (BEZERRA, 2006, p. 80). É uma espécie de guia que conduz os leitores que desejam saber se o texto contém informações que despertem sua atenção. É, pois, uma visão global do texto e orienta o leitor na compreensão do conteúdo, dentro de uma abordagem interativa que se estabelece entre escritor e leitor.

A seção introdutória também tem finalidades como: seduzir, convencer, impressionar, encorajar e instigar o leitor a prosseguir

à leitura. Além de apresentar a justificativa para a elaboração do estudo, bem como expor a metodologia. O problema da pesquisa, a metodologia e os objetivos claros e bem delimitados definem a razão de ser de uma pesquisa. Na compreensão de Motta-Roth e Hendges (2010), a introdução busca apresentar ao leitor três momentos da pesquisa: levantamento de hipóteses ou problemas, metodologia de coleta dos dados, análise, interpretação, discussão e avaliação dos resultados. As autoras também destacam outros pontos, a saber: conclusão e generalizações, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

Há de convir que existem informações básicas na estrutura da introdução do artigo as quais, comumente se encaixam, basicamente, no início da introdução. A exemplo da contextualização ou um breve recorte temporal, o que pode remeter a estudos anteriores realizados na área da pesquisa, com informação sobre o que foi pesquisado e menção a pesquisas realizadas sobre a temática com possíveis lacunas.

Essas lacunas, geralmente, sinalizam para a relevância da pesquisa, como possibilidades que se abrem para investigação do problema e para a necessidade de novos estudos. Justificando-se, assim, a pertinência da pesquisa, como também as razões para realização do estudo. Uma breve explicação ou descrição sucinta do objeto está estreitamente relacionada aos objetivos que se materializam com a exploração dos pressupostos teóricos que ancoram a pesquisa. É válido realçar que uma metodologia bem delineada conduz a forma de execução de cada etapa da pesquisa, que culmina com os resultados.

Os pontos aqui expostos são constitutivos desse espaço para expor os propósitos da introdução. Há de se considerar também a flexibilização na forma de organizar a introdução, compreendendo, portanto, que a

estrutura não é rígida. Os passos vão se encaixando ao longo da exposição, os quais não necessariamente, podem ser realizados na totalidade. Isso porque o processo de organização da introdução de um artigo é maleável e tem muito a ver com as peculiaridades das áreas disciplinares. Muitas vezes as introduções tendem a ser limitadas pela quantidade de páginas que os editores limitam para o trabalho completo. Ademais, os escritores buscam seguir as convenções vigentes em cada contexto.

No decorrer dessas reflexões, foram expostos os aspectos: concepções sobre gênero, o artigo científico e a seção introdutória do artigo. Destaca-se, aqui, a descrição do modelo CARS (SWALES, 1990), no qual se centra a metodologia de análise das introduções. São abordadas também considerações sobre o cenário da pesquisa, ou seja, de onde provém o *corpus* para este estudo. Esses aspectos se encontram dispostos no tópico subsequente.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As abordagens aqui expostas versam sobre o cenário da pesquisa, de onde procedem os dados que compõem o *corpus* aqui analisado, constituído por dez introduções de artigos científicos das áreas disciplinares de Letras/ Linguística e de História, sendo cinco de cada área. Os artigos, disponibilizados por professores coordenadores das referidas áreas, foram produzidos por estudantes bolsistas do PIBID, cursando o sétimo período nos referidos cursos, em uma Universidade da esfera pública estadual. No intuito de preservar a confidência dos colaboradores da pesquisa, utilizamos os códigos: ALL para as amostras de Letras/ Linguística e AH para as amostras de História, seguidos de uma numeração: ALL1 e AH1.

Para a obtenção dos resultados, fizemos uma análise minuciosa de cada introdução, verificando, cuidadosamente, a organização retórica – movimentos e estratégias, a partir do modelo *CARS*, na seguinte ordem: primeiro observamos se os artigos de cada área continham a seção introdutória; em seguida iniciamos as análises das amostras de Letras/Linguística e, na sequência, das amostras de História. Posteriormente, observamos quais os movimentos e as estratégias que foram realizadas, especificamente, em cada área, bem como as ocorrências comuns às duas áreas disciplinares.

Consideramos recorrentes os movimentos e estratégias que apresentaram frequência igual ou superior a 4, dentre as 10 introduções de artigos. Julgamos como pouco recorrentes aquelas que apresentaram frequência de 2 e 3 e como insuficientemente recorrentes as que apresentam frequência 1. Verificamos, ainda, os movimentos e estratégias que, em nossa pesquisa, excederam ao modelo *CARS*. Os resultados revelados encontram-se dispostos em quadros descritos, posterior à descrição do modelo *CARS*, a seguir.

5.1. DESCRIÇÃO DO MODELO *CARS*

O modelo *CARS* representa uma contribuição teórico-metodológica de Swales (1990) no campo de análise de gêneros, como ressaltam Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009). Para a elaboração do referido modelo, em estudo seminal, Swales (1990) utiliza a metáfora da ecologia e parte do estudo de introduções de artigos de pesquisa de diferentes áreas disciplinares, no intuito de analisar as estratégias que os escritores/autores usavam para distribuir as informações nas introduções de artigos. Ver Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Modelo CARS para introdução de artigo de pesquisa

MOVIMENTO 1 ESTABELECE O TERRITÓRIO	Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa <u>e/ou</u> Passo 2 – Fazer generalização sobre o assunto <u>e/ou</u> Passo 3 – Revisar itens da pesquisa prévia
MOVIMENTO 2 ESTABELECE O NICH O	Passo 1A – Contra argumentar <u>ou</u> Passo 1B – Identificar lacunas no conhecimento <u>ou</u> Passo 1C – Fazer questionamentos <u>ou</u> Passo 1D – Continuar tradição
MOVIMENTO 3 OCUPAR O NICH O	Passo 1A – Esboçar os objetivos <u>ou</u> Passo 1B – Anunciar a pesquisa Passo 2 – Apresentar os principais resultados Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Swales (1990, p. 141)

Swales (1990) faz uma representação esquemática da unidade introdutória do artigo, por meio de categorias denominadas como ‘movimentos’ (*moves*), as quais recobrem subcategorias identificadas como ‘passos’ (*steps*), com o objetivo de reconhecer a organização retórica da Introdução a partir da distribuição de informações recorrentes. A análise do *corpus* centra-se no modelo em tela, no intuito de observar os movimentos e estratégias retóricas nas introduções dos artigos escritas pelos referidos graduandos. Esses aspectos encontram-se no quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Movimentos e Estratégias Retóricas na Área de Letras/ Linguística

	ALL1	ALL2	ALL3	ALL4	ALL5
MOVE 1: Estabelecer um território					
Passo 1: Estabelecendo a importância da pesquisa e/ou		X	X	X	X
Passo 2: Fazendo generalizações sobre o assunto e/ou	X		X	X	X
Passo 3: Revisando itens de pesquisas prévias				X	X
MOVE2: Estabelecer um nicho					
Passo 1A: Contra-argumentando ou					
Passo 1B: Indicando uma lacuna ou					
Passo 1C: Levantando questões ou				X	
Passo 1D: Continuando uma tradição					
MOVE 3: Ocupar um nicho					
Passo 1A: Esboçando os objetivos ou		X	X		X
Passo 1B: Anunciando a pesquisa				X	
Passo 2: Apresentando os principais resultados				X	
Passo 3: Indicando a estrutura do Artigo		X	X		X
Excedentes ao modelo CARS					
Passo 1 -Incluindo informações sobre o Programa ao qual o estudo está vinculado			X	X	X
Passo 2-Apresentando embasamento teórico	X		X	X	X
Passo 3-Descrevendo procedimento metodológico	X	X	X	X	X
Passo 4-Indicando e/ou descrevendo o objeto de estudo			X		X
Passo 5-Apontando a linha de pesquisa	X			X	

Fonte: Elaboração da autora, com base no modelo proposto por Swales (1990).

O quadro 2 expõe a realização dos movimentos retóricos nas introduções de artigos de Letras/Linguística. É possível perceber que os autores priorizaram, no Movimento 1, (Estabelecer um Território), o passo 1 (Estabelecendo a Importância da Pesquisa) e o passo 2 (Fazendo Generalizações sobre o Assunto), presentes em mais de três amostras. Isso demonstra a preocupação dessa área disciplinar em expor considerações gerais acerca da temática pesquisada, bem como apresentar a relevância da pesquisa, perceptíveis nos exemplos 1, 2, 3 e 4 a seguir.

[M1P1-LL2-LL3-LL4]: Estabelecendo a importância da pesquisa

Quanto à **relevância deste trabalho**, destaca-se que esta pesquisa pode acrescentar ao curso de Letras Português possibilidades de inovação nas formas de ensino que abarcam o estudo dos gêneros textuais, uma vez que trata dos gêneros digitais como subsídios essenciais para um ensino.

A **relevância da pesquisa** reside em estar vinculada às evoluções das formas de comunicação, que se apresentam evidentes no âmbito virtual.

Dessa forma, entende-se que os **gêneros são essenciais** para a realização de toda prática comunicativa.

Os gêneros textuais **proporcionam a interação** com o outro, por meio dos textos de uso cotidiano.

[M1P2-LL 1-LL3-LL-4]: Fazendo Generalizações sobre o Assunto

[...] **os gêneros digitais surgem como adaptação dos gêneros já existentes** e têm sido crescentes os estudos nesta linha de pesquisa.

Teóricos como Marcuschi e Xavier (2010), Rojo (2012); Fonte e Caiado (2014), têm desenvolvido trabalhos nesta perspectiva e demonstram a importância da contextualização dos gêneros com o ensino.

Por ser um campo muito vasto e repleto de conceitos e definições [...].

Observamos que o Movimento 3 (Ocupar um nicho) foi realizado por meio do Passo 1A (Esboçando os objetivos da pesquisa – exemplos 8, 9 e 10) e do Passo 3 (Indicando a estrutura do artigo – exemplos 11 e 12). Os referidos passos estão presentes nos cinco exemplos a seguir:

[M3P1A-LL 2-LL3-LL5]: Ocupar um nicho

O **presente estudo tem como objetivo** analisar os aspectos textual-interativos que organizam o diálogo entre alunos no aplicativo whatsapp.

Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos textuais que norteiam o gênero resumo escolar.

O objetivo do presente estudo é trabalhar o gênero resumo como mecanismo no processo de ensino aprendizagem.

[M3P1A-LL 2-LL3- LL5] - Indicando a estrutura do artigo

Retoricamente, **este artigo encontra-se estruturado** em três seções, assim delineadas: A primeira tece considerações sobre gêneros, [...] A segunda traz discussões sobre [...] A terceira apresenta a pesquisa de campo, com procedência e análise do corpus.

Cabe destacar que **o presente artigo subdivide-se em três seções**, assim descritas: A primeira traz teorias de gêneros, [...] A segunda faz uma abordagem sobre Gêneros digitais como ferramenta [...] A terceira seção apresenta uma explanação acerca da estratégia de organização textual [...].

A estrutura deste estudo compreende-se em três momentos. O primeiro traz uma abordagem sobre gêneros. O segundo faz uma discussão sobre o gênero resumo. O terceiro apresenta realização da sequência didática.

Os dois exemplos que seguem referem-se aos passos pouco recorrentes: 1B (Anunciando a pesquisa), com uma realização e 2 (Apresentando os principais resultados), apenas uma realização.

[M3P1B-LL4] Anunciando a pesquisa

O estudo ora apresentado, também observa os avanços nos estudos dos gêneros textuais, que vem ganhando proporção ao longo dos anos e apresentando reorientações para as análises deste objeto.

[M3P2-LL4] Apresentando os principais resultados

Os resultados demonstram que as escolhas linguísticas são fundamentais para a organização de um texto, com isso, o balanceamento entre o explícito e o implícito apresentaram-se como estratégias textuais eficazes [...] Com efeito, pode-se perceber que os alunos da segunda série do ensino médio fazem uso de estratégias textuais de balanceamento entre o explícito e o implícito.

No Movimento Retórico 2 (Estabelecer o nicho) houve apenas uma ocorrência. Isso nos leva a pensar se esses escritores têm maturidade suficiente para realizar esse movimento na escrita da introdução de seus artigos. O passo realizado, nesse movimento, foi **P1C** (Levantando questões), como se observa no exemplo que segue:

[M2P1C] Levantando questões

A pesquisa foi norteada através do questionamento: “Como os alunos da segunda série do ensino médio empregam o balanceamento entre o explícito e o implícito, para garantir a construção de sentidos no texto do aplicativo WhatsApp?”

Além dos movimentos e passos que constituem o modelo CARS, observamos a presença de mais quatro realizações: Incluindo informações sobre o Programa ao qual o estudo está vinculado, descrevendo o procedimento metodológico, Apresentando embasamento teórico e Apontando a linha de pesquisa, como pode ser observado nos exemplos 17,18, 19, 20,21.



[MEx-P1]- Vinculando o estudo a um projeto

A pesquisa faz parte do subprojeto [...] vinculado ao programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência PIBID/CAPES/UNEAL.

[MEx-P2]- Apresentando embasamento teórico

A presente investigação se encontra amparada nos pressupostos dos autores: Marcuschi (2007 e 2008), [...] Bezerra (2017), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Bakhtin (1997).

Destaca-se a concepção de Bazerman (2011, p.23), demonstrando que os “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser”.

[MEx P3]- Descrevendo procedimento metodológico

É pertinente salientar que **os dados desta pesquisa foram coletados** por meio de sequência didática, a partir da leitura e discussão e produção do gênero textual Limerique.

Os dados desta pesquisa foram analisados com base em Marcuschi (2007), analisando o gênero entrevista por focar a questão da oralidade.

Essas realizações adicionais observadas estão para além do modelo *CARS*, o que nos faz compreender a plasticidade do modelo e que é possível sua aplicabilidade em diferentes áreas disciplinares, considerando as peculiaridades de cada área.

Expostas as observações de Letras/Linguística, apresentamos o quadro de História, a seguir:

Quadro 3: Movimentos e Estratégias Retóricas na Área de História

	H1	H2	H3	H4	H5
MOVE 1: Estabelecer um território					
Passo 1: Estabelecendo a importância da pesquisa e/ou		X			
Passo 2: Fazendo generalizações sobre o assunto e/ou		X	X	X	X
Passo 3: Revisando itens de pesquisas prévias					X
MOVE2: Estabelecer um nicho					
Passo 1A: Contra-argumentando ou					
Passo 1B: Indicando uma lacuna ou					
Passo 1C: Levantando questões ou					
Passo 1D: Continuando uma tradição					
MOVE 3: Ocupar um nicho					
Passo 1A: Esboçando os objetivos ou	X		X		
Passo 1B: Anunciando a pesquisa	X			X	X
Passo 2: Apresentando os principais resultados					X
Passo 3: Indicando a estrutura do Artigo		X			
Excedentes ao modelo CARS					
Passo 1-Incluindo informações sobre o Programa ao qual o estudo está vinculado	X		X		X
Passo 2-Apresentando embasamento teórico				X	
Passo 3-Descrevendo procedimento metodológico		X	X		X
Passo 4-Indicando e/ou descrevendo o objeto de estudo				X	
Passo 5-Apontando a linha de pesquisa	X				

Fonte: Elaboração da autora, com base no modelo proposto por Swales (1990).

A partir do Quadro 2, foi possível perceber que os autores priorizaram no Movimento 1, (Estabelecer um Território), Passo 1 (Estabelecendo a Importância da Pesquisa) e Passo 2 (Fazendo Generalizações sobre o Assunto). Já o Passo 3 (Revisando itens de pesquisas prévias) foi pouco recorrente. Esses passos são apresentados nos exemplos 19,20, 21,22, conforme segue:

[M1P1-H2]: Estabelecendo a importância da pesquisa

Essa pesquisa é de grande importância considerar o trajeto histórico da educação no Brasil desde os avanços e desafios como também os percursos das teorias e práticas na efetivação dos direitos reservados à educação de jovens e adultos.



[M1P2 -H2-3-4-5] – Fazendo generalizações sobre o assunto

Diferente do ensino básico regular, na EJA, a maioria dos alunos [...] precisa enfrentar uma jornada de trabalho durante o dia e estão, muitas vezes, cansados no turno noturno.

A história do negro no Brasil, por exemplo, na maioria das vezes, é retratada de forma superficial, inclusive em livros didáticos, ligando-a apenas ao recorte temporal do início da escravidão até a lei áurea.

LDBEN/9394 reserva um capítulo para a educação destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade regular na infância e adolescência e que foi vetado o financiamento pelo então Presidente da República que alegava se tratar de

uma modalidade – EJA – da qual o poder público não possuiria controle sobre as matrículas.

[M1P3–H5] Revisando itens de pesquisas anteriores

Partindo dessa metodologia, outro desafio foi conseguir visitar esses assuntos, abrindo possibilidades de diálogos que fossem bastante proveitosos, **como afirma Fábio Delmonico**.

No Movimento Retórico 2 (Estabelecer o nicho) não houve ocorrência. Quanto ao Movimento 3 (Ocupar um nicho), foram realizados os Passos: **P1A** nos exemplos 27, 28; **P1B** nos exemplos 29, 30, 31; **P2** no exemplo 32; **P3 no exemplo** 33, conforme seguem:

[M3P1A-H3-H3] Esboçando os objetivos

Objetivo pontuar algumas problemáticas presentes nos livros didáticos de diversas instituições brasileiras, trazendo seus prós e contras.

O **objetivo** deste trabalho é refletir sobre a formação profissional do professor de história com foco na EJA através da oportunidade de iniciação na prática docente proporcionada pelo PIBID [...].

[M3P1B -H-1-H4-H5] Anunciando a presente pesquisa

Neste estudo iremos abordar sobre Mocambos e Quilombos Resistência Negra, em que para termos uma ideia a respeito da resistência negra faz-se necessário, em primeiro momento

definir o que ela seria, isso sem necessariamente adentrarmos na temática, ou seja, a resistência de uma forma geral.

Fazemos uma análise sobre a importância da capoeira no âmbito escolar, uma vez que além de ser patrimônio cultural expressa através, de sua luta, ginga, musicalidades e instrumentos, toda uma história de resistência dos afro-brasileiros no Brasil.

Neste trabalho descrevemos a nossa atuação, por meio das atividades que denominamos de “SAINDO DA ROTINA: a presença do lúdico na assimilação de conteúdos”. Descrevemos também, a partir de como foi “o sair” da rotina escolar; de que maneira o conteúdo foi trabalhado pelos bolsistas e como o lúdico foi inserido nas intervenções feitas nas aulas das referidas turmas.

[M3P2-H5] Apresentando os principais resultados

As **experiências adquiridas** ao longo do desenvolvimento do projeto foram de tamanha riqueza para a nossa formação, pois nos proporciona a dimensão do que é ser professor.

