

CAPA

@ 2021 by Programa de Pós-Graduação em Letras (UESPI)  
Direitos reservados ao Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)  
Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

Capa: Diego Lopes  
Editoração e preparação dos originais: Ronyere Ferreira  
Revisão: Autores

L649 LETRAS EM REVISTA – v. 12, n. 01, 2021. Teresina: Mestrado Acadêmico em Letras, 2021.

Semestral.  
ISSN: 2318-1788

1. Estudos Literários. Estudos Linguísticos. Estudos Culturais - Periódico. 2.  
Universidade Estadual do Piauí.

CDD 613.703



Governador do Estado  
Wellington Dias

Reitor  
Evandro Alberto de Sousa

Vice-reitora  
Rosineide Candeia

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação  
Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Ailma do Nascimento Silva

Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e  
Comunitários  
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote

Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos  
Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças  
Raimundo Isídio de Sousa

Coordenação do Mestrado Acadêmico em Letras  
Barbara Olímpia Ramos de Melo

## **LETRAS EM REVISTA**

Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

### **Equipe Editorial**

#### **Editor Chefe**

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho

#### **Comitê Editorial**

Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes

Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho

### **Conselho Editorial**

#### **Estudos Literários**

Profa. Dra. Adriana Bebiani (Universidade de Coimbra)

Prof. Dr. Alfredo Cordiviola (UFPE/CNPq)

Profa. Dra. Ana Pizarro (Universidade do Chile)

Prof. Dr. Anselmo Peres Alós (UFSM/CNPq)

Profa. Dra. Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Prof. Dr. Flavio Garcia (UERJ)

Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (UFG/CNPq)

Profa. Dra. Luiza Lobo (UFRJ)

Profa. Dra. Marcia Miguel Manir Feitosa (UFMA)

Profa. Dra. Maria do Socorro Fernandes de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Regina Zilberman (UFRGS/CNPq)

Profa. Dra. Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG/CNPq)

Prof. Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI)

Profa. Dra. Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Tania Regina de Oliveira Ramos (UFSC)

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

#### **Estudos Linguísticos**

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD/CNPq)

Profa. Dra. Alena Ciulla (UFRGS)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE)

Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Livia Suassuna (UFPE)

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti (PUCRS)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUCSP)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/CNPq)

Profa. Dra. Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (UFES)

Profa. Dra. Rosângela Hammes de Oliveira (UFSC/CNPq)

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva (UNIFESP)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)

Profa. Dra. Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (USP)



# SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	
	<b>A DESCRIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E SUA APLICAÇÃO AO ENSINO: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
	Ailma do Nascimento Silva (UESPI) Cláudia Regina Brescancini (PUCRS/CNPq)	
<b>1</b>	<b>O FENÔMENO DA PAUSA NA CORRELAÇÃO FALA-ESCRITA.....</b>	<b>15</b>
	Maria Cecília Mollica Hadineí Batista Daillane Avelar	
<b>2</b>	<b>EXPRESSÕES DE FUTURIDADE NO PORTUGUÊS DO BRASIL: DESCRIÇÃO E ENSINO.....</b>	<b>31</b>
	Lívia Ferreira Alves da Silva Sílvia Rodrigues Vieira	
<b>3</b>	<b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE (NÃO) SABEM NOSSOS PROFESSORES?.....</b>	<b>51</b>
	Adriano Oliveira Santos Angela Marina Bravin dos Santos	
<b>4</b>	<b>FPESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE A MONOTONGAÇÃO NA FALA DO ESSOENSE E APLICAÇÃO DOS RESULTADOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>67</b>
	Rossana da Conceição Honorato de Souza Juliene Ribeiro Lopes Pedrosa)	
<b>5</b>	<b>CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3ª PESSOA DO PLURAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: VARIAÇÃO E ENSINO.....</b>	<b>83</b>
	Viviane Silva de Novais	

6	<b>A VARIAÇÃO NÓS E A GENTE NOS SUJEITOS SENTENCIAIS: DO USO REAL EM ENTREVISTAS ESCRITAS AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	103
	Flávio Brandão-Silva Hélcio Batista Pereira	
7	<b>VARIAÇÃO NÓS E A GENTE NA POSIÇÃO DE SUJEITO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SERRA DAS VIÚVAS.....</b>	121
	Maria Helena Menezes de Souza Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória	
8	<b>CONTATO LINGUÍSTICO DO TALIAN NO PORTUGUÊS EM SEGREDO DE PEDRA, DE IVO GASPARIN.....</b>	139
	Mauri da Cruz de Moraes Loremi Loregian-Penkal Edson Santos Silva	
9	<b>O ATLAS LINGUÍSTICO DO ESTADO DE ALAGOAS (ALEAL) NO CONTEXTO DOS ATLAS REGIONAIS DO NORDESTE DO BRASIL: OBJETIVOS, METODOLOGIA E DADOS GERAIS.....</b>	153
	Vanderci de Andrade Aguilera Maranúbia Barbosa-Doiron	
10	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS ANGOLANO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM ANGOLA.....</b>	169
	Yuran Fernandes Domingos Santana Alexandre António Timbane	
 <b>SESSÃO LIVRE</b>		
11	<b>ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO RESUMO ACADÊMICO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	189
	Karla Epiphania Lins de Gois Benedito Bezerra Gomes	
12	<b>OS DÊITICOS DISCURSIVOS E A PERSUAÇÃO NO GÊNERO PROPAGANDA .....</b>	207
	Evando Luiz e Silva Soares da Rocha Ailma do Nascimento Silva	
13	<b>QUANDO A LEITURA É TEMA EM TIRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A COMPREENSÃO DE LEITURA.....</b>	225
	Ilsa do Carmo Vieira Goulart Heleonara Gabriela Souza de Paula	

- 14 **EFEITO DA MÍDIA DIGITAL E DA LEITURA EM PAPEL NA  
COMPREENSÃO LEITORA EM UNIVERSITÁRIOS DE PEDAGOGIA...** 243  
Hannah Kathryn Lucas  
Maria Isabel Schmidt  
Leandro Kruszielski
- 15 **EFEITOS DE SENTIDO EM NOTÍCIAS DA PANDEMIA NO  
FACEBOOK EM JORNAIS ON-LINE DE ARAGUAÍNA-TO.....** 257  
Wiliana Caneiro Carvalho  
César Alessandro Sagrillo Figueiredo
- 16 **INTERAÇÃO VERBAL E ETHOS DISCURSIVO NA OBRA  
FAHRENHEIT.....** 275  
Kaian Lago  
Ernani Cesar de Freitas  
Luis Henrique Boaventura
- 17 **OS MARCADORES "QUANDO" E "ENQUANTO" E SUAS  
IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO A TEMPO E ASPECTO PELA TEORIA  
DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS.....** 293  
Maria Renilda Rodrigues Leal Ramos



# A DESCRIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E SUA APLICAÇÃO AO ENSINO: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO

A descrição e análise de processos variáveis nas diversas línguas do mundo, conduzidos à luz Sociolinguística Variacionista em todos os níveis da gramática, provaram que a variação é um fato da língua inevitável e capaz de revelar a origem, a ideologia e as crenças de seus falantes. Uma das mais relevantes contribuições para a sociedade proveniente dos estudos científicos conduzidos com tal objetivo talvez tenha sido combater e refutar, entre os anos 60 e 70 do século XX, teses como a da *privação verbal*<sup>1</sup>, baseadas na oposição entre *código restrito* e *código elaborado*, proposta pelo sociólogo inglês Basil Bernstein (1971;1977).

A diferença entre os conceitos tomava por referência formas contrastantes de significar o mundo (MAYBIN, 2007), estabelecendo uma divisão entre classes sociais. Desse modo, as crianças pertencentes a famílias de classe mais baixa, influenciadas por um ambiente pautado por papéis sociais bem definidos e pela autoridade dos pais, tenderiam a expressar-se com frases mais curtas, com poucos adjetivos e advérbios e com repetições de conectores como “e” e “então”. Já as crianças criadas em famílias de classe média, por outro lado, expressariam formas linguísticas mais elaboradas do ponto de vista sintático-semântico e maior facilidade para organizar experiências conceitualmente, fruto da convivência em ambientes nos quais as relações seriam mais abertas, com papéis sociais menos fixos, diálogo e liberdade para expressão de ideias próprias e pontos de vista.

Nos EUA, tal perspectiva de explicação para o desempenho escolar pouco satisfatório dos alunos pertencentes às classes mais baixas fundamentou programas especiais de educação compensatória, voltados especialmente para as crianças afro-descendentes, falantes de uma variedade do inglês conhecida hoje como inglês vernacular afro-americano (AAVE<sup>2</sup>), considerado então como uma forma “ilógica” de uso da linguagem verbal.