[M3P3-H2] Indicando a estrutura do artigo

Este artigo é estruturado em três tópicos, no primeiro será discutido o período da década de 1930 até a metodologia educacional de Freire. No segundo será pontuada a modalidade que hoje está sendo aplicada na Escola Estadual M P de Lima e suas especificidades. No terceiro haverá uma discussão das atividades realizadas e os resultados obtidos com elas.

Além dos passos do Modelo CARS, a área de História também apresentou mais duas realizações recorrentes, quais sejam: Vinculando o estudo a um Projeto e Descrevendo o procedimento metodológico. Conforme exemplos 34 e 35, a seguir.

[MExpP4] Destacando o Procedimento Metodológico

O referido trabalho é de cunho bibliográfico e por meio da observação de algumas aulas nas quais os bolsistas do PIBID – tiveram contato durante o primeiro semestre de 2019 com a Escola Estadual M. P. L., onde atuaram com roda de conversa, palestras e outras atividades.

[MExpP5] Vinculando o estudo a um Projeto

Esta pesquisa está em consonância com o Subprojeto “Saberes e Práticas do ensino de história afro e indígena: memória, imagem, oralidade e patrimônio”, do curso de História da Universidade Estadual de Alagoas – Campus III.

6. CONCLUSÕES

A partir da análise do corpus, percebemos que, dos onze passos dispostos por Swales (1990) no modelo CARS, oito foram realizados na área de Letras /Linguística e sete na área de História, porém apenas quatro foram recorrentes nas amostras desta pesquisa, são eles: Estabelecendo a importância da pesquisa, Fazendo generalizações sobre o assunto, Esboçando os objetivos e Indicando a estrutura do Artigo. Isso nos parece muito positivo, uma vez que estamos diante de

áreas disciplinares distintas e, apesar disso, encontramos a mobilização de informações de modo que, na seção introdutória, foram realizados os propósitos comunicativos e assim o objetivo da pesquisa foi contemplado.

Além disso, a análise do *corpus* revelou cinco passos excedentes ao modelo *CARS*, sendo que três desses passos foram recorrentes. São eles: **1-Incluindo informações sobre o Projeto ao qual a pesquisa está vinculada; 2-Apresentando o embasamento teórico; 3-Descrevendo os procedimentos metodológicos;** 4- Indicando e/ou descrevendo o objeto de estudo; 5- Apontando a linha de pesquisa. Convém salientar que os três primeiros, que estão em negrito, foram recorrentes nas duas áreas disciplinares em estudo, já os dois últimos foram pouco recorrentes.

Isso sugere que o modelo proposto por Swales (1990) pode ser aplicado em diferentes áreas disciplinares a exemplo de Letras/ Linguística e História, sendo relevante para demonstrar os movimentos e estratégias retóricas nas introduções dos artigos científicos, considerando as especificidades de cada área.

Com base nos resultados, percebemos que os autores das introduções dos artigos analisados caminham na direção do modelo *CARS*, mesmo sem o conhecimento do referido modelo. Observamos, no entanto, que cada área disciplinar apresenta estratégias de informações excedentes ao modelo em tela, sinalizando que o modelo é maleável e passível de aplicabilidade na orientação da escrita acadêmica de graduandos, nesta pesquisa, os pibidianos.

Frente aos resultados, pode-se compreender a relevância das estratégias para a realização dos movimentos retóricos na orientação da escrita de introduções de artigos. No que concerne às especificidades de

cada área, foi possível observar diferenças e semelhanças na forma de distribuição dos passos nos textos dos estudantes de Letras/Linguística e de História. Foi perceptível a mobilização de estratégias adicionais ao modelo *CARS*, nas duas áreas disciplinares referidas.

Consideramos que a pesquisa trouxe contribuições por duas razões: A primeira, por abordar o gênero artigo científico, com potencial para uma aplicação didática que parta da análise de exemplares reais do gênero e não de manuais com instruções gerais que não levam em consideração as especificidades de cada área. A segunda por ter o mérito de eleger os textos dos graduandos, membros periféricos da comunidade acadêmica que estão buscando construir sua autoria ao se inserirem nessas práticas.

Uma vez que as investigações não param por aqui, mais do que respostas, este estudo suscita outros questionamentos, para trabalhos futuros, como por exemplo, com a ampliação significativa do *corpus*, pode-se observar se os movimentos pouco recorrentes estão contemplados em outras seções do artigo, bem como a reflexão sobre a relação entre a seção introdutória e outras seções, como o resumo e a conclusão.

REFERÊNCIAS

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, Benedito G. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

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

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais definição e funcionamento. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, (2010). p. 19-38.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MOTTA-ROTH; D. HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, I. N. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares.** Tese de doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. PPG em Ciências da Linguagem, Recife, 2020.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual:** concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

9

UMA REFLEXÃO SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA E O ESTUDO DA LINGUAGEM NAS AULAS DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA⁵⁰

Melbiany Barros SARAIVA⁵¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3023-257X>

Aldir Santos DE PAULA⁵²

<https://orcid.org/0000-0002-5783-4044>



1. INTRODUÇÃO

Um dos principais meios de interação social utilizados pelo ser humano ao longo de sua história tem sido a língua, seja ela apresentada na modalidade oral ou na modalidade escrita. Com isso, é possível afirmar que linguagem e sociedade estão interligadas, o que possibilita analisar determinados comportamentos linguísticos nas “comunidades de fala”, termo que tem sido usado pelos sociolinguistas desde a década de 1960, como designação dos grupos de falantes que possuem traços linguísticos que se assemelham ou não, e que compartilham normas e atitudes sociais em relação a esse comportamento linguístico, e também aspectos sociais, culturais e a forma de entendimento do mundo.

50 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap9>

51 Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: mel.biany@hotmail.com.

52 Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: tapu@uol.com.br.

O ato de escrever tem sido institucionalizado na Educação Básica das escolas brasileiras e tem servido de grande relevância nos diversos contextos, já que através dele, o sujeito realiza diversas funções e papéis relevantes nas suas práticas cotidianas de interação, a saber, suas “relações sociais e identitárias” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 28), tornando-o assim, um indivíduo ativo na realidade do seu meio social e participante das possíveis transformações na sociedade em que está inserido.

Mattos e Silva (2004) defendem que,

A escola brasileira hoje não tem mais como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição normativa, encontram-se na escola estudantes e professores, provenientes de diversificadas camadas populares brasileiras, portadoras de variantes linguísticas que se afastam do dialeto padrão que a escola pretende treinar e transmitir (MATTOS E SILVA, 2004, p. 136).

No Brasil, a língua portuguesa vem sendo estudada nas instituições escolares através do ensino orientado pelo que sugere a gramática normativa, com isso, muitas vezes, não tem acompanhado a celeridade do desenvolvimento social e suas consequências. A língua, muitas vezes, é apresentada de forma estagnada e sem levar em consideração o contexto das práticas que envolvem os grupos sociais. Frequentemente, desconsideram fatores que são relevantes na aquisição da língua escrita, tais como os fenômenos que envolvem a variação linguística, que, por seu turno, são condicionados por fatores estruturais e/ou sociais.

Antunes (2007, p. 51-52) discorre que “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”. Ainda argumenta que:

Língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um. Teríamos cumprido a missão tão sonhada de fazer a travessia do ensino de línguas sem tantas pedras no caminho! (ANTUNES, 2007, p. 161).

É possível perceber a necessidade de uma prática inovadora em que a escrita seja vista como um processo, com etapas organizacionais claras e pré-definidas, nas quais os estudantes possam refletir sobre a língua em uso e a sua adequação linguística, a fim de que também tenham posicionamentos diante de situações sociais e que suas produções sejam significativas e úteis, desempenhando assim, a cidadania nas comunidades às quais pertencem. Assim como os professores, que possam orientar os seus alunos sobre qual linguagem escolher a partir do contexto aplicado, deixando de considerar como a boa escrita somente aquela que apresenta a norma padrão e se posicionem sobre a complexidade que envolve as suas concepções e os seus processos linguísticos, culturais e sociais, desconsiderando, por vezes, a sua aplicabilidade.

Sobre essa concepção, Bagno (2002) propõe:

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social

e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 32).

A Sociolinguística tem sido uma abordagem linguística que ajuda o professor na compreensão de alguns aspectos que envolvem a língua e o seu uso, pois estuda a relação entre língua e sociedade, refletindo sobre a língua como sistema propício a flexibilidades, e o orientando a lidar com as variações e desvios próprios do processo de ensino-aprendizagem encontrados na escrita, mas que, muitas vezes, são oriundos da oralidade.

O objetivo aqui não é o aprofundamento no vasto universo da linguagem, mas considerar algumas reflexões como a citada por Camacho (1988) que argumenta que:

Cabe, portanto, ao sistema escolar a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino da língua materna, os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação: basicamente o ensino de padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para situações correlatas (CAMACHO, 1988, p.40)

A partir dessa visão, é possível estudar e saber que conhecer a linguagem é conhecer a língua em uso.

Dessa forma, este artigo se organiza, além da introdução, em dois tópicos, que são seguidos da conclusão. No primeiro, discute-se a escrita e a sua relação com a oralidade, e, no segundo, apresenta

como os estudos sociolinguísticos podem contribuir para a ampliação das teorias sobre adequação da linguagem nas práticas em sala de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escrita de um texto tem se constituído um dos desafios vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa, visto que é bastante comum os alunos não saberem escolher a linguagem adequada a ser usada em determinados contextos de produções. Diante desse quadro, surge a necessidade de uma reflexão das práticas docentes nas aulas de Português voltadas para a produção de textos. Com o surgimento da Sociolinguística, as produções deixaram de ser analisadas apenas sob a perspectiva morfossintática e ortográfica, e passaram a ser observadas dentro de um contexto considerando os fatores extralinguísticos, além de outras questões que proporcionem visibilidade da interdependência entre a expressão linguística dos falantes e o seu meio social.

Todo texto tem por trás de si um falante que em sua produção procura persuadir seu leitor usando recursos de natureza linguística a fim de levar esse leitor a crer naquilo que o texto propõe. Tudo isso vai exigir diversos conhecimentos, não apenas cognitivos e linguísticos, como também sociais, o que possibilita a escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais.

O ato de escrever tem sido considerado de grande importância e se fundamenta no discurso de que a liberdade humana se constrói através do domínio da palavra. Nos diversos contextos atuais, o texto escrito tem sido um relevante instrumento comunicativo, visto que através dele, o indivíduo cumpre papéis e funções de destaque nas suas práticas cotidianas de interação, compromissos sociais, políticos

e culturais, tornando-o assim, um sujeito ativo e participante das transformações ocorridas na sociedade em que está inserido. Para Antunes (2010, p. 177), a disponibilidade de variar o vocabulário para incluir expressões menos comuns, mais especializadas ou mais próprias de um determinado domínio social marca nossa atuação linguística como representativa de um grupo social letrado e culto.

Sendo a escola o primeiro ambiente que viabiliza o exercício dessa prática, o ato de escrever tem sido visto pela maioria dos alunos, como um exercício desprovido de prazer e sem sentido, já que o ensino da língua escrita tem sido um desafio para os profissionais da área da linguagem, que esbarram constantemente nas divergências encontradas na prática da língua falada – que traduz expressões da oralidade - e da língua escrita – regida, principalmente, pela Gramática Normativa.

Segundo Dias (1996),

[...] a escola ainda opta somente pela veiculação da língua cultivada pela tradição gramatical, cristalizando a variedade padrão como única correta e excluindo as demais como “formas incorretas”, “erros”, “desvios”. Em outras palavras, a escola considera a norma padrão-culta linguisticamente superior a todas as outras variedades (DIAS, 1996, p.19).

Ao escrever um texto, é comum o aluno ter receio sobre qual expressão ou palavra escolher para usar em determinados contextos de produções, e isso, em muitos casos, não é consequência do esquecimento por parte do estudante, mas, na maioria das situações, por achar que não possui conhecimento vocabular adequado ao seu nível de ensino ou acreditar que o seu repertório linguístico é insuficiente para o

encadeamento da ideia; essa insegurança, no uso, só propicia o pouco domínio linguístico e, conseqüentemente, compromete outras tantas questões linguísticas como coesão e coerência, por exemplo, visto que resulta em um texto sem clareza, truncado e impreciso.

Diante desse quadro, surge a necessidade de uma reflexão das práticas docentes nas aulas de Português voltadas à escrita e à escolha da linguagem, tendo em vista a necessidade de sua adequação ao contexto nos diversos atos comunicativos.

Em seu clássico trabalho, Geraldi (1984) pontua que existem três concepções de linguagem, discussão também levantada, posteriormente, por Travaglia (2002), a saber:

(a) Como expressão do pensamento: apresenta a língua como um sistema individual e através dela o falante consegue expressar o seu ponto de vista. Possui uma relação direta com os estudos tradicionais, sendo assim, na sala de aula, o aluno demonstra o conhecimento das linguagens escrita e oral, quando domina a teoria gramatical. Resulta em um ensino sistemático, pois está centrada apenas na transmissão de conhecimento, tornando o aluno um sujeito passivo no processo de aprendizagem.

(b) Como instrumento de comunicação: embasada nas teorias do estruturalismo, essa concepção denomina a língua como um código, já que apresenta signos combinados por meio de regras. A língua nesse ponto de vista é apresentada desvinculada do contexto de uso, o que imprime a ideia de que para que a comunicação aconteça, os falantes necessitam apenas do domínio do sistema de códigos da língua em foco. No ambiente escolar, essa visão traz conseqüências nas práticas em sala de aula, já que desvincula o aluno do seu contexto sociocultural, do seu contexto de uso.

(c) Como forma de interação: essa concepção é a que mais se alinha à realidade escolar, pois apresenta a visão de linguagem embasada na interação humana. Em sala de aula, o aluno é considerado um sujeito ativo, pois o estudo da língua leva em consideração os diversos contextos de uso em que o aluno está inserido e a sua relação com o outro e com o espaço que o rodeia.

Segundo Travaglia (2002),

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla [...] (TRAVAGLIA, 2002, p. 40)

Em contrapartida, Franchi (1992) discute que esse entendimento da linguagem como forma de interação não significa desconsiderar a formalização no ensino da língua. O autor disserta sobre essa concepção como uma ‘atividade construtivista’ e que é necessário ter cautela, para que não aconteça o ‘mal-entendido inverso’:

Na medida em que se reafirma o caráter histórico e o condicionamento contextual das línguas naturais,

a irredutibilidade de seus processos expressivos a um sistema formal, pode-se estimular uma atitude epistemológica ingênua de imediata recusa de formalização. E, ao contrário, nos parece que o que se deve esperar é que os modelos formais se elaborem a um nível bem maior de abstração. Gostaríamos de recordar, nesse sentido, a complementaridade desses ‘momentos’- nunca termos mas instantes de um processo cíclico intermitente: reflexão filosófica, investigação experimental, elaboração teórica. Que todos supõem não uma concepção estreita do objeto a descrever, no caso a linguagem, mas uma consciência clara de sua complexidade (FRANCHI, 1992, p. 10).

Outra área de estudos linguísticos que corrobora com algumas reflexões relacionadas à escrita e a sua adequação ao contexto é a área da Linguística Textual, que surgiu a partir dos anos 1980, quando os textos escritos deixaram de ser analisados apenas sob a perspectiva morfossintática e ortográfica, para serem observados dentro de um contexto os seus fenômenos de coesão, coerência e progressão. No entanto, ainda tem sido um desafio vivenciado pelos professores de língua portuguesa o desvencilhar das práticas antigas que os impulsionam na continuação da correção de erros ortográficos, concordâncias verbais e nominais, adequação de sujeito – predicado, reafirmando nas suas práticas o “engessamento” descontextualizado da Gramática Normativa.

Nessa direção, Neves (2003) esclarece:

Não vou entrar nessa questão da norma, a não ser para dizer que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir

que seus alunos entendam que têm de adequar registros e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola. (NEVES, 2003, p. 128).

A autora coloca em evidência a obrigatoriedade e o compromisso que a escola deve ter ao estimular, apresentar e colocar os alunos em constante contato com todos os instrumentos e práticas que os possibilitem desenvolver a língua em seu sentido mais amplo, e isso envolve a gramática e léxicos da língua, aplicados em seus diversos contextos sociais.

Antunes (2010, p. 115) aponta para uma análise textual a qual sejam observadas questões relacionadas à coesão e à coerência do texto, não observando assim, apenas, os pontos gramaticais e estruturais. É importante “fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentidos e propósitos claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo, uma proposta de interação, uma negociação de sentido, uma ação de linguagem”.

Já para a Sociolinguística, a aprendizagem satisfatória da língua acontece quando o sujeito consegue utilizar as diferentes modalidades de linguagem, seja oral e/ou escrita, através da compreensão do que lê e ouve nos diversos contextos de comunicação, pois, a partir desse entendimento, ele será capaz de agir criticamente em seu meio social. Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) pontua que “quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio”.

2.1 A ESCRITA E A SUA RELAÇÃO COM A ORALIDADE

Nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da língua se realiza através de diversos tipos e gêneros textuais, o que promove uma multiplicidade de possibilidades de realização da linguagem na modalidade escrita e também na modalidade oral. É sabido que a maioria dos professores de português, em suas práticas cotidianas, prioriza a forma escrita, mesmo que inconscientemente, pois são orientados a seguir regras que têm as suas abordagens facilitadas quando aplicadas à escrita.

Segundo Marcuschi (2010), a língua se constitui um fenômeno heterogêneo que possibilita diferentes maneiras de manifestações, já que é dinâmica, variável, social e histórica; no entanto, é indeterminada, quando vista sob o olhar semântico e sintático, quando colocada em situações de uso concreto, a exemplo do texto e do discurso. Logo, é nítido que o resultado positivo da aprendizagem em sala de aula depende de como ele é desenvolvido e de qual concepção se tem da língua.

De acordo com GERALDI (1984), o estudo da língua se constitui em:

Tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. [...] é muito mais importante estudar as relações que se constituam entre os sujeitos nos momentos em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e dominar os tipos de sentenças (GERALDI, 1984, p. 44).

Para o autor, estudar a língua vai além de decodificar as regras gramaticais, pressupõe se apropriar do sistema, da sua função e forma, como também aplicar todo conhecimento linguístico nos diferentes contextos discursivos, com a finalidade do desenvolvimento satisfatório na leitura e produção de textos.

Ao tratar sobre a distinção entre fala e escrita, Marcuschi (2010) destaca:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (MARCUSCHI, 2010, p.25).

É possível verificar algumas semelhanças entre as duas modalidades, no entanto, diferente do que se falava há algum tempo, a escrita não é a representação da linguagem oral, mas está relacionada às situações comunicativas concretizadas por meio da interação social, e isso ocorre tanto na prática da oralidade quanto na prática escrita.