A descrição sociolinguística do AAVE, conduzida por William Labov (1969) e outros linguistas, contribuiu de modo significativo para provar que usos linguísticos característicos da fala dos afro-descendentes não eram ilógicos, mas sim previsíveis por regras do sistema da língua, que são, na verdade, as mesmas regras regulares do inglês padrão. O exame do apagamento da cópula, por exemplo, em casos como “They mine” e “You beautiful”, revelou que, nos contextos em que o inglês padrão permite a contração (They’re mine e You’re beautiful), as crianças afro-descendentes

---

1. Do inglês, *language deprivation*.

2. Do inglês, African American Vernacular English

realizavam o apagamento ou mesmo a contração e que o apagamento nunca ocorria em posições nas quais, no inglês padrão, a contração não é possível, como em “That’s what they are”, por exemplo. Adicionalmente, foi constatado que as crianças de 4 a 7 anos usavam a forma plena da cópula “is” mais frequentemente do que os pré-adolescentes de 10 a 12 anos ou do que os adolescentes de 14 a 17 anos. Ficou claro então que havia, de fato, uma regra subjacente ao apagamento, embasada no conhecimento inconsciente do falante sobre a fonologia e a morfossintaxe do inglês.

A investigação conduzida por Labov (1969) contribuiu para revelar que os problemas apresentados pelas crianças afro-descendentes nas escolas nada tinham a ver com algum tipo de déficit linguístico ou privação verbal, mas eram consequência do fato de que essas crianças eram usuárias de uma variedade de língua diferente, e que a solução a ser adotada deveria envolver o reconhecimento, a valorização e o aproveitamento dessa variedade de língua que traziam para a escola.

De 1969 até o presente, as descrições sociolinguísticas de processos variáveis multiplicaram-se não só na língua inglesa, mas em diversas outras línguas, sobretudo após a publicação do *Sociolinguistic Patterns*, em 1972, de William Labov, considerada a obra fundacional da Teoria da Variação ou Sociolinguística Quantitativa. Mesmo assim, embora muito já tenha sido dito sobre a sistematicidade da heterogeneidade linguística nos diversos níveis da gramática das línguas, a variação linguística ainda pode provocar, conforme apontam Faraco e Zilles (2015, p. 7), “reações sociais muito negativas”, fato que reforça a necessidade de abordá-la na sala de aula. O problema com o qual ainda nos deparamos no Brasil é “como fazê-lo”.

Guiada pelo conceito de *competência comunicativa* (HYMES, 1966), Bortoni-Ricardo (2005) impulsiona no Brasil um ramo de interface entre Sociolinguística e Educação, a chamada Sociolinguística Educacional, voltada para o desenvolvimento de um processo educacional sensível às diferenças linguísticas e culturais dos alunos, com potencial para promover mudanças na postura da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Um dos elementos fundamentais dessa abordagem é a comunicação eficiente entre professores e alunos, pautada na confiança mútua, de forma que as experiências linguísticas dos discentes sejam reconhecidas e valorizadas, ao mesmo tempo em que estratégias sejam desenvolvidas para a distinção entre oralidade e letramento, para o uso dos estilos formal e informal e para o reconhecimento dos processos variáveis e de suas conseqüências para o texto escrito. A base da proposta encontra-se na *pedagogia culturalmente sensível*<sup>3</sup>, cujo objetivo é

[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

---

3. Do inglês, *culturally responsive pedagogy*.

O campo de pesquisa aplicada aberto pela Sociolinguística Educacional propiciou a discussão de uma *pedagogia da variação linguística* por Faraco (2008), Faraco e Zilles (2015) e Cyranka (2015), entre outros. Em defesa do tratamento da variação linguística no Ensino Básico, Faraco e Zilles (2015) discutem sua implantação no contexto brasileiro - cunhado pela discriminação das variedades praticadas pelas classes sociais economicamente menos privilegiadas - através do desenvolvimento de um trabalho de sala de aula que integre o domínio das variedades de língua e o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos. Nessa perspectiva, as variedades cultas são inseridas no contexto das práticas socioculturais da escrita, como ampliação do processo de letramento dos alunos e como parte de uma educação transdisciplinar (FARACO, 2008).

Os desafios a essa proposta são muitos, sem dúvida, e referem-se sobretudo à formação do docente, que deve envolver amplo conhecimento e reflexão sobre a heterogeneidade linguística do Brasil, tanto em relação a seus aspectos históricos quanto a seu estado atual e encaixamento social, e deve ser capaz de instrumentalizar os docentes para que possam, de fato, colaborar para a ampliação da competência comunicativa do aluno, possibilitando a esses profissionais reconhecer o aluno como membro de uma determinada comunidade de fala, com valores culturais característicos e práticas de letramento. Ultrapassar as limitações de muitos livros didáticos, que ainda tomam, conforme aponta Faraco (2008), a variação geográfica e a fala rural, muitas vezes estereotipadas, como únicos recursos para a compreensão da variação linguística, também se mostra relevante, assim como a inclusão nesses materiais da variação social, isto é, “dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular [...] e as variedades do português chamado culto [...]” (FARACO, 2008, p.178).