Para o autor, tradicionalmente, no ensino da língua existe uma predileção pela linguagem escrita, comparativamente à linguagem oral, que constitui estigmas em relação aos sujeitos com menor grau de escolaridade. Sendo assim, os estudos da prática da língua apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades sistemáticas, cujo foco esteja na oralidade e na escrita, para que assim, o aluno consiga

desenvolver a sua competência linguística com avanços. Conforme pontua Elias (2010):

Interessa-nos enfatizar a necessidade de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos (ELIAS, 2010, p.14).

Para Elias (2010), fala e escrita não podem ser observadas de maneira isolada, visto que são realizações linguísticas de um mesmo sistema, com relações mútuas e ambas recebem influência sob o ponto de vista cultural e social, distinguindo-se em sua estrutura.

Marcuschi (2010) destaca a necessidade de cautela ao separar língua e uso, conteúdo e forma e ao estabelecer o estudo da língua dicotomicamente pautado apenas nas regras gramaticais, visto que isso reforça a visão de uma língua formal e descontextualizada de suas aplicações de uso discursivo, além de priorizar a língua escrita em relação à oral. Com isso, percebe-se a preocupação de Marcuschi em analisar as formas textuais num contínuo, já que para o autor existe a inconsistência da dicotomia – contextualização e descontextualização.

O autor faz uma crítica sobre escrita e oralidade. Ao apresentar o quadro a seguir chama a atenção para algumas características:

Quadro 1 – Dicotomias Estritas

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Fonte: Marcuschi (2010, p. 28).



Para Marcuschi (2010), não há como precisar características linguísticas ou de situação de fala ou de escrita que se estabeleça em todos os gêneros, sejam eles orais ou escritos. O autor discute a ideia da ‘noção do contínuo tipológico’ que apresenta em seu ponto de vista que existem gêneros orais e escritos que se assemelham, por exemplo, uma conversa informal e uma carta destinada a um familiar, e outros que se distinguem, como seminário e um bilhete, o que comprova que a relação oralidade x escrita não é homogênea. Essa noção de contínuo esclarece a inconsistência da tese da dicotomia entre fala e escrita, pois mesmo sendo modalidades discursivas que pertençam a um mesmo sistema linguístico, os processos e meios de produção são diferentes.

Segundo Marcuschi (2010),

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais

discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2010, p.42).

Precedentemente, Koch (1997, p. 78) critica a dicotomia existente entre a linguagem falada e a linguagem escrita, ao apresentar algumas características das duas modalidades no quadro a seguir:

Quadro 2 – Dicotomia entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância do "modus pragmático"	Predominância do "modus sintático"
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases completas subordinadas abundantes
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Pouca nominalização	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (1997, p. 78).

É perceptível que a relação entre fala e escrita nos estudos abordados nas aulas de língua portuguesa está diretamente ligada ao ensino dos gêneros textuais, a suas formas e concepções, os quais vão dos mais aos menos formais, dependendo do contexto discursivo em que o enunciador se encontra. Vale ressaltar que as diferenças estruturais se constituem nas formas de aquisição, condições de produção, transmissão, repetição e usos, como também na maneira

como os elementos estruturais se organizam, suas formas usuais, funções interacionais, situacionalidade, entre outros.

2.2 A ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM: A TEORIA NA PRÁTICA

Ao refletir algumas questões voltadas à escrita e a sua relação com a oralidade, faz-se necessário um repensar nas práticas de grande parte dos docentes de Língua Portuguesa, para que não priorizem no texto apenas a compreensão gramatical, mas que o espaço escolar seja o lugar em que a ampliação do repertório linguístico seja possível dentro de uma vasta possibilidade de uso, inclusive, como transformador de realidades sociais.

Nas aulas de Língua Portuguesa, é importante que o ato de escrever seja visto além da capacidade que o aluno tem de encadear frases bem construídas, que seja tratado como um instrumento de interação, já que através dele é possível o aluno se estabelecer como sujeito participante ativo dentro de sua comunidade e de outros espaços sociais.

As abordagens atuais de ensino da língua materna, comumente, visam a uma concepção de linguagem em que o aluno é o sujeito do seu discurso, pesquisas apontam para um ensino pautado na construção de sentidos, em que a linguagem está sempre vinculada ao seu uso social nos diversos contextos comunicativos. No entanto, muitos pesquisadores da área, ancoram-se em resultados que apontam contrários a essa prática, já que boa parte dos professores não a cumprem, e a escrita, em alguns momentos, ainda continua uma atividade técnica em sala de aula.

Geraldi (1997) aponta para a escrita como sendo o impulsionador do processo-aprendizagem do ensino da língua, já que é na produção de

textos que o sujeito articula sobre o mundo ao seu redor e o seu ponto de vista, é o espaço onde a língua se apresenta em sua totalidade.

Numa proposta defendida pelo autor, ao se produzir um texto, independentemente da modalidade, é necessário que se tenha:

(1) o que dizer: a vivência do sujeito traz a reflexão na ação educativa, não se trata da reprodução do que já foi dito na escola;

(2) uma razão para se dizer: a motivação é o ponto de partida para o desenvolvimento da produção;

(3) para quem dizer: torna o locutor um sujeito que precisa estabelecer estratégias para a sua realização comunicativa.

Essa proposta vislumbra a escrita não apenas como o produto “redação”, em que são desconsideradas questões como intencionalidade discursiva, objetivos e funcionalidade social.

A partir dessa visão, no processo de escrita, o professor é aquele que faz a mediação para que o aluno se aproprie do conhecimento necessário a ser desenvolvido. Isso acontece gradativamente através de atividades que estimulem essa prática, inicialmente, com frases de uma escrita informal próprias do dia a dia desse aluno, considerando que essa prática se constitui uma atividade de construção processual. É importante nesse processo que o professor aponte as peculiaridades da produção escrita e estimule a consciência para os recursos próprios para cada escrita aplicados aos diferentes gêneros discursivos.

Obviamente isso não acontece repentinamente, visto que a escrita se desenvolve ao longo dos anos escolares, já que a apropriação da escrita não consiste apenas na decodificação dos sinais gráficos, requer uma maturação dos estímulos externos ao indivíduo

e isso envolve conhecimentos e habilidades diversas. É importante ressaltar, que no ensino da língua, é função do docente orientar o aluno nas produções e revisão textuais, como também propiciar condições diversas de produção textual, observando a linguagem escolhida pelo discente, a fim de que haja uma comunicação efetiva entre os interlocutores, segundo a intencionalidade discursiva e a sua aplicabilidade social.

Atualmente, existem documentos legais que apresentam algumas orientações de como proceder em relação a questões relevantes sobre o ensino da Língua Portuguesa, é o caso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento norteador vigente. O ineditismo e a complexidade sobre as orientações estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) têm sido motivo de muitos desafios na prática escolar da maioria dos professores brasileiros, visto que esse documento influencia diretamente nas políticas públicas e no trabalho docente, através das várias adequações previstas.

Em relação à versão que destaca a Base Nacional para as aulas de Língua Portuguesa, vale ressaltar:

- A ligação direta entre a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: estabelece a aprendizagem da linguagem oral e escrita como processual, pois visa à continuidade e ao aprofundamento dessas modalidades já iniciadas no seio familiar, seguidas das experiências vivenciadas na Educação Infantil, o que diminui o distanciamento entre essas fases, interligando-as, o que contribui no processo de aprendizagem;

- A definição dos conteúdos é feita a partir do texto: semelhante aos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – os objetivos e as habilidades pertencerão a gêneros discursivos pertencentes às diversas

esferas sociais em atividade comunicativa, fazendo uso dos vários tipos de modalidades da linguagem;

- A ampliação dos letramentos: proporciona aos alunos experiências com as quais eles possam participar de maneira crítica e efetiva nos diferentes espaços sociais através dos textos escritos, orais, entre outros. Além da criação de situações que lhes sirvam para expressar as práticas de suas linguagens usuais em seus diversos contextos sociais, respeitando as diversidades ali encontradas;

- O letramento digital: pautado nas novas práticas de linguagem, possibilita o acesso e a produção para os alunos que possuem a internet como instrumento cotidiano, visto que são consumidores e produtores dos conteúdos que ali circulam. Estabelece o foco na alfabetização através dos gêneros textuais como artigo de opinião, charge, crônica, entrevista, notícia, entre outros, além das possíveis discussões sobre as questões éticas que permeiam esse ambiente.

Já no que diz respeito aos eixos que norteiam à alfabetização, é posto em evidência:

- Oralidade: meio pelo qual o conhecimento é aprofundado através da língua oral em situações de uso, observando as suas características, estratégias de fala e escuta, interações discursivas, entre outros contextos da prática oral;

- Análise Linguística/Semiótica: sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos e o desenvolvimento da ‘ortografização’ nos três anos seguintes através da observação e análise da língua, das suas linguagens, do seu funcionamento e efeitos aplicados nos contextos discursivos;

- Leitura/Escuta: criam-se estratégias de leituras as quais possibilitem o desenvolvimento progressivo através de textos com níveis crescentes de complexidade;

- Produção de Textos: é incorporada a prática de produção textual, criando estratégias de construção dos diferentes gêneros textuais de maneira processual.

A partir dessas informações, é possível observar que o texto da BNCC aponta para uma prática educativa em que os conteúdos não sejam estudados de maneira isolada, mas aplicados a um contexto real e significativo, para que seja possível o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em suas diversas capacidades e habilidades.

Sendo assim, é de suma importância levar em consideração as diversas formas linguísticas encontradas nas atividades produzidas cotidianamente pelos alunos nas escolas, pois podem servir de motivação para que os professores e pesquisadores busquem um maior conhecimento sobre o que é encontrado em tais produções e saibam como realizar intervenções que tornem a aprendizagem desses discentes mais produtiva, tornando-os aptos a exercer o ato comunicativo em seu amplo alcance.

3. CONCLUSÃO

O ensino da linguagem adequada aplicada ao contexto comunicativo tem sido apenas um dos desafios que os discentes têm encontrado no ambiente escolar, pois os que não possuem um vasto repertório linguístico, a partir do que é institucionalizado, muitas vezes são deixados à margem das aulas, ficando impossibilitado de exercer um direito básico que é valorização do seu conhecimento linguístico, a fim de que possa desempenhar, com plenitude, o seu papel como cidadão, nas diferentes esferas da sociedade. Furtado da Cunha e Tarez (2007) argumentam que:

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14).

Estabelecer uma relação entre a realidade social do aluno e as suas produções em uso, sejam elas na modalidade escrita ou na modalidade oral, é importante para trazer significados às práticas em sala de aula, pois ajuda no amenizar da seriedade tão característica desses processos construtivos. A flexibilidade diante das formas encontradas nas atividades propostas, assim como o uso de metodologias as quais visem observar a oralidade como uma modalidade da linguagem sujeita à adequação contextual serão atitudes que irão contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos, pois irá considerar o tempo necessário no processo de aquisição linguística de cada aluno, observando-os individualmente.

Trazer à reflexão algumas formas inovadoras de práticas de ensino de língua portuguesa é considerar também que a linguagem pode ser um conjunto de recursos passíveis à flexibilidade, sujeita a constantes mudanças. Com isso, torna-se importante, que surjam práticas no ambiente escolar que demonstrem, assim como nas outras esferas sociais, que a sala de aula é um ambiente social que deve respeitar as diversidades que ali circulam, visto que os alunos também são falantes da língua de sua comunidade, e, portanto, produtores da língua nos mais variados contextos comunicativos em que atuam.

Para Bortoni-Ricardo (2004),

A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. (...) Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

É de grande relevância perceber que as práticas escolares no ensino da língua, quando apresentadas a partir da realidade comunicativa e social dos alunos, tornam esses momentos prazerosos e atrativos, pois ao contrário do que alguns docentes pontuam, elas não vão de encontro ao conhecimento que esses alunos trazem até então, mas ampliam as suas competências comunicativas, o que possibilita uma melhor autonomia linguística e, conseqüentemente, a inserção social dos sujeitos envolvidos. Aos poucos, é notável que esses alunos se sentem mais capacitados e encorajados a expressarem os seus pensamentos em suas produções, pois passam a ter mais liberdade e se sentem participantes e falantes (e escribas) genuínos da sua própria língua.

Dessa maneira, refletir algumas questões relacionadas à linguagem, a partir da concepção da sociolinguística, encontradas nas produções de sala de aula traz uma relevante colaboração para o ensino da língua portuguesa nas escolas, já que essa reflexão propicia a diminuição do preconceito linguístico nesse ambiente e a realidade sustentada pelo conhecimento linguístico dissipa estigmas, pois gera um comportamento em que os alunos conseguem diferenciar contextos e adequar o seu repertório linguístico no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > . Acesso em: 15 de maio de 2021.
- CAMACHO, R. G. A Variação Linguística. In: **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 1º e 2º graus**. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3 v, p.29-41.
- DIAS, J. F. V. **A concordância de Número nos Predicativos e nos Participípios Passivos na fala da região Sul**: um estudo variacionista. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, 1996.
- ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. In: Oralidade. São Paulo: Contexto, 2010.
- FRANCHI, C. **Linguagem**: atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EdufRN, 2007.

- GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- KOCH, I. V. **A interação pela Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATTOS E SILVA, R. V. O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino de português no Brasil. In: **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, p.128-151, 2004.
- MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gênero e ensino**. In: Gêneros textuais. Bauru: EDUC, 2002.
- NEVES, M.H.M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

10

PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA⁵³

Pedro Antonio Gomes de MELO⁵⁴

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4873-564X>



1. INTRODUÇÃO

A relevância do papel do dicionário no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras geralmente não é questionada; pelo contrário, é quase um consenso a importância do seu uso como um recurso essencial para o aprendiz de uma segunda língua, pois, mormente se entende que não há ensino/aprendizagem eficaz de uma língua estrangeira sem o dicionário.

No entanto, quando se trata do uso do dicionário de língua materna como instrumento didático para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, por exemplo, sua utilidade, muitas vezes, é tratada de maneira imperceptível, seja pelo profissional da educação, seja pelo aluno. (MELO, 2021, p. 78)

⁵³ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap10>

⁵⁴ Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: pedro.melo@uneal.edu.br.

Pelo excerto supracitado, percebe-se que a utilização do dicionário de língua materna como instrumento didático para o ensino do léxico em sala de aula para falantes nativos, muitas vezes, é considerada dispensável, quer seja pelo professor, quer seja pelo aprendiz. Seguindo esse viés, o presente texto buscará refletir para uma ressignificação da práxis dicionarística escolar, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica.

Diante disso, estudos que atribuem um novo significado ao dicionário escolar de Língua Portuguesa passaram a ser, reconhecidamente, um campo de saber proeminente na formação inicial e continuada de professores de Português. Com efeito, cada vez mais, compreende-se a necessidade de se estabelecer discussões voltadas à relação entre dicionário/língua materna no campo teórico da Lexicografia Pedagógica para que se implemente um fazer docente mais qualificado quanto ao uso dicionarístico em seus diferentes níveis e fases da vida escolar.

O dicionário escolar se constitui em um universo multidimensional de saberes, registrando hábitos, tradições culturais, memórias, crenças, ideologias, relações de poder etc. Porém, esse acervo linguístico-cultural nem sempre costuma ser explorado devidamente no cotidiano escolar.

Nessa direção, objetiva-se discutir uma ressignificação do uso do dicionário escolar de Língua Portuguesa, problematizando sobre uma tendência, ainda vigente, de uma subutilização ou precariedade no que tange às abordagens do gênero verbete em práticas de ensino/aprendizagem do léxico na educação formal que, quando usado, o reduz a eventuais consultas de significados pontuais e/ou para dirimir dúvidas sobre a grafia de um vocábulo, sem explorar o enorme potencial informativo e cognitivo do dicionário escolar.

Além disso, tal perspectiva implica uma compreensão de dicionário tão-somente como uma lista inerte de palavras e silencia outras possíveis práxis lexicográfico-pedagógicas, legitimando um discurso reducionista sobre o uso de dicionários de cunho escolar, qual seja: um material de pesquisa exclusivamente para questões semânticas e de transcrições ortográficas que deve ser utilizado de forma esporádica como instrumento tão-somente para a normatização da língua escrita.

2. LEXICOGRAFIA E LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: UMA RELAÇÃO DE INCLUSÃO

A Lexicografia – arte e técnica de produzir dicionários – é, internacionalmente, reconhecida como um ramo da Linguística Aplicada e, nacionalmente, integra às Ciências do Léxico ao lado da Lexicologia, da Terminologia e da Onomástica. Logo, não se trata apenas de uma práxis, mas também se caracteriza como um campo/área de estudos teóricos e práticos.

Quanto ao trabalho do pesquisador que tem o léxico, geral ou especializado, como unidade de análise, Turazza, (1996, p. 73) afirma que

O lexicógrafo necessita de certos modelos teóricos que expliquem certas características de estruturação de um conjunto lexical, para que possa dar tratamento adequado às unidades lexicais sob seu exame; o lexicólogo, por outro lado, apoiado em dados fornecidos pela lexicografia, pode construir modelos de um universo lexical capazes de permitir a descrição da natureza e das funções deste universo (TURAZZA, 1996, p. 73).

Considera-se que a Lexicografia ocidental se iniciou nos princípios dos tempos modernos. No Brasil, apesar de uma falta de tradição de crítica da lexicografia brasileira, tradicionalmente, atribui-se ao *Dicionário de Língua Portuguesa* de Antonio de Moraes Silva⁵⁵, apesar de ter sido publicado em Lisboa em 1789, o título de primeiro dicionário monolíngue da lexicografia brasileira foi (re)editado no Brasil até o século XIX).

Nesse particular, conforme Welker (2004. p. 12), a divulgação de estudos no âmbito da lexicográfica nacional tem seu início efetivamente no segundo quartel do século XX.

Uma primeira sucinta apresentação geral de assuntos lexicográficos foi publicada por Biderman (1984, 1984a). Posteriormente, surgiu o Grupo de Trabalho Lexicologia, Lexicografia e Terminologia dentro da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), formaram-se diversos Grupos de Pesquisa, foram criadas disciplinas de lexicografia em algumas universidades brasileiras (na USP, a disciplina “Lexicologia e Lexicografia existe desde 1971, (...), e começaram a ser elaboradas dissertações de mestrado e teses de doutorado nessa área. (WELKER, 2004. p. 12).

A Lexicografia estuda os dicionários gerais no que se refere aos problemas teóricos e práticos existentes na construção de obras lexicográficas. Ela é uma área científica relativamente nova no Brasil

55 Lexicólogo e gramático brasileiro, era diplomado em Direito e exerceu a profissão em Pernambuco. Sua principal obra é o *Dicionário da Língua Portuguesa*, elaborado quando de sua estada na Inglaterra, e publicado em Lisboa, em 1789.

que tem a função de *moldar* (no sentido de dicionarizar) o acervo lexical de uma língua, podendo seguir abordagens diferentes de acordo com seus propósitos, tais como a Lexicografia Pedagógica (Estudo e elaboração de dicionário escolar), Lexicografia Discursiva (Dicionário como discurso) e Lexicografia Computacional (Construção de Dicionários Eletrônicos).

No que diz respeito à Lexicografia Pedagógica, pontua-se que na literatura especializada, há diferentes termos para nomeá-la, tais como: Lexicografia Didática, Lexicografia de Aprendizagem e Lexicografia Escolar. De uma forma geral, ela consiste em “um complexo de atividades relacionadas com o desenho, a compilação, o uso e avaliação de dicionários escolares” (HARTMANN; JAMES, 2001)⁵⁶. Pelo referido, percebe-se que ela se difere da Lexicografia devido ao caráter específico do seu objeto de estudo e seu público-alvo.

2.1 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

A Lexicografia Pedagógica teve seu foco inicial no campo das línguas estrangeiras, posteriormente passou a se preocupar com o dicionário de língua materna no âmbito escolar. *A priori*, atribui-se essa ampliação de seu objeto de estudo em razão de uma nova percepção para as especificidades do dicionário escolar como instrumento didático utilizado nas aulas de língua materna e seu público-alvo, e ainda, pela observância da pouca formação dos professores de língua na exploração desse recurso pedagógico.

Nessa direção, Krieger, (2012, p. 22) esclarece que:

⁵⁶ “A complex of activities concerned with the desing, compilation, use end evaluation of pedagogical dictionaries”. (HARTMANN; JAMES, 2001)

A lexicografia pedagógica é uma nova área de conhecimento que vem crescendo no mundo todo em razão da consciência sobre o importante papel dos dicionários para o ensino/aprendizagem de línguas. Mesmo considerando que todo e qualquer dicionário é um instrumento didático, pois traz inúmeras informações sobre a língua e a cultura, a Lexicografia Pedagógica tem como fundamento de que é preciso adequar o tipo de dicionário aos distintos projetos de ensino/níveis de aprendizagem. (KRIEGER, 2012, p. 22)

Pelo excerto, destaca-se que ao se pensar sobre a Lexicografia Pedagógica, logo se relaciona as dinâmicas/estratégias de ensino (metodologias/didática) do léxico com a importância da elaboração e uso do dicionário na escola. Por conseguinte, ela se ocupa em questões atinentes à formação do professor para o trabalho com o gênero verbete, como também na elaboração de uma obra lexicográfica adequada para estudantes em idade escolar, considerando seus diferentes níveis e fases.

No domínio das Ciências do Léxico, a Lexicografia Pedagógica se distingue da Lexicologia que estuda o léxico comum, da Lexicografia que se preocupa pelo estudo e elaboração de obra lexicográfica de uma forma geral, da Terminologia que estuda léxicos especializados e, por fim, da Onomástica que se expande na Toponímia, quando possui como eixo central de seus estudos o nome de lugar (denominado de topônimo), e na Antroponímia, quando se ocupa dos estudos do nome próprio individual de pessoa (denominado de antropônimo).

Nos dias atuais, o cenário contemporâneo de estudos lexicográficos brasileiros apresenta um crescente interesse em torno da

área da Lexicografia Pedagógica, como consequência, surgem novas investigações sobre elaboração, confecção, análise e uso de dicionários escolares que vêm, aos poucos, ocupando um papel de protagonismo no panorama nacional.

Quanto ao trabalho do pesquisador-lexicógrafo no âmbito escolar, ele se ocupa com a elaboração e análise, exclusivamente, de “dicionários para aprendizes, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, com fins pedagógicos, levando em consideração suas necessidades e habilidades” (NASCIMENTO, 2013, p. 28). E ainda, com a “problemática da falta de formação dos professores para o conhecimento e o aproveitamento pedagógico desse instrumento essencial para o ensino de línguas” (KRIGER, 2012, p. 104).

De forma análoga à Lexicografia tradicional, pesquisas na área da Lexicografia Pedagógica se ramificam, também, em dois grupos de trabalho: o primeiro de cunho prático, que se dedica à produção e à elaboração de dicionários escolares, e o segundo de cunho teórico, que pode ser ainda denominada de Metalexigrafia Pedagógica, que tem por objetivo a análise de obras lexicográficas escolares já prontas.

Cronologicamente, considera-se o século XX como o marco primário da Lexicografia Pedagógica no Brasil, inicialmente apresentando compilações de dicionários gerais já existentes em formatos menores, popularmente conhecidos como minidicionários, para atender à demanda escolar.

No entanto, essas compilações reduzidas se revelaram precárias em razão do caráter específico do dicionário escolar e seu público-alvo. Não havia, nelas, uma preocupação específica com consulentes em idade escolar, nem como certas questões linguísticas e lexicográficas eram tratadas diante de necessidades estudantis frequentes que são, sem

sombra de dúvidas, diferentes das necessidades de uso dicionarístico apresentadas pela comunidade geral.

No que diz respeito ao fazer dicionarístico, esse olhar mais cuidadoso para as especificidades do gênero verbete do dicionário escolar deve ser compreendido como um fenômeno histórico, profundamente vinculado à vida cultural e social da educação formal, inaugurando uma fase de trabalhos inéditos na tradição lexicográfica nacional.

O século XXI marca o início, efetivamente, das delimitações de critérios e paradigmas para construção de propostas lexicográficas adequadas ao público e à realidade brasileira. Em face disso, estudos sobre o dicionário escolar, instrumento de natureza pedagógica e, essencialmente utilizado para fins didáticos, ganha cada vez mais espaço no Brasil.

Essas propostas têm como escopo o fazer crítico de obras lexicográficas escolares existentes com o intuito de gerar reflexão linguística e metodológica sobre esse objeto-livro. Apesar de a Lexicografia Pedagógica, paradoxalmente, ser uma disciplina que raramente faz parte das matrizes curriculares de formação de professores de línguas.

3. UM NOVO OLHAR PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO

Enquanto uma materialização linguística no processo de apreensão do mundo exterior, o dicionário é um texto articulado por regras próprias de apresentação e normas para a produção de significação que sistematiza informações linguísticas, culturais e pragmáticas direcionadas pela especificidade de um destinatário/usuário visado.

No caso do dicionário escolar, ele consiste em “uma obra de referência projetada especificamente para atender as necessidades da prática didática de professores e aprendizes de uma língua” (HARTMANN; JAMES, 2001).⁵⁷ Logo, ele se diferencia do dicionário geral de língua (ou padrão) por ser uma obra de caráter seletivo.

O verbete faz parte da microestrutura do dicionário e consiste em um gênero textual/discursivo que pode ser encontrado em outras obras lexicográficas como: glossários e enciclopédias. Ele corresponde à palavra-entrada que se constitui “pelo conjunto das acepções, das definições, exemplos e outras informações específicas.” (COSTA, 2008, p. 176) que se destinam a oferecer ao consulente significados a respeito do vocábulo pesquisado.

A organização retórica do verbete do dicionário escolar apresenta um tipo textual diferente dos verbetes encontrados nos dicionários gerais, nas enciclopédias e glossários tradicionais. Essas propriedades demonstram a complexidade do universo dos dicionários, que deve ser conhecido pelo professor e pelo aluno, sobretudo na educação básica.

Sendo assim, a ação pedagógica com o dicionário escolar se distingue de outros gêneros exatamente por sua natureza, seu conteúdo e a forma como se registra e se descreve o acervo lexical que é orientado para aprendizes em idade escolar. Com efeito, ele se caracteriza como uma categoria específica de dicionário, do qual resultam várias formas de usá-lo e examiná-lo.

Nos dizeres de Rangel (2011, p. 38),

⁵⁷ “A reference work specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language.” (HARTMANN; JAMES, 2001).

um produto cultural como este é objeto de discussões em ao menos quatro esferas distintas: a acadêmica (no âmbito da lexicologia pedagógica, por exemplo), a prática didático-pedagógica, a da produção editorial (e/ou o da prática lexicográfica) e das políticas públicas voltadas para o livro didático e a leitura, em especial as do âmbito educacional. (RANGEL, 2011, p. 38)

O dicionário escolar se configura como uma ferramenta didático-pedagógica que além de trazer informações de natureza semântica e léxico-gramatical, relacionadas a cada palavra-entrada, pode trazer recursos linguísticos, topográficos e figurativos específicos. Dessa forma, possibilita diferentes leituras e usos.

Ao se considerar o acervo de dicionário escolar de Língua Portuguesa que é entregue às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, em especial o PNLD-Dicionários) do Ministério da Educação (MEC), identifica-se uma tipologia indicada no documento: *Com direito à palavra*: dicionários em sala de aula (BRASIL, 2012), no qual apresenta uma classificação conforme os níveis escolares destinados aos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a saber: 1º Ano do Ensino Fundamental (dicionário escolar Tipo 1); 2º ao 5º Ano do Ensino Fundamental (dicionário escolar Tipo 2); 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental (dicionário escolar Tipo 3); 1º ao 3º Ano do Ensino Médio (dicionário escolar Tipo 4).

Essa adoção institucionalizada do dicionário escolar, no âmbito das políticas públicas de Educação, manifesta “a consciência do valor didático desse tipo de obra” que disponibiliza para alunos e professores múltiplos saberes “sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e

expressões de um idioma entre outros elementos.” (KRIEGER, 2005, p. 102).

Todavia, evidencia-se na prática que as escolhas do dicionário escolar por parte dos professores de Língua Portuguesa do ensino básico ocorrem de forma inconsistente, sem conhecimentos técnico-científicos sobre a obra lexicográfica, nem critérios bem definidos para sua adoção e, em alguns casos, eles não têm nem a oportunidade de opção, uma vez que o acervo dicionarístico não é disponibilizado para os professores e alunos.

Ao analisar a inclusão dos dicionários escolares ao PNLD e os sucessivos aprimoramentos dos editais do referido Programa Institucional brasileiro, Brangel (2013, p. 220) ressalta que tal propositura desponta como uma

evolução no quadro da Lexicografia Pedagógica brasileira no sentido de assegurar a funcionalidade de obras lexicográficas escolares junto aos seus consulentes. Mais especificamente, estes dois fatores [inclusão e aprimoramento dos editais] indicam que há um reconhecimento por parte dos órgãos governamentais da importância do dicionário escolar como instrumento auxiliar ao ensino de português para falantes nativos em idade escolar. (BRANGEL, 2013, p. 220).

Pelo referido, nota-se uma incipiente preocupação institucionalizada pelo refinamento do fazer dicionarístico pedagógico no País, esse novo olhar acarretou uma visibilidade às discussões que defendem o uso do dicionário em sala de aula, tanto de língua materna como estrangeira, refutando certas propostas limitantes e abraçando inovações de análises, definições e conceitos.

Essa ressignificação se revela pela seleção de dicionários escolares que realmente sejam adequados para consulentes em idade escolar, considerando seu desenvolvimento cognitivo e nível de leitura e escrita na língua materna, quer seja por meio da inclusão de novos dicionários nos acervos (PNLD-Dicionário), quer seja por meio de aprimoramento dos editais de avaliação (MEC), reconhecendo, dessa forma, o dicionário como um livro especializado que embora pareça explicitar apenas um catálogo de palavras, traz vários saberes em suas páginas e verbetes.

3.1. A SUBUTILIZAÇÃO DO DICIONÁRIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Grosso modo, pode-se considerar que o léxico corresponde ao conjunto das palavras que está à disposição do indivíduo e que o dicionário escolar consiste em um instrumento metalinguístico que registra em seus verbetes uma parte desse léxico. Esse recorte escolhido pode ser registrado em um suporte impresso (de papel) ou eletrônico (virtual) que permite consultas de estudantes em idade escolar.

Apesar de o verbebo-enunciado trazer um texto objetivo e impessoal que tem por finalidade informar ao consulente sobre o significado de uma palavra, o uso intencional, planejado e sistemático do dicionário escolar na educação básica pode favorecer ao estudante um ampliação de conhecimentos sobre os aspectos gramaticais, linguísticos e textuais/discursivos das unidades lexicais pesquisadas, não ficando restrito ao significado ou à ortografia de uma dada palavra.

Na verdade, o acesso ao potencial pedagógico do dicionário escolar oportuniza ao aluno em idade escolar um maior domínio lexical,

novas descobertas sobre a própria língua e linguagem, sobre como usá-la em diferentes situações (níveis sintático, semântico e pragmático) e possíveis relações que as palavras podem estabelecer em contextos de uso e realização da língua (o texto, os discursos e suas circulações).

Além disso, novas práticas didáticas de professores e aprendizes com o gênero verbete podem contribuir para a alfabetização, para a ampliação do vocabulário ativo (conjunto de vocábulos em uso) e passivo (vocábulos conhecidos, mas não empregados, e reconhecidos), para o desenvolvimento da competência de leitura, de escrita e produção textual (compreensão/interpretação), para estudos sincrônicos e diacrônicos sobre a língua, para desvendar questões pragmáticas e discursivas, etc. Contudo, para que isso se efetive, faz-se necessário que alunos e professores reconheçam as marcas⁵⁸ de uso nos dicionários escolares e suas múltiplas informações.

Em face disso, faz-se mister uma formação mais adequada do professor em Lexicografia, em particular em Lexicografia Pedagógica, para aquisição de saberes necessários para o uso didático-pedagógico da obra lexicográfica no âmbito escolar, pois sua capacitação profissional repercute significativamente na qualidade de sua prática docente.

E, como se sabe, a formação docente, no Brasil, é reconhecidamente precária. Nas Palavras de Bagno (2012, p. 14):

Nossos cursos de Letras (a começar pelo nome) se vinculam a um ideário cultural obsoleto, enraizado na sociedade burguesa do século XIX. Por isso, eles deixam de oferecer aos estudantes uma série

58 Essas marcas são expedientes linguísticos pelos quais o lexicográfico no processo de elaboração dos verbetes, pode dar pistas ao consulente sobre a valoração pragmática (variações temporais, espaciais e sociais) que uma dada palavra pode apresentar em determinados contextos e usos.

de conhecimentos fundamentais enquanto, por outro lado, desperdiçam tempo com transmissão de conteúdos irrelevantes para quem vai exercer a profissão docente. (BAGNO, 2012, p. 14)

É nesse sentido que se advoga, neste texto, que professores que atuam na educação básica e estudantes do ensino fundamental e médio adquiram uma maior intimidade com o mundo dos dicionários e com o gênero verbete para usá-los em seu cotidiano escolar com mais frequência e de forma plural.

Sabe-se que, grande parte da comunidade escolar não possui o hábito de utilizá-lo com frequência; quando o utiliza para buscar alguma informação, geralmente essa pesquisa se restringe ao significado ou à forma de uma dada palavra.

Cumprе ressaltar também que a utilização do dicionário escolar na educação básica pode ser adotada de forma inter-, trans- ou multidisciplinar em várias searas do saber. Daí o valor da familiarização do aluno com os dicionários, enquanto veículo de armazenagem e recuperação dos fatos (extra)linguísticos, além de obra de pesquisa para aprendizes no contexto de sala de aula. Somente com esse (re) conhecimento do potencial pedagógico do dicionário é que se pode potencializar adequadamente o uso do gênero verbete no ensino de língua materna.

Todavia, a subutilização do dicionário escolar na educação básica é flagrante, ocasionada não apenas pela “complexidade dos códigos utilizados nas obras lexicográficas, mas também a uma possível inabilidade dos professores de entender os códigos e fornecer a seus alunos as chaves para a consulta.” (HÖFLING, 2006, p. 325). E ainda, nesse contexto, o subaproveitamento do dicionário escolar está ligado,

geralmente, às atividades de leitura que são restritas a “descobrir o significado de palavras desconhecidas” e em menor proporção às atividades de escrita, “em que se destacam a verificação da ortografia” (BOGARDS, 2003, p.26-27).⁵⁹

Por conseguinte, quando utilizado, evidencia-se um uso esporádico, intuitivo e não sistematizado, é empregado sem uma orientação mínima para que os alunos sejam capazes de utilizá-lo adequadamente, resultando em um ensino linguístico de baixa qualidade. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que ele é deixado de lado ou pouco aproveitado, a escola atribui ao dicionário a autoridade de conter um saber inquestionável sobre os dizeres das comunidades linguísticas, reforçando a ideia do título popular de “pai dos burros”.

Nesse contexto, é notório que professores e alunos desconhecem o que é um dicionário escolar de fato, como ele se constitui, o que cada estrutura traz de conteúdo (macro, médio e microestrutura), sua tipologia, o que caracteriza o gênero verbete, entre outros saberes, reforçando, assim, algumas crenças e concepções equivocadas como: os dicionários são todos iguais, são obras neutras que se diferenciam somente pelo número de verbetes, etc.

Em razão disso, outras atividades docentes são ignoradas, como questões sobre pronúncia, sinônimos, antônimos, etimologia, classe de palavra, gramática, preconceito linguístico, exemplos de uso, unidades fraseológicas, separação silábica, etc., como aponta Welker (2006). Além de comprometer a identificação, por exemplo, de marcas de uso que é essencial na atividade com dicionários em sala de aula.

Vale lembrar que essas marcas/pistas são usadas para restringir

⁵⁹ “[...], mostly in order to find out about meaning of unknown words, [...], where the checking of spelling becomes important, [...]” (BOGARDS, 2003, p.26-27)

o emprego de um vocábulo e conduzir o consulente sobre seus usos, indicando a natureza e possíveis usos linguísticos dessas palavras.

Duran e Xatara (2007, p. 207) afirmam que a maioria dos professores partilha da ideia que “os alunos carecem de habilidades para fazer bom uso do dicionário, mas consideram essas habilidades como pré-requisitos e eximem-se da responsabilidade de ensiná-las, alegando falta de tempo em seu planejamento de curso”. Como consequência, mantem-se uma subutilização e um subaproveitamento da obra lexicográfica escolar.

Quando, na verdade, caberia ao professor orientar adequadamente as potencialidades do dicionário escolar de língua portuguesa ao aprendiz. Desse modo, propicia uma prática pedagógica, na qual o uso lexicográfico e a produção de novos saberes aconteceriam de forma contextualizada, em diálogo com o conhecimento empírico da língua nativa que o aluno já traz consigo, construindo um elo entre o saber discente - ponto de partida - integrado ao saber docente e as informações e significados contidos nos verbetes.

Com efeito, não há mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa para consultas de palavra solta no dicionário escolar, sem levar em consideração o texto em sua rede de significações e de sentidos, os efeitos discursivos que uma palavra pode produzir, desconsiderar o texto, o cotexto, o contexto real de uso na utilização do dicionário, no mínimo, é uma subutilização desse recurso didático tão relevante.

Portanto, para uma prática-lexicográfica produtiva e uma imersão nos diversos tipos de dicionário escolar se requer um conhecimento prévio sobre dicionários e o gênero verbete, por parte dos atores envolvidos em novas propostas para o ensino e aprendizagem do léxico no universo escolar.