É fato é que os documentos normativos mais recentes sobre a Educação Básica no Brasil não ignoraram a variação linguística. Sabemos que, de um modo geral, conforme as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998) para a proficiência em língua portuguesa não se deve vincular, apenas, a efetiva habilidade de saber “ler e escrever” para “expressar-se apropriadamente”, mas, “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variação linguística” (BRASIL, 1998, p.59). E, neste ponto, sobre a variação linguística, esses documentos oficiais reverberam uma afirmação que, dentro dos estudos linguísticos do século XX, configurou-se como premissa para a emergência da Sociolinguística ao pontuar no item sobre *Implicações da questão da variação linguística para prática pedagógica* que “em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas” (BRASIL, 1998, p.29).

Passadas duas décadas de prevalência dos PCNs, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), referência normativa obrigatória para o planejamento curricular da Educação Básica. O documento vem reiterando o que preceituavam os PCNs na concepção de que o ensino de língua portuguesa deve estar articulado aos usos sociais que faz dela; portanto, conforme já apontavam os PCNs, o ensino deve assentar-se na centralidade do texto, bem como dos gêneros textuais. Contudo, o lapso temporal que separa os dois documentos oficiais sistematizadores das diretrizes de ensino de língua permitiu-nos, pelos avanços nos estudos da linguagem e pelas diversas pesquisas descritivas que enfocam os diferentes usos linguísticos, refletir de forma mais consubstanciada

sobre o sistema linguístico, tentando alcançar melhor compreensão e conhecimento sobre os seus diversos usos.

Diante do cenário aqui brevemente apresentado, do confronto entre o discurso prescritivo fundante do ensino tradicional ancorado na noção do correto e incorreto frente aos usos linguísticos e as abordagens (sócio)linguísticas que revisam esse discurso a partir de uma perspectiva que valoriza a língua viva e seus usuários, o presente volume da Letras em Revista reúne estudos inéditos de sociolinguistas e dialetólogos brasileiros que tratam da descrição linguística das variedades da língua portuguesa, de sua relação com o ensino de Língua Portuguesa e, nesse cenário, de propostas pedagógicas interventivas que redesenhem o trabalho prático com a linguagem em seu uso real.

O primeiro artigo, de Mollica, Batista e Avelar, analisa as pausas em fronteira sintagmática entre verbo e complemento com o propósito de identificar convergência ou divergência entre aspectos prosódicos e sinais gráficos de pontuação a partir de duas amostras, uma de fala, relativa ao corpus de interação espontânea do C-Oral Brasil, e outra de escrita, relativa a produções textuais de alunos do 6º ao 8º ano.

Silva e Vieira desenvolvem uma reflexão sobre o tratamento de temas gramaticais – expressões de futuridade, sobretudo nas formas sintética e perifrástica – e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, especificamente, no segmento do Ensino Fundamental. A fundamentação teórico-metodológica assenta-se em uma proposta interventiva desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional PROFLETRAS. O ponto de partida da pesquisa é o comportamento da regra variável de futuro, pois as autoras defendem que as manifestações de futuridade verbal na fala e na escrita brasileiras comportam-se como formas alternantes em termos de possibilidades de expressão; configurando-se, portanto como um fenômeno que pode ser tratado como variável.

Na sequência, Santos e Santos discutem as crenças e atitudes linguísticas de professores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus de São Gonçalo, explicitadas nas manifestações expressas em um teste no formato de questionário elaborado com indagações relativas ao conhecimento sobre variação e comportamento linguístico foi aplicado a 36(trinta e seis) docentes, de diferentes áreas do conhecimento, do Curso Técnico em Química. Os autores partem da pressuposição de que os comportamentos linguísticos discriminatórios revelados pelos docentes de cursos fora da área de Letras são decorrentes da falta de conhecimento que eles têm sobre os aspectos que envolvem a variação, a mudança, as crenças e atitudes linguísticas e, ainda, comportamentos reiterados tanto pelas experiências advindas no meio acadêmico quanto na vida pessoal.

Souza e Pedrosa examinam o processo variável de monotongação de [ej] em dados de 12 entrevistas do banco de dados VALPB a partir de seus condicionamentos linguísticos, os quais embasam a elaboração de uma proposta de atividade didática sobre o tema, voltada ao Ensino Fundamental.

Novais descreve e analisa a variação presente na concordância verbal para discutir a variação linguística como conteúdo nas aulas de língua portuguesa, como bem preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, a autora lança mão de uma pesquisa bibliográfica sobre concordância verbal, a partir dos seguintes critérios:



trabalhos resultantes de dissertações ou tese; pesquisas com dados do português falado; suporte teórico-metodológico da Teoria da Variação; amostras com 20 entrevistas no mínimo.

Brandão-Silva e Pereira, objetivando discutir a relação variação linguística e ensino de língua portuguesa, examinam o emprego alternante das formas nós e a gente na posição de sujeito expressas no Português Brasileiro. Para atestar o embate entre o uso real destas formas pronominais e o tratamento dado a elas no ensino, consideram como corpus primeiro para análise amostras de 10 entrevistas escritas publicadas pelo O Estado de São Paulo e, como segundo, materiais didáticos de ensino de Língua Portuguesa para análise do tratamento desse processo variável.

Também sobre a variação entre nós e a gente, Souza e Vitória examinam a fala de 20 indivíduos sem escolarização, nascidos e residentes na comunidade quilombola Serra das Viúvas, município de Água Branca-AL. A amostra considerada, estratificada por sexo/gênero e faixa etária, foi transcrita com base no Protocolo de Transcrição do Projeto A Língua Usada em Alagoas (LUAL).

Morais, Loregian-Penkall e Silva, a partir da análise da obra Segredo de Pedra, de Ivo Gasparin (Editora Seculum, 2008), apresentam interferências linguísticas de cunho fonético-fonológico encontradas no português de contato com o italiano, o Talian, uma das primeiras línguas reconhecidas como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Ministério da Cultura.

Aguilera e Barbosa-Doiron, à luz da Geolinguística e da Dialectologia Pluridimensional, apresentam o Atlas Linguístico do Estado de Alagoas, com foco no detalhamento da metodologia adotada para sua confecção e na apresentação de uma seleção de aspectos fonéticos, lexicais, morfossintáticos descritos e na análise de respostas ao questionário metalinguístico aplicado.

Por fim, este dossiê encerra a sua temática no âmbito da análise e descrição de usos linguísticos com Santana e Timbane, que tratam de peculiaridades linguísticas do português falado em Angola, país reconhecidamente plurilíngue e pluricultural, onde a língua portuguesa é oficializada. Os autores destacam que os falantes em Angola, conduzidos pela crença de que “só em Portugal se fala bem o português e que os angolanos falam mal”, têm uma visão de língua permeada de preconceitos linguísticos. Essa concepção justifica-se devido ao desconhecimento das realidades sociolinguísticas que provocam essas diferenças, em razão do contato linguístico secular entre a língua portuguesa e as diversas línguas africanas, sobretudo as línguas do grupo Bantu.

Esperamos que os artigos aqui reunidos possam colaborar para outros estudos em desenvolvimento hoje sobre a variação em língua portuguesa e também sobre seu papel na Educação Básica. Boa leitura!

*Ailma do Nascimento Silva (UESPI)*  
*Cláudia Regina Brescancini (PUCRS/CNPq)*

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control I*. London: Routledge, 1971.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control III*. London: Routledge, 1971.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf).

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-52.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PUGH, A. K.; LEE, V. J.; SWANN, J. (eds.). *Language and language use*. London: Heinemann, 1966. p. 89-104.

LABOV, William. The Logic of Nonstandard English. In: ALATIS, J. *Monograph Series on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1969. p. 1-43.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MAYBIN, Janete. Language and education. In: LLAMAS, C.; MULLAY, L.; STOCKWELL, P. (eds.). *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge, 2007). p. 157-163.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

# O FENÔMENO DA PAUSA NA CORRELAÇÃO FALA-ESCRITA

## *THE PAUSE PHENOMENON IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SPEECH AND WRITING*

Maria Cecília Mollica  
UFRJ/ CNPq

Hadinei Batista  
UEMG

Daillane Avelar  
IFES

**Resumo:** O artigo tem como foco refletir sobre o contínuo fala-escrita em relação a aspectos prosódicos e sinais gráficos da pontuação em fronteiras de constituintes sintáticos. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter quantitativo e variacionista, tomando como variável dependente a ausência versus presença de pausa nas modalidades oral e escrita no intervalo V/SN2. Os corpora da pesquisa são de conversas espontâneas do C-oral Brasil e de produção textuais da amostra Sabere, ambos com dados de informantes com 18 anos incompletos. Os dados revelam convergência de parâmetros melódicos e rítmicos no contínuo fala-escrita, assinalando a importância em considerar aspectos prosódicos no ensino dos sinais gráficos da pontuação na educação básica.