Por outro lado, ao se considerar a Educação Básica em seus diferentes níveis e fases de ensino, sabe-se que para uma utilização mais apropriada de dicionários de Língua Portuguesa, no cotidiano escolar, é imprescindível uma formação adequada (seja inicial ou continuada) do professor.

Evidentemente, que uma formação mais sólida possibilita a melhoria de seus saberes, a ascensão de conhecimentos atualizados e a aproximação com outras experiências profissionais bem-sucedidas. Essa formação inicial ou continuada é essencial para a qualidade de sua prática pedagógica e, no caso do trabalho com o dicionário escolar, ele, o professor, precisa ter uma série de conhecimentos para poder ter acesso às informações organizadas em texto lexicográfico.

Com essa formação docente mais qualificada, o professor estaria melhor instrumentado para um uso dicionarístico menos intuitivo e mais científico, apoiado nos princípios da Lexicografia Pedagógica que constitui, como já visto, uma área de estudos voltada à relação entre dicionário, formação docente e ensino/aprendizagem de línguas e tem como grande preocupação sua adequação às necessidades do público-alvo, os estudantes em idade escolar.

Todavia, de maneira inexplicável, os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia, dificilmente, contêm disciplinas voltadas especificamente para as Ciências dos Léxico, como também, geralmente, não se encontra nos cursos de formação continuada conteúdos programáticos sobre como otimizar o uso do dicionário escolar em sala de aula de forma mais proveitosa.

Dito isso, recorrendo e concordando com Krieger (2007), é razoável defender a ideia da inserção dos estudos lexicográficos nos currículos de formação de professores, uma vez que, no âmbito do

ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, dificilmente se observa o estudo do dicionário na matriz curricular ou nos conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula.

Também acordando com essa ideia, Damin (2005, p. 31) diz que:

No cenário brasileiro, a Lexicografia [...] e a Metalexigrafia [...] não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. [...] é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar suas atividades didáticas mais bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula.

Nesse primeiro momento, reconhecer a importância do dicionário é tão útil quanto saber utilizá-lo no cotidiano da vida escolar. Pois, a partir do momento que o dicionário escolar ocupar seu devido espaço na educação formal do Ensino Básico em uma perspectiva mais plural, professores e alunos perceberão gradualmente sua relevância e utilidade no cotidiano da escola.

Logo, urge uma ressignificação para uma adequação pedagógico-lexicográfica que proporcionem experiências profícuas aos professores e aos alunos no ambiente escolar, favorecendo a um trabalho de interação que contemple as múltiplas funções do texto lexicográfico, culminando em práticas didáticas que esclareçam para os alunos que “os dicionários não são sempre - nem devem pretender ser - a ‘última palavra’ sobre os itens que registram” (RANGEL; BAGNO, 2006, p. 23) Até porque, o dicionário pode variar, ficando a cargo de o dicionarista incluir ou excluir certas informações de acordo com o público-alvo que ele deseja abranger.

4. CONCLUSÃO

Ao ressignificar o uso do dicionário escolar de Língua Portuguesa na Educação Básica, o professor evidencia a atemporalidade histórica e a harmonia entre múltiplos saberes, ampliando a capacidade de encontrar significados e sentidos contemporâneos nos verbetes consultados neste relevante objeto-livro. Nessa direção, o dicionário escolar pode ser um excelente recurso didático para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, inclusive se tornando o próprio objeto de certas atividades.

Da mesma maneira como há gramáticas e livros didáticos adequados aos diferentes níveis de escolaridade, o dicionário escolar não pode nem deve ser todos iguais. Eles não são homogêneos, tanto pela qualidade e quantidade de informações, quanto pela apresentação e organização de suas micro, médio e macroestruturas. Portanto, ele deve ser escolhido conforme as necessidades e as habilidades dos alunos em seus diferentes ciclos de ensino.

Para um uso mais produtivo do dicionário escolar de Língua Portuguesa em sala de aula se faz necessário uma formação docente (inicial e continuada) mais adequada, sobretudo na área da Lexicografia Pedagógica. Se assim for, ainda há muito trabalho a ser feito, especialmente no âmbito da capacitação de professores para que as práticas lexicográficas no ensino básico não se restrinjam, tão somente, a um instrumento regulador de uso da língua falada e escrita.

Nesse sentido, como percurso reflexivo, aponta-se para a problematização do uso pedagógico do dicionário escolar de Língua Portuguesa, convergindo com o pensamento de que a atividade didática com o gênero verbete na escola deve transcender a compreensão de uma boa práxis pedagógico-lexicográfica dentro de uma perspectiva

fragmentada pela norma padrão-culta, passível de limitações e inconsistências, pois, nos verbetes de um dicionário escolar, encontram-se múltiplas informações de recortes do léxico de um povo e, por meio dele, a sua cultura, hábitos e tradições, desvelando o seu *modus vivendi*.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se que essa ressignificação de uso dicionarístico na escola pode amenizar a subutilização do gênero verbete e o subaproveitamento do dicionário escolar em atividades de ensino/aprendizagem do acervo lexical da língua portuguesa na educação básica. Obviamente, essa conclusão não deve ser encarada como um veredicto para a questão-problema dessa temática, já que não se pretende esgotar o assunto, mas levantar reflexões teóricas sobre ele.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo : Parábola Editorial, 2012.

BOGARDS, P. Uses and users of dictionaries. In. STERKENBURG, Piet Van (ed). **A practical guide to Lexicography**. Amsterdam: John Benjamin, 2003.

BRANGEL, L. M. **Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa**. v. 19, Itabaiana/SE: Interdisciplinar. Ano VIII, n. 02, jul./dez. p. 217-22, 2013.

BRASIL. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAMIM, C. P. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005.

233 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. *Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces*. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 2007.

HARTMANN, R. R. R.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London / New York :Routledge, 2001.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com habilitação em língua inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo**. 2006. 376 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. In: **Revista Língua e Literatura**. v.6 e 7. n. 10/11. p. 101-112. 2005.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**, v. III. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

MELO, P. A. G. de. Algumas provocações sobre a práxis dicionarística de cunho escolar no ensino básico brasileiro. **Revista Leia Escola**. v. 21, n. 2, ago. p. 77- 88. 2021.

NASCIMENTO, F. I. **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-CE**. 2013, 167 f. (Dissertação de mestrado) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

RANGEL, E. O. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.) **Dicionários Escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RANGEL, E.; BAGNO, Marcos. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

WELKER, H. A. **O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas**. Brasília: Thesaurus, 2006.

WELKER, H. A. **Dicionários** – uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Thesaurus, 2004.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Plêiade, 1996.

11

A PRESENÇA DA CULTURA LATINA NO ESTADO DE ALAGOAS: (RES)SIGNIFICAÇÕES TEXTUAIS E DISCURSIVAS⁶⁰

Douglas Gonçalves de SOUZA⁶¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6877-123X>

☰
☰
☰
voltar para o sumário

1. INTRODUÇÃO

“Tamque opus exegi, quod nec Iouis ira nec ignis
Nec poterit ferrum nec edax abolere uetustas.
Com uolet, illa dies, quae nil nisi corporis huius
Ius habet, incerti spatium mihi finiat aeui:
Parte tamen meliore mei super alta perennis
Astra ferar, nomenque erit indebile nostrum,
Quaque patet domitis Romana potentia terris,
Ore legar populi, perque omnia saecula fama,
Siquid habent ueri uatum praesagia, uiuam.”
(OVÍDIO, Met., XV, 871-878)

Nos versos acima, extraídos do poema hexamétrico *Metamorfoses* de Ovídio, o autor expõe o seu contentamento ao terminar a composição de uma obra que imortalizará seu nome. Trata-se de uma obra que, escrita com cerca de 12 mil versos, organizados em 15 livros, narra

60 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680690edunealcap11>

61 Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: douglas.souza@uneal.edu.br.

as transformações cósmicas, em sequência linear, desde a origem do mundo até os dias contemporâneos à sua elaboração. Tal fragmento poético explicita a preocupação dos romanos e da literatura latina, de modo geral, em tornar indelévels valores e costumes de uma civilização que até hoje, ao lado da sociedade helênica, é considerada o berço da cultura ocidental. Para os romanos, imortalizar o nome do poeta por meio de sua capacidade criativa era sinônimo não só de perpetuar a literatura produzida, mas também de consolidar a imagem do próprio Império Romano. Foi incentivando os Círculos Literários que Mecenas auxiliou o imperador Augusto no fortalecimento de sua figura política, sempre preocupada com o resgate das tradições mais primitivas de Roma. Nesse sentido, pode-se constatar que os romanos possuíam certa preocupação em construir um legado para a posteridade no plano cívico, político e/ou cultural.

Como não é objetivo deste artigo apresentar a história da recepção do Latim e da Literatura Latina no Ocidente, a referência a apenas três períodos dessa história, de maneira metonímica, serve para que se observem os percalços “experimentados” pela língua do Lácio. Com o passar do tempo, a Antiguidade, em geral, e os autores desse período em particular, foram tomados pelos modernos como elementos capazes de justificar situações sociais que, a rigor, pouco estavam relacionadas com os gregos ou com os romanos. No século XIX, em uma sociedade dividida em classes, “o estudo dos clássicos era apanágio de classe e marca de distinção. Fazia parte do que o sociólogo francês Pierre Bourdieu chamaria de capital cultural” (FUNARI, 2015, p. 9). Havia quase que uma obrigação em se conhecer o Latim para que se pudesse ascender socialmente, mesmo nos ambientes mais burgueses e capitalistas. Todos os que exerciam qualquer função de mando sabiam o latim dos clássicos.

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, com a emergência de movimentos sociais e com a corrida tecnológica e científica, o Latim e tudo aquilo que estava de certa forma associado à tradição começaram a ser deixados de lado, como se fossem obstáculos para o desejado desenvolvimento do mundo. Conforme Funari,

Para as elites, o mundo clássico, antes símbolo máximo do status e da pertença de classe, foi relegado nem tanto ao esquecimento, como à denegação: cheirava a mofo e a uma visão de mundo a ser superada. Para produzir foguetes, bombas e carros de nada servia – e muito prejudicava – toda a bagagem clássica, vista como entraves. Se antes o latim era ferramenta tão ou mais útil do que a matemática para a inteligência e o espírito, agora aparecia como peso morto a ser descartado o mais depressa possível. Se essa era a percepção das novas elites, as classes sociais emergentes desconheciam os clássicos e deles tinham apenas ojeriza natural que emanava da leitura dominante [...]. (2015, p. 10)

Se esse era o pensamento predominante ao longo do século XX, nas últimas décadas o interesse pelo Latim ressurgiu. Com a facilitação do acesso à informação, o mundo e o Brasil sofreram grandes transformações. A busca acentuada pelo conhecimento possibilitou a redescoberta do Mundo Antigo, agora não mais como um padrão imposto, mas por permitir a identificação e a compreensão de aspectos próprios de uma civilização tão ancorada na tradição clássica.

Darcy Ribeiro (1995), ao tratar da formação do povo brasileiro, descreve o Brasil como uma nova Roma, “mestiça e tropical” e compara

as classes dirigentes brasileiras aos consulados romanos, como representantes locais de um poder externo primeiro colonial e depois imperialista. O estudioso ainda indica que o modelo brasileiro de família patriarcal ocupava exaustivamente as funções do lar do tipo romano. Dados como esses, expostos pelo antropólogo, ratificam a inserção da cultura clássica na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o presente artigo tem por finalidade problematizar a seguinte questão: como o Latim, mesmo sendo considerado muitas vezes uma língua “morta” – qualificação muito relacionada ao fato de não ser mais falada –, e toda cultura atinente a essa língua “falam”, isto é, produzem sentido em um estado brasileiro, a saber, Alagoas, que, pelo menos aparentemente, está bastante afastado da realidade da Roma Antiga?

Tendo o referido estudo seu enquadramento contextual no âmbito dos estudos de linguagem, com foco em questões concernentes à construção de sentido(s) do/no(s) texto(s), intenta-se verificar a presença da cultura (de língua) latina em textos que circulam por diversos ambientes do estado de Alagoas na contemporaneidade. Parte-se do pressuposto de que, se a cultura clássica, de maneira geral, influenciou e influencia a cultura brasileira, o latim, mesmo não sendo uma língua produtiva do ponto de vista do sistema e do uso, atribui significações outras aos elementos locais.

2. ENTRE TEXTO E DISCURSO

A relação entre língua e cultura possibilita entender a primeira não como um conjunto de signos (blocos objetivos e fechados formados por significante e significado), mas sim como um fenômeno social,

demonstrativo de práticas de atuação interativa. Por essa mesma perspectiva, o texto – objeto de estudo aqui – passa a ser o lugar onde essa própria prática interativa ocorre, em que sujeitos são (re)construídos e sentidos produzidos de maneira dialógica.

Ao se considerar a emergência do texto a partir de um evento em que os sujeitos envolvidos são tomados como agentes sociais, passa-se a observar o texto como unidade funcional nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Além disso, a preocupação com a relação existente entre forma e sentido, muito comum nas teorias linguísticas mais recentes, justifica a importância de se considerar a materialidade textual como não exclusivamente verbal: é preciso compreender as estratégias textual-discursivas por uma perspectiva multimodal. Dessa maneira, utiliza-se aqui o conceito de texto, tal como apresentado por Cavalcante e Custódio Filho,

A produção da linguagem [verbal e não-verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que não se que que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (2010, p. 64, colchetes e traço no original)

Os autores expõem a definição de texto, recuperando e modificando a definição já apresentada em Koch (2004, p. 33). A alteração proposta engloba não só a linguagem não-verbal – identificada por meio do acréscimo do adjetivo utilizado –, como também retira

a restrição de o texto abarcar apenas elementos linguísticos – por meio do corte, marcado com um traço sobre o termo “linguísticos”. Por conseguinte, entendido como uma entidade multifacetada, o texto adquire a possibilidade de abranger outros sistemas semióticos. Tal “alargamento” conceitual demonstra-se bastante produtivo para este estudo, uma vez que, no contexto alagoano, o latim não se faz presente somente através de textos elaborados por elementos verbais, pelo contrário, está inserido em construtos multimodais, como, por exemplo, brasões e esculturas.

A partir da noção de que o texto é o lugar de interação de sujeitos (atores sociais) que, dialogicamente, por meio dele se (re) constroem (cf. KOCH, 2004), pode-se estabelecer uma associação entre o campo da Linguística Textual e os estudos dialógicos bakhtinianos. A concepção de diálogo para Bakhtin não se restringe ao sentido estrito do termo, com dois indivíduos reais colocados frente a frente em interação, mas abarca toda e qualquer comunicação verbal. Nesse sentido, o texto para ele passa a ser entendido como produto dialógico: “define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação) e só assim, dialogicamente, constrói-se a significação” (BARROS, 1999, p. 24).

Em um dos textos presentes na coletânea *Estética da criação verbal* (2003, p. 307-335), Bakhtin explicita as duas dimensões evocadas como condição de existência do texto: (i) a dimensão semiótica, por meio da qual a materialidade de signos que constitui o texto o insere em um sistema, e (ii) a singularidade, conferida ao texto a partir de sua inserção na cadeia de comunicação discursiva em sociedade. Nas palavras de Brait,

Essa combinatória constitutiva de elementos repetidos (sistema) e elementos novos (linguagem em uso) permite que sua existência seja reconhecida como pertencente a um sistema (linguístico, pictórico, musical etc.) e, ao mesmo tempo, como portadora de valores, de posições que garantem a produção de sentidos, sempre em confronto com outras posições e valores presentes numa sociedade, numa cultura. (2016, p. 14).

A percepção bakhtiniana acerca da linguagem, de maneira geral, e sobre o estatuto do texto, de modo particular, é fundamental para o tratamento do *corpus*⁶² desta pesquisa. Por um prisma intercultural, os textos que circulam em diferentes esferas do estado de Alagoas, significam por si, dada a sua materialidade significante, mas somente adquirem significação plena quando se leva em consideração outro contexto cultural, imediatamente vinculado por meio do latim. Quando observada fora de contexto, uma inscrição em latim é apenas uma expressão linguística (em potencial significação). Contudo, no momento em que é abordada como um produto da interação entre sujeitos, torna-se um enunciado concreto (Cf. LEITE, 2014). Logo, interessa também explicitar neste estudo características sócio-históricas e culturais que permeiam a produção desses textos.

Há em todo texto a presença de outros textos, reafirmados ou negados, vociferantes ou silenciados, sempre marcados por princípios ideológicos. É no âmbito das relações interpessoais e/ou interculturais, mediadas pela linguagem, que o homem constrói conhecimento e se estabelece no meio social (BAKHTIN, 1990). Portanto, como afirma Romualdo, “atentar para a situação

62 O *corpus* de análise deste estudo será detalhadamente apresentado nas páginas seguintes.

comunicativa entre indivíduos socialmente organizados traz como consequência a necessidade de considerar o horizonte social responsável pela determinação ideológica do grupo social e a época à qual os interlocutores pertencem.” (2002, p. 25).

A noção de alteridade, que ocupa lugar de destaque no universo bakhtiniano, caracteriza particularmente o homem, visto que o outro é fundamental em sua concepção. Não há como pensar no indivíduo de maneira isolada, fora de suas relações que sempre o ligam ao outro. Todo indivíduo é constituído por múltiplas vozes, em uma dinâmica interativa em que Eu e o Outro se constituem mutuamente. Nesse sentido, é possível afirmar que todo texto é uma composição heterogênea, posto que como “tecido de muitas vozes” que se entrecruzam, essas mesmas vozes no texto se correspondem e/ou polemizam umas com as outras.

A partir do dialogismo bakhtiniano e de leituras psicanalistas, sobretudo de Freud e Lacan, no domínio da análise do discurso de linha francesa, Authier-Revuz (1990) ao discorrer sobre o conceito de heterogeneidade enunciativa também põe em primeiro plano a noção de alteridade. Ao romper com a percepção de sujeito pleno, fundamentada no subjetivismo clássico e ao pôr em relevo um sujeito deslocado, a autora destaca que o Outro está presente e é parte constitutiva do sujeito Eu e do seu discurso. Recuperando o exemplo bakhtiniano do Adão mítico, como único sujeito, fonte primeira do seu dizer, Authier-Revuz esclarece que

Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’. O que Bakhtin designa por saturação da linguagem constitui uma teoria da

produção de sentido e do discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conativos a partir de um só nó de sentido, mas como um ‘centro’ **exterior constitutivo**, aquele do **já dito**, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso. (1990, p. 27, grifos no original, [sic]).