**Palavras-chave:** unidade informacional, pontuação, prosódia, educação.

**Abstract:** *The article focuses on reflecting on the continuous speech-writing in relation to prosodic aspects and graphic signs of punctuation in syntactic constituent boundaries. Methodologically, the research is of a quantitative and variationist character, taking the absence of pause versus pause in the oral and written modalities as a dependent variable. The corpora of the research are of spontaneous conversations of the C-oral Brazil and of textual production of the sample Sabere, both with data of informants with 18 years old incomplete. The data reveal the convergence of melodic and rhythmic parameters in the continuous speech-writing, highlighting the importance of considering prosodic aspects in the teaching of graphic punctuation marks in basic education..*

**Keywords:** *informational unit, punctuation, prosody, education.*

## COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

A linguagem oral e a linguagem escrita diferem em muitos aspectos. Já se sabe que possuem características próprias, conforme Marcurschi frisa em vídeo disponível na web<sup>1</sup>, de modo que não se procede afirmar que a escrita é mera representação da fala.

Para Barbosa (2019, p.37):

A prosódia é o componente de nossa fala que organiza nossos enunciados, moldando nossa maneira de falar através do concurso de modificações articulatórias que se manifestam acusticamente em unidades prosódicas. Essas unidades organizam a nossa fala em níveis que vão da sílaba ao enunciado entoacional.

Proeminência e segmentação são dois aspectos importantes da prosódia para a pesquisa linguística, uma vez que (a) a fala conta com recursos para colocar em relevo e destacar as unidades informacionais e (b) há relação entre presença, valor e função de um parâmetro prosódico. Proeminência se relaciona a foco e ênfase que podem incidir sobre a informação nova, recorrente e ou em contraste.

A complexidade como os parâmetros prosódicos ocorrem e se conjugam é percebida pelo falante. O ritmo fornece indicadores para se verificar, por exemplo, mudança de estilo (conversa espontânea, leitura), de gênero (narração, comentário), de nível de formalidade, de atitude dos sujeitos em relação às manifestações da língua. Segundo Barbosa (2019: 45), os parâmetros prosódicos “contribuem para a percepção de agrupamento e de unidade do sintagma entoacional, a presença de pausa silenciosa e/ou alongamento de segmentos acústicos que antecedem a fronteira dessa unidade prosódica”.

De acordo com Chafe (1987), o processamento verbal falado se dá em unidades de informação organizadas pelo falante. Os referentes se mantêm no foco da consciência e são instanciados linguisticamente à medida que se queiram ressaltados ou não ressaltados no discurso. No entanto, supõe-se haver um limite de informação que uma pessoa pode reter na memória de curto prazo. A noção é relevante para o tratamento do fluxo da fala e da sua representação na escrita, bem como para a descrição e o entendimento das partes do discurso que, por vezes, podem se apresentar sem nexos, separadas ou abreviadas por pausas e interrupções.

Bechara (2004, p. 604) explica que a pontuação é constituída por diversos traços: vírgula, ponto-e-vírgula, ponto-final, exclamação, interrogação, dois-pontos, aspas, travessão, entre vários outros que concorrem tanto para a organização das ideias na tecitura textual quanto para diferenciar tipologias gráficas, isolar citações, separar atos de fala (perguntar, afirmar, exclamar), dentre outras finalidades. Bechara argumenta que os diacríticos se submetem à subclassificação, na medida em que também indicam pausa conclusa (ponto-final, exclamação, interrogação, reticências) e pausa inconclusa (vírgula, dois-pontos, travessão). Desse modo, as atividades linguísticas de escrita

---

1. <https://www.youtube.com/watch?v=UqSfGyR1ERA>

apresentam instâncias diferentes quanto à função dos diversos sinais de pontuação. Bechara (2004, p. 605) classifica as atividades em três domínios:

- a) Da palavra: domínio do emprego de espaço em branco, de maiúsculas iniciais, pontos abreviativos, hífen, itálico, negrito.
- b) Da sintaxe: domínio da organização das ideias em nível sintagmático e de seus efeitos discursivos (ponto-final, vírgula, exclamação, interrogação, etc.)
- c) Do texto: domínio da organização da tessitura textual para além do enunciado.