Partindo desses pressupostos, Authier-Revuz (1990) apresenta duas modalidades de heterogeneidade, denominadas por ela, respectivamente, constitutiva e mostrada. No primeiro caso, há a compreensão de que todo discurso é atravessado por outros discursos, e, especialmente, pelo discurso do Outro. Essa primeira modalidade da heterogeneidade ressalta o caráter dialógico da linguagem, tal como já apresentado anteriormente. Já a heterogeneidade mostrada diz respeito às marcas explícitas de heterogeneidade, isto é, se na modalidade constitutiva o sujeito aparenta não ter consciência do outro, por se imaginar fonte do discurso, na modalidade mostrada, há a inserção do outro na sequência do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25). essa inserção pode ocorrer, entre outros procedimentos, por meio do discurso direto, das aspas, das formas de retoque ou de glosa, do discurso indireto livre, da ironia. De todas essas maneiras, o locutor delimita a fala alheia, em uma tentativa de evidenciar a exterioridade dessa fala em relação ao seu discurso.

Para este estudo especificamente, a modalidade mostrada da heterogeneidade torna-se mais produtiva, uma vez que, em se tratando de aproximações entre, no mínimo, dois contextos culturais distintos, a saber, o alagoano (atual) e o romano (antigo), a marca explícita na maioria dos casos será a língua latina. Nesse caso, em termos formais, como elemento marcado, o latim, em textos que circulam em Alagoas,

pode aparecer entre aspas, entre parênteses ou em itálico, quando está presente na sequência linear do texto em português, e pode aparecer sem indicação quando, no texto, é o único índice de código linguístico, isto é, de linguagem verbal. Nesse contexto, será o latim a marca explícita da presença do Outro (e, em particular, da cultura romana) nos textos que circulam pelo referido estado brasileiro. Vale salientar que a modalidade mostrada da heterogeneidade enunciativa corresponde o conceito de intertextualidade em sentido restrito tal como exposto em Koch (2008).

Antes de expor propriamente os vários textos selecionados e de descrever os mecanismos de produção de sentido, uma vez que este estudo não se restringe à indicação dos recursos utilizados na modalidade mostrada da heterogeneidade, faz-se necessário tecer mais alguns comentários acerca da relação existente entre atividade interativa e meio social mais amplo que circunda tais atividades. Conforme Grillo,

A interação se dá entre indivíduos organizados socialmente, o que coloca em jogo condições sócio-históricas de duas ordens. Primeira, a situação social mais imediata, cujos componentes (...) são o horizonte social comum aos coenunciadores (a unidade do lugar visível), o conhecimento e a compreensão da situação, compartilhados pelos coenunciadores, e a avaliação que eles fazem dessa situação. Segunda, o meio social mais amplo, definido, por um lado, pelas especificidades de cada esfera de produção ideológica (ciência, literatura, jornalismo, religião etc.) e, por outro, por um certo “horizonte social” de temas recorrentes, em razão da onipresença social da linguagem verbal e das relações que as esferas ideológicas estabelecem com a ideologia do cotidiano. (2016, p. 138)

Nas considerações da autora, na relação entre o material verbal e o contexto, o discurso é concebido como acabamento avaliativo da situação, e não como espelho da situação. A título de ilustração, a partir do estudo da obra de Dostoiévski feita por Bakhtin, compreende-se a obra literária como produto ideológico. Não há uma cópia da realidade e nem da criação da mesma: o que há é um modo específico de refração da realidade social, baseado na lógica particular da esfera artística (cf. GRILLO, 2016, p. 143). Portanto, essas esferas de produção ideológica têm respaldo nas mais diversas atividades humanas e essa diversidade, em certa medida, é responsável por condicionar o modo de captação e de difusão do discurso alheio, bem como sustenta a caracterização dos enunciados e de seus gêneros.

3. A PRESENÇA DO LATIM (E DA CULTURA DE LÍNGUA LATINA) EM CONTEXTO ALAGOANO

Partindo da noção de esfera/campo⁶³ tal como proposta por Bakhtin, o *corpus* deste artigo é formado por textos que demonstram as mais diferentes práticas interativas e que fornecem um panorama geral da circulação da cultura (de língua) latina em Alagoas. Metodologicamente, a separação de textos por esferas de atuação está pautada na divisão entre elementos linguísticos e os gêneros a que pertencem. Desse modo, para se verificar a presença da língua latina na cultura alagoana foram escolhidos textos da esfera (a) política, (b) acadêmica/educacional, (c)

63 Sobre a noção de esfera/campo, Bakhtin afirma: “no domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica, da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.” (1990, p. 33)

funerária, (d) religiosa e (e) jurídica. Passe-se a seguir a apresentação de cada esfera, bem como a análise dos textos nelas inseridos:

3.1. ESFERA POLÍTICA

Leite (2014), pautando em uma perspectiva dialógica de linguagem, ao fazer distinção metodológica entre gêneros e esferas, apresenta a seguinte estrutura de análise acerca dos textos escritos em latim, que circulam pelo Cariri cearense: os gêneros do discurso com forma textual de inscrição em latim podem ser do tipo epitáfico, epigráfico, de divisa ou de legenda. Tais gêneros discursivos podem estar relacionados às esferas religiosa, institucional e funerária.

Uma vez que o recorte teórico em que se baseia este estudo é de nível textual, não se torna interessante aqui fazer a distinção entre os gêneros discursivos, mas sim retomar algumas informações concernentes quer ao gênero quer à esfera, que possam contribuir para esta análise. No que diz respeito ao gênero de divisa⁶⁴, Leite (2014) apresenta a divisa política como um de seus subgêneros. Segundo o autor,

A divisa política é um gênero da esfera institucional que ocorre tipicamente em bandeira e brasões de municípios e Estados. A característica específica marcante desse gênero é a função enunciativa de estampar uma imagem verbal (muitas vezes ligada à memória oficial de um fato histórico) usada como símbolo de uma cidade ou de um Estado. Neste gênero, a atividade arquitetônica autoral, quanto à forma de interlocução, geralmente enfatiza ideias

64 “Divisa é o nome que damos ao gênero que tem a característica geral de ocorrer gravado em brasão, bandeira ou fachada de instituição, normalmente citando um lema de algo ou alguém, como uma espécie de assinatura identificatória” (LEITE, 2014, p. 90).

de grandeza cívica e comumente são estabelecidas relações dialógicas com determinados aspectos político-ideológicos normalmente tidos como digno de louvor. Nos enunciados deste gênero, tema, estilo e composição, em geral, configuram unidades de sentido pretensamente virtuosas e patrióticas. (LEITE, 2014, p. 91).

No brasão de armas do Estado de Alagoas (figura 1), adotado pela Lei n° 2.628, de 23 de setembro de 1963, aparece além de uma faixa com uma inscrição latina, uma paisagem histórica, cujo simbolismo revela as antigas vilas que deram origem ao Estado.

Figura 1: Brasão de Armas do Estado de Alagoas



Fonte: domínio público

Para além dos demais elementos simbólicos presentes no brasão, devem-se destacar a inscrição latina presente na fita colocada

abaixo do escudo e a posição dos principais produtos agrícolas de Alagoas, na época de elaboração do brasão, a saber: uma haste de cana-de-açúcar colocada à direita do escudo e um ramo de algodoeiro ao lado esquerdo do escudo. Ao se levar em consideração que, na Roma Antiga, mais precisamente na Roma dos Césares, as ocupações territoriais eram acompanhadas normalmente de uma apropriação heráldica, que tinha por objetivo identificar cada novo território incorporado, com os elementos relevantes da imagética local, e que esses brasões, em alguma medida, intentavam realçar certa unidade do império romano, será possível estabelecer um diálogo entre essas duas culturas tão distantes geograficamente.

Figura 2: Coroa de louro



Fonte: domínio público

Figura 3: Bandeira/ Estandarte da Roma Antiga

Fonte: domínio público

Como se pode verificar, a coroa de louros, símbolo da vitória dos atletas na Antiguidade Clássica passa a fazer parte também do simbolismo militar, uma vez que o que se busca nos combates é a vitória sobre o inimigo e, por conseguinte, a conquista de territórios. No brasão romano, além da coroa de louros, verifica-se a presença da águia - animal associado à figura de Júpiter, deus soberano do panteão romano - e, ainda, uma inscrição latina abreviada - *SPQR: Senatus Populusque Romanus* (“o Senado e o Povo Romano”). Com tais elementos os romanos divulgavam seus ideais republicanos, reafirmavam sua identidade na composição cívica e também difundiam o poder militar de conquista territorial.

A manutenção parcial das hastes, em formato semelhante à letra “V” (com curvas), presente no brasão alagoano, recupera um elemento natural (o louro) que tanto indica a superioridade (ancorada na liderança) de um indivíduo e/ou de uma legião quanto possibilita a identificação, por meio do elemento imagético, desse determinado indivíduo e/ou dessa determinada legião. No Brasão de Armas de

Alagoas, a simples retomada de um formato específico nas hastes já possibilita um diálogo estreito entre a demonstração de poder própria da Antiguidade e a representação de poderio militar, econômico e político do estado de Alagoas. A reprodução de um elemento simbólico como o citado insere a cultura alagoana em uma tradição de superioridade, de liderança, mas, sobretudo, de demonstração de autoridade.

Ao se considerar especificamente a inscrição presente no Brasão de Armas de Alagoas, a saber: *AD BONVM ET PROSPERITATEM*, que poderia ser traduzida em português por “para o bem e para a prosperidade”, a presença da língua latina reforça esse laço estabelecido com a cultura romana. Balizado pelo seu contexto de produção, compreende-se que o brasão, enquanto divisa institucional, normatizado a partir de uma administração pública, é usado para informar à sociedade civil acerca do caráter oficial da instituição. A configuração verbo-visual do brasão do estado favorece a construção do sentido do texto, a partir da junção das hastes de cana-de-açúcar e de algodoeiro (que evocam a agricultura desenvolvida no estado) com a inscrição latina, que em construção de finalidade (preposição *ad* + acusativo) projeta a potencialidade da região, ao mesmo tempo em que demarca oficialmente um território. A presença do latim na inscrição agrega solenidade, autoridade e respeito, caracteres necessários na constituição de um construto heráldico. Vale ressaltar que não há nenhum elemento que delimite a presença dessa outra cultura, dessa outra tradição de poder, a não ser o próprio uso da língua latina, por não haver outra referência explícita ao código linguístico.

3.2. ESFERA ACADÊMICA / EDUCACIONAL

Diferentemente de Leite (2014) que considera os gêneros divisa institucional e divisa política no âmbito da esfera institucional, neste

estudo, visto que sua organização não se pauta nos gêneros discursivos, prefere-se estabelecer distinção entre a esfera política e a esfera acadêmica/educacional. Intenta-se, desse modo, possibilitar uma visão mais ampla e mais bem delimitada acerca dos usos do latim no contexto alagoano.

Na referida esfera, são levados em consideração os brasões de duas universidades públicas do estado de Alagoas: o primeiro, da Universidade Estadual de Alagoas, e o segundo, da Universidade Federal de Alagoas. Esses brasões, que estão de acordo com os parâmetros do gênero divisa institucional, são marcados por elementos que intentam estabelecer uma interlocução, enfatizando a “standardização” de uma ideia, de conceitos e preceitos e de valores socioculturais. Possuem uma função enunciativa de difundir “uma missão, pendor ou filiação de uma agremiação ou instituição (cultural ou educacional)” (LEITE, 2014, p. 139).

Figura 4: Brasão da Uneal



Fonte: domínio público

Figura 5: Brasão da Ufal



Fonte: domínio público

Nota-se, inicialmente, que há um diálogo entre os dois brasões seja pela presença da chama na parte superior de cada brasão, seja pela retomada de itens que os ancoram no território alagoano (na figura 1, por meio da representação geográfica do estado, no centro do brasão; e na figura 2, por meio da recuperação dos três peixes, inclusive na mesma direção e na mesma posição, presente no Brasão de Armas de Alagoas). Portanto, além do diálogo *inter pares*, há uma aproximação dos brasões de divisa institucional com o de divisa política, especialmente no contexto alagoano. Além disso, ambos os brasões apresentam inscrições em latim, em estrutura sintática bastante semelhante: *ad* + acusativo com ideia de finalidade (vale mencionar que essa estrutura também estava presente no Brasão de Armas de Alagoas). Deve-se salientar ainda que

a palavra *sapientiam* se materializa nos dois brasões: no primeiro *AD SAPIENTIAM POPULI* (que poderia ser vertido para o português como “para a sabedoria do povo) e no segundo *SCIENTIA AD SAPIENTIAM* (que seria traduzido como “a ciência para/em favor da sabedoria).

A presença de inscrições latinas em brasões de instituições universitárias, sem sombra de dúvida, remonta aos tempos da Idade Média, em que os discursos da elite europeia se pautavam na religião e na educação, como alicerces da sociedade. A erudição e a formação cristã identificáveis nos membros superiores da Igreja estão diretamente relacionadas ao surgimento das primeiras universidades, como demonstra o brasão da Universidade de Oxford, umas das primeiras universidades europeias e umas das mais importantes instituições de ensino do Reino Unido. Em seu brasão (figura 6), pode-se ler a seguinte inscrição: *DOMINVS ILLVMINATIO MEA* (traduzida como “o senhor é minha luz”), que evidencia esse vínculo entre a esfera acadêmica e a religiosa.

Figura 6: Brasão da Universidade de Oxford.



Fonte: domínio público

Ainda no século XVIII, era o latim considerado a língua da ciência, algo que ainda deixa resquícios, principalmente, nas descrições da botânica e na área da saúde, na atualidade. Nesse sentido, a presença do latim, nos brasões universitários alagoanos, insere-os na tradição acadêmico-científica. O latim reforça axiologicamente uma proposta de standardização da ideia de que a Uneal e a Ufal, e a referida região que as engloba, são instituições propícias ao cultivo da ciência, das letras e das artes, em geral. É como se o latim concedesse a autoridade necessária para que uma instituição universitária seja considerada como tal, à luz da tradição acadêmica precedente, e ao mesmo tempo, atribuisse seriedade aos estudos científicos desenvolvidos naquele espaço reservado ao saber. É importante frisar, por fim, que o latim nesses brasões não foi utilizado nem entre aspas e nem em itálico, sendo a própria forma linguística a responsável pela identificação do outro, nesse caso, do outro idioma, representante de uma dada cultura, que ressignifica textos locais e agrega valores ao circular no contexto alagoano.

3.2. ESFERA FUNERÁRIA

Nos domínios da esfera funerária, Leite (2014) apresenta os gêneros que possuem como característica geral de se materializarem em suportes cemiteriais, tais como: a lápide dos túmulos, a parede dos jazigos e o portão (ou o portal) do cemitério. Sob o rótulo de gêneros epitáficos⁶⁵, o autor apresenta o epitáfio memorial, o epitáfio-colóquio

65 No ramo da epigrafia latina, estão concentradas todas as inscrições que são gravadas sobre materiais duradouros e de resistência garantida. Leite (2014), no entanto, separa esses textos em dois grupos, evidenciando os que são gravados no espaço do cemitério – chamados por ele, justamente, por isso, de textos do gênero epitáfio. Segundo citado autor ainda, os textos do gênero epigráfico seriam aqueles gravados, com diferentes técnicas, em monumentos, em estátuas, em edificações ou em qualquer outro tipo de objeto não cemiterial.

e o epitáfio de consolação. Neste estudo, interessa, de modo particular, destacar algumas especificidades do epitáfio memorial.

Como representante da esfera funerária, o epitáfio memorial tem por finalidade preservar precisamente a memória do morto, seja por sua filiação seja pelos seus feitos louváveis e os cargos reconhecidos que exerceu. Na Roma Antiga, eram muito comuns epitáfios dessa natureza: principalmente nos séculos que antecederam o período cristão, eram qualidades exaltadas em epitáfios masculinos, a beleza física, a disposição para os exercícios bélicos e os cargos ocupados, aos moldes dos heróis épicos, e em epitáfios femininos, as virtudes da matrona, a beleza e a submissão da esposa ao *pater familias*. É um exemplo desse tipo de epitáfio, a inscrição tumular dos Cipiões, escrita em latim arcaico, por volta do século III a.C.

Em contexto alagoano, no início do século XX, foi construído um cemitério com o objetivo de recolher os restos mortais da população que estava sendo assolada pela gripe “espanhola”. Esse cemitério, modernamente chamado de São José, outrora nomeado Cemitério do Cajú devido à presença de muitos cajueiros no local, foi murado em 1921 e, nesse mesmo ano, ganhou uma minúscula capela. No portão do cemitério, lê-se uma inscrição em latim.

Figura 7: Entrada do cemitério São José, em Maceió.



Fonte: domínio público

A inscrição *MORTVIS MORITVRI*, que pode ser traduzida para o português como “aos mortos, (dedicam) aqueles que hão de morrer”, gravada no portão de entrada reforça a separação entre presente (morte) e futuro (certeza de morte). Curiosamente, em tal inscrição não se percebe o pensamento cristão de vida eterna. Aliás, a inscrição latina parece estar filiada mais diretamente à outra tradição no que tange à esfera funerária, qual seja, a indicação de um lugar reservado à preservação da memória.

Em Roma, normalmente, o corpo do falecido é queimado fora da cidade e as cinzas e os restos mortais recolhidos pela família e depositados em lugar apropriado (sepulcro) para servir de memorial. Nesse lugar, os entes familiares devem fazer as devidas honras com

flores e coroas. É mister lembrar que a sociedade romana, pautava-se no valor moral do *mos maiorum*, isto é, na valorização dos ancestrais e dos costumes dos antepassados. Nesse sentido, preservar a memória de um antepassado por meio da construção de um espaço físico e da inscrição, pelo menos, do nome do falecido, era um dever cívico e moral. Deve-se esclarecer, contudo, que tal ação era recorrente entre os membros da elite de Roma, posto que não era barato comprar materiais apropriados e contratar um “lapicida” que gravasse o texto na pedra ou no mármore.