O bom entendimento de um texto escrito perpassa obrigatoriamente pelos níveis descritos em (a), (b) e (c). Para Bechara, um enunciado escrito não constitui mero amontoado de palavras e orações desprovido de quaisquer princípios gerais que regem sua compreensão/função comunicativa. Os sinais de pontuação procuram garantir contornos rítmicos e melódicos, de forma a manter certa solidariedade entre sua composição sintática e semântica. De outro lado, a fala é também regida por princípios rítmicos e melódicos para fins de viabilizar a interface sintático-semântica, porém os recursos são de outra natureza: pausas, não-pausas, hesitações. Para ilustrar, Bechara oferece os seguintes exemplos:

- i) Não podem atirar!
- ii) Não, podem atirar!

Na escrita, a vírgula assinala uma diferença importante entre (i) e (ii), pois segmenta elementos na cadeia sintática cujos efeitos semânticos são opostos. Quando lemos os enunciados, somos forçados a inserir, em ambas as unidades melódicas e rítmicas, parâmetros prosódicos que nos permitem diferenciá-los. Tais unidades correspondem justamente aos recursos prosódicos que possuem contraface da pontuação empregada no texto escrito. De acordo com essa lógica, os sinais de pontuação não são sempre recursos particulares da escrita; eles mantêm relação com traços prosódicos da fala, tal como a pesquisa em Prosódia vem compreendendo.

Assim, neste artigo, tomamos (b) como objeto de análise, entendendo-o como o domínio sintático da pontuação na modalidade escrita em comparação com a segmentação prosódica na modalidade falada. O contínuo fala-escrita já foi bastante descrito na literatura sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001) e sobre traços típicos da fala, especialmente quanto ao uso de marcadores discursivos tipicamente interacionais, de efeitos hesitativos e de prenúncio de truncamentos. Sem dúvida, há muito ainda para se conhecer a respeito do contínuo pontuação-pausa.

É nesse escopo que a presente investigação busca trazer contribuições, com especial atenção para o ensino da pontuação na educação básica. No âmbito do ensino de língua portuguesa, acreditamos que abordar os três domínios, descritos anteriormente de forma sucinta, possa contribuir para a redução do insucesso dos aprendizes na construção de lectoescrita bem sucedida. Cada domínio possui especificidades e depende do nível de letramento em que o aprendiz se encontra.

Contudo, o trabalho com domínios não é assim compreendido nas diretrizes oficiais da

BNCC em relação à pontuação. Dentre as habilidades previstas no documento, a orientação é dirigida para o ensino de um sinal de pontuação específico ou para a correlação entre todos os níveis sem qualquer distinção (BNCC, 2017, p. 99):

EF02LP01- Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Pergunta-se: o insucesso dos aprendizes quanto à pontuação dos textos não decorreria da ausência de sistematicidade na abordagem da pontuação nos domínios até então discutidos? A pontuação, no domínio da sintaxe, é de fato descontínua em relação aos aspectos prosódicos da fala, conhecida e dominada pelo aprendiz? A convergência fala-escrita quanto a traços melódicos e rítmicos e a sinais gráficos da pontuação constitui uma via de aprendizagem do sistema de organização e planejamento textual nas práticas de letramento escolar?

Na busca de atender a algumas das indagações levantadas, o foco do presente estudo recai sobre a presença versus a ausência de pausa em fronteiras sintagmáticas entre o verbo e seu complemento na modalidade falada e escrita. O propósito é o de verificar em que medida aspectos prosódicos são convergentes e divergentes, no domínio da sintaxe, considerando-se produções orais e escritas de jovens em idade escolar. Os casos em relevância são exemplificados em (1), (2) e (3) a seguir:

- (1) As redes sociais viciam as pessoas. (Amostra sabere)
- (2) Você pegou a sacola dele. (C-Oral Brasil: amostra under 18 anos)
- (3) (...) de repente soltou / o enxame aí. (C-Oral Brasil: amostra under 18 anos)

De acordo com as pesquisas na interface prosódia e sintaxe, é previsível a não congruência entre constituintes prosódicos e sintáticos. A sentença (3) ilustra como um evento de silêncio pode ocorrer no interior das unidades sintagmáticas, sem, no entanto, sugerir quebra de pensamento. Já (1) e (2) atestam congruência sintática entre os constituintes de distintas naturezas discursivas, dado que (1) é extraída de amostra de escrita e (2) de fala.

Assim, a investigação empreendida e exposta neste artigo almeja contribuir para uma reflexão capaz de estreitar a relação fala-escrita quanto a aspectos de pontuação, com foco na fronteira sintática entre Verbo e Sintagma Nominal posicionado na ordem VO<sup>2</sup>. Visa ainda defender a inclusão sistemática do ensino da pontuação nas práticas de letramento como forma de superar o fracasso escolar no que tange à organização e ao planejamento dos textos dos aprendizes.