Percebe-se que, atualmente, no Brasil, e também em Alagoas, os ritos relacionados à esfera funerária não estão muito distantes dos da Roma Antiga. No cemitério, ainda é possível notar a distinção entre classes marcada pela diferenciação existente entre covas e gavetas, associadas às camadas sociais mais humildes, e os sepulcros e mausoléus ligados às camadas sociais mais favorecidas economicamente. No que tange às construções linguísticas utilizadas nos textos que circulam por essa esfera, ainda é possível apontar outros paralelos. Ao se observar um fragmento da epístola VII das *Heroidum Epistulae* de Ovídio, pertencente ao gênero literário elegíaco⁶⁶ - carta na qual Dido, a rainha de Cartago, cobra satisfações de seu amado Eneias (personagem do qual descendem os romanos) e dele se despede, pois, após a partida dele, ela se suicida -, encontra-se o seguinte participio, em função adjetiva:

*Accipe, Dardanide, moriturae carmen Elissae;
Quae legis, a nobis ultima uerba legis.*⁶⁷
(OVÍDIO, *Heroides*, VII, v. 1-2)

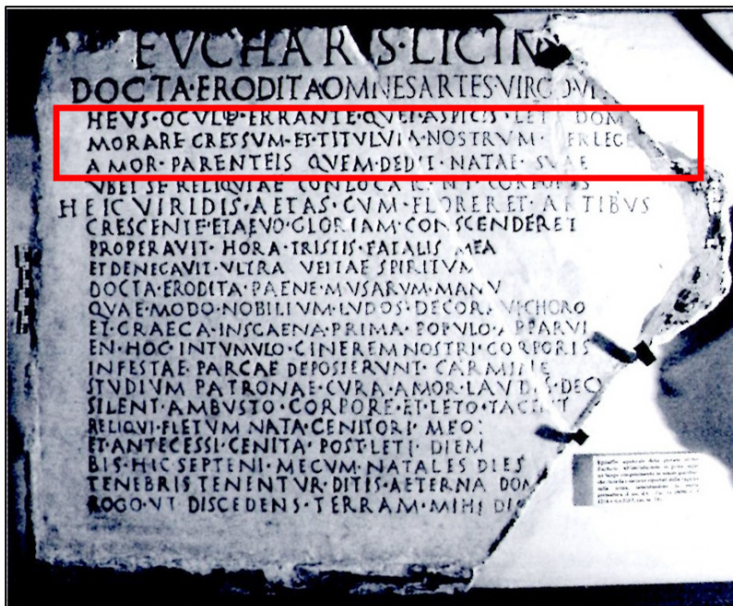
66 Essa epístola está inserida na coletânea de cartas de lamentação (*Heroidum Epistulae*), composta no século I a. C., em que as heroínas lendárias e míticas se lamentam por terem sido abandonadas por seus respectivos amados. Para mais informações, cf. GONÇALVES, 2016.

67 Tradução própria: “Recebe, ó descendente de Dárdano, o lamento de Elisa, prestes a morrer; / O que lês, são as minhas últimas palavras.”

Pode-se notar que a personagem já decidida a se suicidar no início da carta se vale do participio futuro do verbo *morior* (*moriturae*: que há de morrer, moribunda) para enfatizar sua condição humana de finitude. Tal forma nominal também está presente no portal do cemitério (*morituri*), o que evidencia a certeza humana diante da morte: o que separa os vivos dos mortos é simplesmente um intervalo de tempo, que fica explícito pela marca de futuro do participio. Além disso, o uso do caso latino dativo em *mortuis* (aos mortos) recupera uma construção muito recorrente em epítafios da Roma Antiga, visto que o falecido passa a ser beneficiado pela construção do sepulcro ou pela inscrição em sua homenagem, já que assim terá sua memória preservada.

voltar para o sumário

Figura 8: Epitáfio de Eucharis, datado entre o século I aC. e o séc.I d.C.



Fonte: Martínez (2010)

Transliteração:

*heus oculo errante quei aspicias léti domus,
morare gressum et titulum nostrum perlege,
amor parenteis quem dedit natae suae*⁶⁸,

O sintagma *nata suae*, em dativo, explicita a ideia de benefício atribuído ao ser: a filha é beneficiada pela ação do pai, que lhe dedica um sepulcro em homenagem. O uso do caso latino, nessa esfera, padroniza um código de oferta. Constata-se, portanto, que a inscrição latina encontrada no portão do cemitério recupera também uma tradição clássica sobre a preservação da memória dos mortos. As estruturas linguísticas pautam-se na retomada de um discurso fundante dessas práticas na cultura ocidental. O peso da tradição, na esfera funerária, se faz presente na delimitação de um local apropriado e na escolha sobre o quê deve ser gravado para que o ente querido seja lembrado. Deve-se levar em consideração ainda a presença de vasos semelhantes aos da Antiguidade que estão afixados sobre as colunas que demarcam a entrada do cemitério. A Língua Latina na inscrição, em contexto alagoano, pode ser entendida como o lugar da memória. É por meio dela que esses dois contextos, tão distantes no eixo do tempo, aproximam-se e contribuem para o processo de significação textual. Também aqui apenas o latim é a indicação da presença do outro: como a única parte verbal do texto está escrita em latim, não se fez necessário delimitar, por meio de aspas ou de padrão de fonte, o idioma estrangeiro, representativo de outra cultura.

68 Tradução própria: “Ei tu que, com o olhar errante, contemplas as moradas da morte, / detém o passo e lê, do início ao fim, meu epitáfio que o amor de (um) pai dedicou à sua filha,”

3.4. ESFERA RELIGIOSA

Não se pode negar a íntima relação existente entre as religiões e as línguas, pois é por meio destas que ocorre a divulgação e a propagação de determinada fé. Em especial para este estudo, interessam às questões atinentes à Igreja Católica Apostólica Romana e a Língua Latina, uma vez que o latim ainda permanece como a língua oficial da referida Igreja e, nesse idioma, foram/são elaborados os principais documentos dessa instituição religiosa. À medida que o cristianismo crescia e se difundia, fazia-se necessário que os textos bíblicos fossem escritos em latim. Em concomitância com a instituição e a oficialização da Igreja Católica na maioria das nações do Ocidente, a língua do Lácio também era imposta aos povos que aderiam a essa religião, justamente para que se pudesse ter acesso⁶⁹ aos textos que circulavam na Igreja. Nas palavras de Melo e Araújo, o latim eclesiástico

é a língua que, desde os primórdios da Igreja Católica, trazia um componente universalizante e que foi usada como a sua língua oficial, sendo seu uso obrigatório, até 1961, “tanto na redação de documentos eclesiásticos como na realização de cultos e cerimônias religiosas”, como diz Cardoso (2002, p. 8). Entretanto é importante notar que em documentos oficiais, por exemplo, a língua latina utilizada era sempre a mais culta e mais próxima do latim clássico, enquanto que – como ocorreu em vários momentos da história da Igreja Católica –, nas homilias e em outras situações de uso do latim falado, houve uma orientação a que o latim fosse

69 O termo “acesso” é entendido aqui relativamente, pois o aspecto nebuloso e misterioso do Latim, justamente pela falta de entendimento completo da língua por parte de seus seguidores, era também interessante para a Igreja.

adaptado a se assemelhar à língua falada, para que o povo compreendesse melhor. (2014, p. 20-21)

Consoante Leite (2014), na esfera religiosa, existem enunciados com forma textual de inscrição em latim, de diferentes gêneros. Entre esses destacam-se, para este estudo, a epígrafe de lugar sagrado e a epígrafe doutrinária. No primeiro caso, a epígrafe estabelece um tipo de relação interlocutiva, em que o enunciador é dotado de autoridade para indicar o caráter sagrado de um determinado lugar. Sempre de acordo com as normas eclesiais, a epígrafe tende a transmitir uma sensação de conforto para o sujeito que a lê, justamente por estar em um lugar privilegiado.

No município de Penedo, localizado ao sul do estado de Alagoas, em decorrência da comemoração dos 100 anos da Diocese de Penedo – evento ocorrido no ano de 2016 – foi afixada, na praça à frente da Igreja, a seguinte placa:

Figura 9: Placa comemorativa, na cidade de Penedo/AL.



Fonte: Acervo pessoal

Como se pode perceber, na placa comemorativa, há a inscrição em latim *HIC DOMVS MEA /INDE GLORIA MEA*, acompanhada da tradução: “Esta é a minha casa daqui sairá a minha glória”. Ao se considerar que a referida placa está direcionada aos sujeitos que participam do cotidiano dessa igreja, quer sejam integrantes da administração eclesiástica, quer sejam os frequentadores das missas, todos eles reconhecem o caráter sagrado desse lugar, que inclusive está reforçado pelos elementos dêiticos *hic* (esta) e *inde* (daqui), auxiliares na delimitação espacial desse local provedor de glórias. É fundamental registrar que a Língua Latina, na inscrição, está grafada em itálico e com um tipo de fonte específico, muito comum para situações cerimoniais de solenidade. Destarte, consoante às proposições de Authier-Revuz (1990), trata-se de um exemplo de heterogeneidade mostrada, visto que o latim está indicado como o outro na sequência linear em que predomina a língua vernácula. Esses elementos não-verbais (padrão e estilo de fonte), associados ao latim, enquanto língua historicamente ligada à Igreja e idioma de difusão da *Vulgata*, contribuem significativamente para a caracterização do sagrado e, por conseguinte, do lugar sagrado. Por outro lado, ao se levar em consideração que o exposto na inscrição latina, teria sido dito por Maria a Dom Bosco, por meio de uma visão, o texto adquire uma face doutrinária, visto que se filia à família salesiana, cujo lema é manter a alegria no caminho da santidade.

Ainda nesse mesmo município e vinculada à inscrição anterior, posto que se trata da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, na frente da qual está afixada a citada placa, pode-se observar, no interior da igreja, mais especificamente no teto, a seguinte imagem:

Figura 10: Imagem de Nossa Senhora, em igreja de Penedo/AL

Fonte: Acervo pessoal

Na figura acima, além da imagem de Nossa Senhora, da paisagem celestial e dos anjos que a circundam, nota-se uma fita, possivelmente sustentada pelos anjos, com a inscrição *STELLA MATVTINA*, traduzida por “estrela da manhã”. A inscrição corresponde a um dos epítetos religiosos atribuídos a Nossa Senhora, como consta no Ofício de Nossa Senhora – instrumento religioso muito difundido pelo Nordeste brasileiro. Nesse caso, além dos itens visuais que auxiliam na compreensão sobre o sentido global do texto, os fiéis, por conhecerem as orações e as laudes desse Ofício, conseguem captar a mensagem de santificação. O uso do latim, na construção desse texto multimodal, agrega valores tais como o de especialidade e de solenidade, contribuindo para a identificação de um local sagrado. O céu, as nuvens, os anjos, o sol e Nossa Senhora, colocados no teto, por estarem associados, na tradição eclesiástica, à morada celestial, colaboram com a projeção do bem, na configuração

do plano divino e da fé católica, em relação à qual o latim é veículo difusor por ser o idioma utilizado na *Vulgata*.

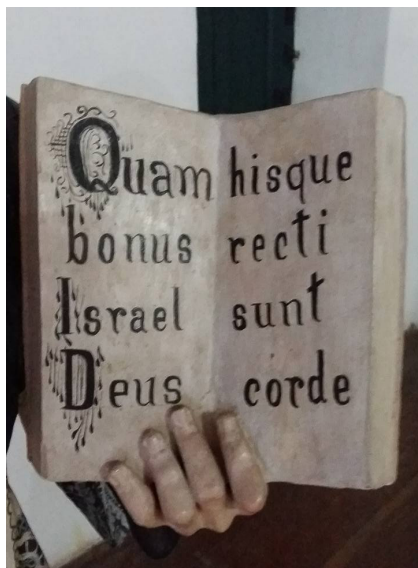
Em Marechal Deodoro, município alagoano designado como a primeira capital do estado, mais especificamente no Museu de Arte Sacra, vinculado ao Convento Franciscano, encontra-se uma escultura de São Ivo, em madeira dourada policromada, datada do século XVIII:

Figura 11: Escultura de São Ivo



Fonte: Museu de Arte Sacra

Figura 12: Detalhe do livro, na escultura de São Ivo



Fonte: Museu de Arte Sacra

De acordo com a iconografia de São Ivo, sempre há na mão do Santo um suporte textual, seja um pergaminho ou um livro. Nessa em especial, São Ivo segura em sua mão esquerda um livro aberto, com a inscrição QVAM BONVS ISRAEL DEVS HISQVE RECTI SVNT CORDE⁷⁰. Talvez por desconhecimento do escultor ou de quem gravou a inscrição na escultura (muitas vezes, tal ofício era realizado por indivíduos analfabetos), por um *lapsus calami*, há um equívoco no latim do texto, visto que apresenta um desvio em relação ao texto original a ser imitado, a saber, o Salmo de Asafe 72 (73), no qual se lê: QVAM BONVS ISRAEL DEVS HIS, QVI RECTO SVNT CORDE, que poderia ser traduzido como

⁷⁰ Vale mencionar que a inscrição faz referência ao coração (*corde*) e está posicionada na mão esquerda do santo.

“Quão bom é o Deus de Israel para aqueles que permanecem com o coração firme/reto”.

Pautando-se na classificação dos gêneros, tal como proposta por Leite (2014), essa inscrição seria um exemplo de epígrafe doutrinária. Para o referido autor, esse gênero, próprio da esfera religiosa,

é usado em diversas igrejas como parte de suas pinturas e decorações interiores e exteriores, bem como compondo a estética de estátuas de santos. É um gênero cujos enunciados recorrentemente são constituídos de diálogos com orações, hinos, hagiografias e passagens da Vulgata, com tema, estilo e composição que configuram unidades de sentido místicas e com a função enunciativa de divulgar preceitos religiosos e/ou identificar a filiação doutrinária de uma igreja, sendo comum uma forma de interlocução com ênfase na fé cristã. (LEITE, 2014, p. 80)

A mensagem veiculada para a comunidade católica diz respeito ao homem manter sempre o seu coração longe dos vícios, dos maus sentimentos, pois dessa forma o homem conhecerá a bondade de Deus. Contudo, por ter seu aspecto doutrinário, a ênfase, axiologicamente, está mais na forma da inscrição – o latim – do que necessariamente no conteúdo do texto, uma vez que o erro na reprodução do salmo bíblico comprometeria seu entendimento global. Nesse caso, o latim, presente, em um livro aberto, corresponderia a um mandamento, a uma orientação, muito em função do peso da tradição escrita no domínio da Igreja Católica. Para um fiel, o conteúdo da inscrição poderia ser facilmente recuperado por meio do conhecimento prévio do Salmo. Todavia, a escultura está sob os cuidados de um museu e não exposta na

parte interna de uma igreja. Provavelmente, muitos dos visitantes desse museu não conhecem o latim, não entendem a mensagem transmitida, menos ainda sabem do erro ali presente, mas avaliam como autêntica a mensagem e identificam uma orientação simplesmente pela presença da Língua Latina. O latim, nesse caso, acresce autoridade ao texto, torna-o sério e compatível com a expectativa do visitante do museu. Ademais, deve-se salientar que São Ivo é o padroeiro dos advogados e que, dessa maneira, o latim – o elemento marcado *per si* - ganha uma segunda função, pois também possibilita a inserção de tal inscrição no domínio da justiça, em especial quando se observa o sintagma *corde recto* (“com o coração firme”), que elucida uma postura firme, linear, austera no trato da lei, qualidades inerentes ao ambiente jurídico.

Com base nessas três ilustrações da presença do latim, na esfera religiosa, no contexto alagoano, observa-se que, nem tanto pelo conteúdo por meio dele transmitido, mas muito mais pela forma e por sua natureza linguística, é o latim, ancorado na tradição eclesiástica, o instrumento de instauração de valores morais e éticos, de orientações de conduta e de ensinamentos, mesmo com toda a distância entre o seu espaço de atuação imediata e o respectivo estado brasileiro.

3.4. ESFERA JURÍDICA

Sabendo-se que os textos que circulam pela esfera jurídica estão tomados de elementos que buscam a persuasão, não há como negar sua relação direta com a Antiguidade Greco-Romana. Grande parte do conhecimento moderno acerca da retórica foi sistematizada por Aristóteles, por exemplo. Contudo, desde Homero, já é possível perceber heróis que se destacavam não por suas forças físicas, mas sim por suas

habilidades com as palavras. Em contexto romano mais diretamente, fazia parte da formação dos jovens pertencentes à elite letrada, os ensinamentos da retórica, isto é, para ingressar na carreira política, era preciso conhecer as diferentes maneiras de argumentar, valendo-se das mais diversificadas estratégias e dos mais distintos gêneros do ramo. Ainda é válido ressaltar que o Direito Romano muito influenciou e ainda influencia o Direito estudado e exercitado em diversas partes do Mundo Ocidental. Como elemento mediador entre esse discurso fundante e modelar e as práticas jurídicas atuais, surge o latim, como a língua que marca essa área do saber.

Os jargões jurídicos, muitos deles cristalizados em Língua Latina, não correspondem apenas a uma necessidade técnica pautada em regras, mas sim a estratégias linguísticas eficazes na produção de sentidos específicos (FAGUNDES, 1995). Segundo a autora,

Do ponto de vista argumentativo, podemos afirmar que seu aparecimento e introdução na prática constrói para cada discurso específico um fundamento que lhe é anterior. Assim, por exemplo, o uso do latim (língua morta e do passado) conduz os ouvintes à produção nebulosa de uma origem mítica e sempre a mesma para este discurso. (FAGUNDES, 1995, p. 55).

Em contexto brasileiro e, mais especificamente, alagoano, no site da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas (ESMAL), que tem como uma de suas finalidades oportunizar os meios à formação e ao treinamento de novos juízes, encontram-se muitos modelos de sentenças condenatórias. Também vinculado ao site, encontra-se um link de acesso a um material disponibilizado para o curso de Assessores

de Juízes, ofertado pela referida escola. Nesse material, fica explicitada a tentativa de “padronizar” ou mesmo “uniformizar” os aspectos técnico-formais e as apresentações das decisões criminais, tomadas no âmbito do estado. Em se tratando de sentença condenatória por furto, o “manual” apresenta a seguinte fundamentação, conforme o caso exposto no relatório:

Figura 13: Fragmento extraído do Manual da ESMAL para Assessores de Juízes (2012)

17. Referente à autoria, quanto ao acusado José da Silva, pelas provas coligidas e seu próprio interrogatório, onde confessa o crime, não resta dúvida de que é o autor do delito. Primeiramente, foi encontrado com o caminhão, marca *Mercedes Benz*, de placas CJ 0741 - **AL (res furtiva)** oportunidade em que foi preso, após, confessou o delito em juízo. Demais, há de se ter em conta o incisivo depoimento testemunhal que o aponta como

Figura 14: Fragmento extraído do Manual da ESMAL para Assessores de Juízes (2012)

30. Quanto ao vínculo psicológico, desnecessário firmar que sem a adesão subjetiva entre os co-autores ou co-participes não há de se falar em participação. No caso dos autos está presente o liame subjetivo. Quando o acusado Manoel Messias, o qual já tinha ciência do desejo do réu José da Silva de furtar o veículo, ficou de atalaia com o intuito de observar se vinha alguém, dando cobertura a esse, uniu-se ali mesmo na iniciativa deste último, ainda que não tenha havido entre eles o acordo prévio de vontades, o chamado **pactum sceleris**, despiciendo para a caracterização do concurso de pessoas. Basta que uma vontade adira à outra para haver concurso, este é o ensinamento unísono da doutrina.

Em ambos os fragmentos, podem ser observadas expressões latinas recorrentes em textos jurídicos. Também nos dois textos as expressões poderiam ser facilmente substituídas por suas traduções equivalentes em língua vernácula, respectivamente “coisa furtada” e “pacto de crime”. No entanto, a presença do latim, em itálico e entre parênteses, nos dois casos, reforça um modo único de se compor textos desse tipo, ou seja, retomando a afirmação de Fagundes (1995), tais expressões recuperam uma tradição fundadora desse discurso: a própria palavra *scelus* é muito frequente nos discursos de acusação de Cícero – orador romano que viveu no fim do período republicano (séc. I. a.C).

O uso do latim nessa esfera, em especial, está atrelado à identidade profissional, porque os membros desse grupo se reconhecem mutuamente por meio da utilização dessas expressões latinas. Nas palavras de Romualdo,

(...) ao utilizar o jargão jurídico, o locutor mostra aos outros agentes que também pertence ao grupo dos iniciados. Cremos que daí também resulta a força argumentativa da forma, pois ela é um indicativo não só de que o locutor faz parte do grupo de especialistas, como também de que sua fala insere-se no discurso competente. Logo, se os caracteres de sua linguagem o incluem no discurso competente, sua visão dos fatos e seus argumentos devem ser considerados e respeitados por seus iguais e pelos profanos. (2002, p. 215)

Partindo de tal consideração, ressalta-se que a presença de tais expressões em um modelo de sentença condenatória por furto, inserido em um “manual” para assessores de juízes tem como alvo

a uniformização da linguagem utilizada por esse grupo. Embora o conteúdo do texto deva ser adaptado às mais diversificadas situações de furto, tais expressões devem ser repetidas nas futuras sentenças, pois nas expressões há a força argumentativa, pautada na tradição, e o princípio de identidade do grupo, pois, mesmo que esse seja hierarquizado, por meio do latim, demonstra-se uma coesão interna (todos se pautam na mesma língua) (Cf. FAGUNDES, 1995).

4. CONCLUSÃO

Tendo em vista as variadas esferas que compõem o quadro cultural do território alagoano, pode-se afirmar que a presença da cultura (de língua) latina em Alagoas não é apenas de aparência, mas sim efetiva. No contexto histórico e sociocultural do ocidente, o latim é participante ativo na construção de discursos ancorados na tradição e a ele são associadas às características de nobreza, sofisticação, erudição e requinte. À guisa de reflexão, pode-se admitir que a Língua Latina não está morta, como muitos pensam. Embora ela não seja mais produtiva, por não possuir mais falantes que a tenham como língua materna, ela (res)significa textos em outros contextos, como, por exemplo, o alagoano. Se não há falantes que nela se expressem com desenvoltura natural, ela mesma “fala” *per si*, como o outro que se faz presente no eu, como o idioma estrangeiro que ultrapassa fronteiras linguísticas e geográficas, como um legado tal como proposto por Ovídio, posto que o peso da tradição que ela carrega consigo, embora muitas vezes possa ser silenciado, jamais será esquecido de todo. Percebe-se, por fim, que os textos que se inserem nas esferas explicitadas constroem-se dialogicamente, numa interação contínua entre o presente e o passado, entre o português e o latim, entre a cultura brasileira e a cultura latina.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. v. 19, p. 25-42, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto **et al.**(Orgs) **Diálogos com Bakhtin**. 2 ed. Curitiba: Editora da UFPR, p. 21-42,1999.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (Org) **O texto e seus contextos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-30. 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. In: **Revista do GELNE**, v. 12, n. 12, p. 56-71, 2010.
- FAGUNDES, V. O. **A espada de Dâmocles da justiça**: o discurso no júri. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, 1995.
- FUNARI, P. P. Prefácio: A atualidade do latim no Brasil. In: PRATA, P.; FORTES, F. (Orgs.) **O latim hoje**: reflexões sobre cultura clássica e ensino. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.
- GONÇALVES, D. **Lamentatio e relações intertextuais nas Heroidum Epistulae de Ovídio**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2016.
- GRILLO, S. V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 133-160. 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, p. 251-299- 2004.

LEITE, F. F. **Inscrições em latim sob uma abordagem dialógica**: um estudo no contexto do Cariri Cearense. Tese de Doutorado. João Pessoa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UFPB, 2014.

LIMA, A. J. C. B. **Sentença criminal e aplicação da pena**. Alagoas: ESMAL, 2012.

MELO, P. G.; ARAÚJO, P. S. R. Língua, religião e política: o prestígio do latim na Igreja Católica. In: **Revista Miguilim**. v 3. n. 2, p. 18-31, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/download/735/678>. Acessado em janeiro de 2017.

MARTÍNEZ, C. F. **De mulieribus epigraphicis**: tradición e innovación. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de Universidad de Sevilla, 2010.

OVIDE. H. *Texte établi par Henri Bornecque et traduit par M. Prévost*. Paris: Les Belles Lettres, 1952.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução de Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMUALDO, E. Cs. **A construção polifônica das falas na Justiça**: as vozes de um processo crime. Tese de Doutorado. Assis: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Aldir Santos de Paula

Possui graduação em Letras, mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas, atuando na graduação no Curso de Letras Português e na pós-graduação no Mestrado Profissional em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: línguas indígenas, língua portuguesa, sociolinguística e educação indígena.

Almir Almeida de Oliveira

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, no Curso de Letras - Campus III. Líder do Grupo de Estudo da variação linguística de Alagoas - GEVAL-AL. Doutor (2017) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, onde também desenvolveu o Estágio de Pós-doutoramento (2019). Atua como pesquisador em variação linguística, principalmente a variação fonética e sintática no estado de Alagoas.

Aline Bezerra Falcão

Mestra (2021) em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Literatura e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL) na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, onde desenvolveu pesquisa sobre a natureza sociolinguística dos processos de palatalização regressiva.

Antônio César da Silva

Antonio Cesar da Silva é professor da Universidade Estadual de Alagoas, tem doutorado em Linguística e mestrado em Letras, ambos pela Universidade Federal de Alagoas. Ao longo dos últimos 15 anos, como professor-pesquisador — inclusive da educação básica —, tem desenvolvido atividades de pesquisa sobre o ensino e o uso de aspectos linguísticos típicos da modalidade escrita da língua, o que lhe proporcionou os recortes teórico-metodológicos tanto para a dissertação de mestrado como para a tese de doutorado.

Cristiana Soares de Oliveira

Mestra em Dinâmicas Territoriais e Cultura pela universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Pós graduada em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSSELVI e graduada em LETRAS-PORTUGUÊS pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e em Análise do Discurso de Linha Francesa.

Cristiano Cezar Gomes da Silva

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, com intercâmbio sanduíche PROCAD/CAPES na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim-PE. Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura e do Curso de História, da UNEAL. Foi Pesquisador Visitante no Department of Spanish and Portuguese at The Ohio State University, Estados Unidos. Líder do Núcleo de Estudos em Discurso, História e Cultura (NEHCult/UNEAL/CNPq). Tem desenvolvido e orientado pesquisas em História Cultural, Estudos Literários e Estudos Discursivos.

Dariana Nunes dos Santos

Doutora em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL; mestre em Linguística pela mesma instituição (2013); especialista em Educação à Distância, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/ AL (2013); graduada em Letras com habilitação em Português pela UFAL (2005). Atua como professora assistente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Moreira e Silva.

Eduardo Pantaleão de Moraes

Doutor Letras, (Estudos Linguísticos), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, é Professor Assistente, da Universidade Estadual de Alagoas (Campus IV). É líder do Grupo de Estudo do Texto, Argumentação, Discurso e Conversação – GETADIC.

Iraci Nobre da Silva

Doutora em Ciências da Linguagem UNICAP. Mestre em Letras e Linguística pela UFAL. Especialista em docência de Ensino Superior pela UNIGRANRIO. Licenciada em Letras Português pela UFAL. Licenciada em Artes práticas UFRPE. Professora assistente na UNEAL. Líder do Grupo de Pesquisas de Textos Acadêmicos - GPTA. Coordenadora do curso de Letras do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Experiência com PIBID/CAPES e PIBIC/FAPEAL. Coordenou o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas PROLIND. É autora de livro e capítulos de livros e artigos publicados em periódicos. É membro do Conselho Editorial da Editora Olyver.

Juliana Oliveira de Santana Novais

Mestra pelo Programa de Pós-graduação Ensino de Linguagens pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2013). Possui graduação em Letras/Português-Inglês pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2006) e especialização em Educação a distância pelo SENAC (2011). Atualmente é professora assistente na Universidade Estadual de Alagoas, unidade universitária União dos Palmares, onde atua no

curso de Letras/ Inglês. Possui experiência na área da Linguística e ensino de Língua portuguesa e Língua inglesa atuando principalmente nos seguintes temas: compreensão e produção textual, dever de casa, formação e prática docente

Juliete dos Santos Pimentel

Graduada em Letras – Português, pela Universidade Estadual de Alagoas (Campus IV). Atualmente é professora de Língua Portuguesa.

Maria Edna Porangaba do Nascimento

É Mestre e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2001/2010). Graduada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. É Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas (GPEL) e Integrante do Núcleo de Estudos Linguísticos (NELING), da UNEAL, Campus V.

Maria Francisca Oliveira Santos

Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-Doutora pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas e Professora voluntária do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Atua na área de Letras e Linguística, com ênfase em Análise da Conversação, Linguística do Texto e Retórica.

Melbiany Barros Saraiva

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2006); especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2009); mestrado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2019). Atualmente, cursa doutorado em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas e é professora do Ensino Regular pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Estuda a área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando especialmente em pesquisas sociolinguísticas, que buscam compreender fenômenos orais e escritos da língua portuguesa.

Pedro Antonio Gomes de Melo

Possui Graduação em Letras: português e inglês pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutorado em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM). Atualmente, é Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Lexicologia, Lexicografia e Onomástica/Toponímia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Albuquerque Júnior [65](#), [79](#)
Alfabeto [50](#), [51](#), [54](#), [57](#), [58](#), [59](#), [78](#)
Análise de gêneros [176](#), [189](#), [203](#)
Análise do discurso [8](#), [64](#), [66](#), [80](#), [258](#)

B

Bakhtin, Mikhail [115](#), [195](#), [256](#), [257](#), [258](#), [261](#), [288](#)
Baxter [82](#), [93](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#)
Bourdieu [252](#)

C

Clements e Hume [11](#), [15](#), [16](#), [17](#), [20](#), [22](#), [23](#), [25](#), [28](#)
Código [33](#), [37](#), [40](#), [43](#), [44](#), [46](#), [58](#), [61](#), [111](#), [188](#), [211](#), [242](#), [260](#), [266](#), [275](#)
Comunidade de fala [83](#), [92](#)
Comunidades quilombolas [8](#), [82](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [100](#), [103](#)
Concordância verbal [8](#), [82](#), [83](#), [89](#), [91](#), [92](#), [94](#), [96](#), [102](#), [103](#), [104](#), [106](#)
Continuum [8](#), [32](#), [33](#), [43](#), [44](#), [61](#), [217](#)
Cortesia [8](#), [126](#), [127](#), [130](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [141](#), [142](#), [143](#), [147](#), [148](#), [150](#)
Cultura latina [9](#), [251](#), [287](#)

D

Dicionário escolar [9](#), [229](#), [230](#), [233](#), [235](#), [236](#), [237](#), [238](#), [239](#), [240](#), [242](#), [243](#),
[244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#)
Discurso [8](#), [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [115](#),
[124](#), [130](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [142](#), [143](#), [151](#), [152](#), [153](#), [154](#), [157](#), [158](#),
[160](#), [161](#), [162](#), [167](#), [169](#), [171](#), [172](#), [173](#), [177](#), [180](#), [204](#), [207](#), [209](#), [215](#),
[220](#), [231](#), [233](#), [241](#), [254](#), [258](#), [259](#), [261](#), [262](#), [269](#), [275](#), [284](#), [286](#), [287](#), [288](#)

E

Entrevista oral [8](#), [9](#), [126](#), [127](#), [132](#), [137](#), [138](#), [140](#), [141](#), [145](#), [147](#), [148](#)

Epilinguística [41](#)

Escrita [45](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [84](#),
[108](#), [109](#), [110](#), [113](#), [115](#), [116](#), [117](#), [118](#), [119](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [135](#),
[137](#), [153](#), [157](#), [160](#), [177](#), [178](#), [184](#), [185](#), [186](#), [190](#), [194](#), [201](#), [205](#), [206](#),
[207](#), [208](#), [209](#), [210](#), [211](#), [213](#), [214](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [219](#), [220](#), [221](#), [222](#),
[225](#), [227](#), [231](#), [240](#), [241](#), [243](#), [247](#), [251](#), [271](#), [275](#), [282](#), [291](#)

Escrita acadêmica [119](#), [121](#), [123](#), [177](#), [178](#), [184](#), [201](#)

Estudos conversacionais [9](#), [126](#), [127](#), [128](#), [129](#), [130](#), [138](#), [141](#)

Euclides da Cunha [74](#)

F

Ferreira [67](#), [79](#)

Fonologia Autossegmental [7](#), [10](#), [11](#), [12](#)

Formação discursiva [68](#), [70](#)

Foucault [66](#), [70](#), [80](#)

G

Gêneros acadêmicos [109](#), [110](#), [114](#), [118](#), [122](#), [123](#), [184](#), [186](#)

Gêneros textuais [8](#), [43](#), [109](#), [110](#), [111](#), [114](#), [115](#), [116](#), [117](#), [122](#), [123](#), [124](#), [128](#),
[129](#), [147](#), [149](#), [174](#), [192](#), [194](#), [203](#), [215](#), [218](#), [219](#), [223](#), [224](#), [228](#), [248](#)

Geometria de traços fonológicos [10](#), [15](#), [30](#)

Goldsmith [10](#), [12](#), [31](#)

Graciliano Ramos [75](#)

Gregolin [67](#), [80](#)

I

Indursky [70](#), [77](#), [80](#)

Interdiscurso [66](#), [73](#)

K

Kerbrat-Orecchioni [127](#), [128](#), [149](#)

Koch [116](#), [119](#), [120](#), [124](#), [156](#), [174](#), [228](#), [219](#), [255](#), [256](#), [260](#), [289](#)

Krieger [233](#), [234](#), [239](#), [245](#), [249](#)

L

Labov, William [82](#), [83](#), [86](#), [104](#), [107](#)

Leitura e escrita [177](#), [240](#)

Letramento [109](#), [110](#), [115](#), [116](#), [117](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [184](#), [186](#), [203](#), [204](#),
[223](#), [227](#)

Léxico [9](#), [214](#), [230](#), [231](#), [234](#), [238](#), [240](#), [244](#), [245](#), [248](#), [249](#), [250](#)

Lexicografia Pedagógica [230](#), [231](#), [233](#), [234](#), [235](#), [236](#), [239](#), [241](#), [245](#), [247](#), [249](#)
língua portuguesa

Língua Portuguesa [9](#), [59](#), [63](#), [206](#), [209](#), [213](#), [215](#), [219](#), [220](#), [222](#), [225](#), [226](#), [227](#),
[229](#), [230](#), [232](#), [238](#), [239](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#)

M

Marcuschi [33](#), [43](#), [44](#), [45](#), [63](#), [111](#), [115](#), [118](#), [127](#), [128](#), [140](#), [192](#), [195](#), [196](#), [124](#),
[203](#), [216](#), [217](#), [218](#)

Memória discursiva [66](#), [74](#), [77](#), [78](#)

Meta-alfabética [36](#)

Milanez [67](#), [69](#), [70](#), [73](#), [75](#), [76](#), [80](#)

Modelo CARS [178](#), [188](#), [189](#), [190](#), [195](#), [196](#), [200](#), [201](#), [202](#)

N

Naro [82](#), [94](#), [97](#), [105](#)

Nordeste [8](#), [64](#), [65](#), [66](#), [68](#), [74](#), [75](#), [77](#), [78](#), [79](#), [279](#)

Normatização [41](#), [42](#), [231](#)

O

Oralidade [33](#), [36](#), [37](#), [38](#), [40](#), [41](#), [42](#), [45](#), [51](#), [58](#), [60](#), [62](#), [117](#), [127](#), [134](#), [135](#),
[153](#), [196](#), [200](#), [208](#), [210](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [220](#), [223](#), [225](#), [227](#), [247](#)

Orlandi [67](#), [79](#), [80](#)

Ortográfico [41](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [213](#)

Os sertões [74](#), [79](#)

P

Palatalização progressiva [7](#), [10](#), [30](#)

Paracódigo [38](#), [56](#), [57](#), [59](#)

Pêcheux, Michel [67](#), [68](#), [77](#), [80](#), [81](#)

Português Brasileiro [8](#), [11](#), [31](#), [82](#), [83](#), [84](#), [103](#), [104](#)

Práticas docentes [209](#), [211](#)

Práxis dicionarística [230](#), [249](#)

Processo de contorno fonológico [30](#)

Produção textual [44](#), [108](#), [109](#), [111](#), [117](#), [119](#), [122](#), [124](#), [150](#), [203](#), [216](#), [222](#), [224](#), [241](#)

R

Rébus [48](#)

Reportagem televisiva [9](#), [151](#), [152](#), [160](#), [173](#)

Retórica [8](#), [9](#), [126](#), [134](#), [135](#), [137](#), [142](#), [148](#), [149](#), [150](#), [151](#), [152](#), [153](#), [154](#), [155](#), [156](#), [157](#), [158](#), [160](#), [161](#), [162](#), [168](#), [171](#), [172](#), [173](#), [174](#), [175](#), [181](#), [182](#), [189](#), [190](#), [201](#), [202](#), [237](#), [283](#), [284](#)

S

Scherre [82](#), [94](#), [97](#), [104](#), [105](#)

Semasiológica [8](#), [32](#), [33](#), [49](#), [53](#), [58](#), [60](#)

Sertão [65](#), [71](#), [72](#), [73](#), [74](#), [76](#), [77](#), [78](#)

Sociolinguística [9](#), [82](#), [86](#), [87](#), [102](#), [104](#), [106](#), [205](#), [207](#), [208](#), [209](#), [214](#), [226](#), [227](#)

Sociolinguística variacionista [82](#), [86](#), [107](#)

Sociorretórica [9](#), [176](#), [177](#), [178](#), [185](#), [204](#)

T

Texto e discurso [254](#)

Trabalho de conclusão de curso [8](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [119](#), [122](#), [123](#)

Transcrição [41](#), [42](#), [44](#), [86](#), [89](#), [139](#), [141](#), [166](#)

Transmutação [32](#), [33](#), [37](#), [42](#), [44](#), [49](#), [51](#)

Transposição [33](#), [36](#), [37](#), [44](#), [45](#)

V

Vidas secas [75](#), [76](#), [81](#)

Produzir ideias, que indicam diferentes áreas do conhecimento, acerca da linguagem, significa conjugar grandes contribuições em benefício do saber. Assim, serão exibidas neste livro diferentes abordagens: umas, que caminham pelos estudos retórico-argumentativos da linguagem; outras, pelas especificidades e análises do sistema linguístico; além de umas, que observam as variações e mudanças linguísticas; e de outras, que podem interpretar discursivamente as intervenções interativas.



CONHEÇA OUTRAS OBRAS DA EDUNEL