---

2. V – Verbo; O – Objeto. VO – relação sintática entre verbo e objeto.

## OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS

Aceitamos o desafio de analisar os signos da fala e da escrita como próprios, uma vez que entendemos as contrapartes modalidade oral/modalidade escrita como subsistemas linguísticos. Os pressupostos são os seguintes:

- 1) o sistema da fala marca prosodicamente as fatias informacionais que não são necessariamente unidades sintagmáticas;
- 2) o sistema de escrita tem recursos para operar o estabelecido em (1), que não constitui reprodução nem automática nem necessária do processamento da fala;
- 3) os signos de escrita possuem recursos que nem sempre são os previstos pela tradição gramatical entre a opção de marcar ‘pausa’ e ‘melodia’.

Supõe-se, pois, haver uma prosódia oral e uma prosódia visual de tal forma que seja previsível a existência de recursos que destacam os sintagmas e de estratégias para sinalizar as reparações, as hesitações, as mudanças de rumo, as correções e rotas de pensamento do processamento gramatical. Pode-se, assim, defender uma prosódia visual na escrita espelhando a prosódia da fala, antevendo-se que:

- a) Nos anos iniciais de letramento, os escreventes tendem a usar os signos de escrita seguindo os parâmetros prosódicos de pausa e ritmo.
- b) Os escreventes com pouco domínio dos signos de escrita podem servir-se de recursos retóricos de modo a destacar sintagmas tópicos, por exemplo, ou em relevo e em contraste.
- c) No curso da escola, é natural que os mais letrados atendam à “prosódia gramatical”.
- d) Paulatinamente, introduzem-se também as diretrizes de pontuação postuladas pela tradição gramatical, que leva em conta, além de alguns indicadores prosódicos da fala, os parâmetros gramaticais que estruturam as relações de dependência entre as unidades sintagmáticas e as unidades sentenciais.

Contudo, o processo de escolarização não tem se mostrado como garantia de compreensão efetiva e de uso competente dos signos de escrita. Faz-se necessário, portanto, conhecer alguns dos motivos que levam o falante a falhar nos registros de escrita em conformidade com o esperado.

## EVENTOS DE SILÊNCIO E PONTUAÇÃO

Chafe (1974) entende que a fronteira de uma unidade entoacional pode ser identificada no contexto sintático em que haja alternância entre vocalização e evento de silêncio. Nos termos de O’Connell, D. C. & Kowal, S. (1983, p. 221), a pausa é entendida como um período de inatividade vocal de certa duração que pode desempenhar diversas funções, como operar o planejamento sintático ou cognitivo. Marcuschi (JUBRAN, 2019, p. 49-68) levanta argumentos para sustentar a tese de que certos silêncios, identificados como pausas, podem ter efeitos hesitativos nos casos de interrupções



não previstas pela sintaxe ou fluxo respiratório. De acordo com a tese, a descontinuidade sintática não mantém correlação direta ou dicotômica com fluência discursiva, de modo que os fenômenos de pausa no interior de constituintes, como no caso verbo-objeto (V-O), não correspondem forçosamente a algum nível de disfluência na fala, antes pode configurar-se como mecanismo cognitivo de processamento online de formas e conteúdos. Retomando os exemplos (1) e (2), verifica-se a ausência de silêncio como fenômeno de pausa no interior do constituinte (VO). Em (3), observa-se a interrupção no fluxo da fala entre o verbo e o objeto por meio da pausa, cujo emprego tem clara funcionalidade no processamento lexical/informacional em que se faz a seleção do argumento do verbo ‘soltou’.

Parte-se do entendimento de que existe um limite de informação que o falante pode reter na memória de curto prazo (CHAFE, 1980, p. 1985). A noção é relevante tanto para o tratamento do fluxo da fala e da sua representação na escrita, como para a descrição e o entendimento das partes do discurso que podem se apresentar, por vezes, sem nexos, separadas ou abreviadas por pausas e interrupções. Observe-se, a título de ilustração, que os elementos de fronteira sintagmática, seja no interior de sentenças simples, seja nos limites intersentenciais, seja em truncamentos, atentam para a alternância de elementos nas fronteiras em que se verifica o efeito de fatores que favorecem ou desfavorecem a emergência de pausas preenchidas inclusive entre verbo e o objeto. Assim, nos casos de deslocamento, tão amplamente explorados no ensino de pontuação, como a vírgula, vale ressaltar as alternâncias VO e OV, cujo deslocamento sofre adequação às normas prescritivas. No site ‘Ciberdúvidas da Língua Portuguesa’<sup>3</sup>, estão listadas as seguintes orientações:

I- Com o complemento direto deslocado para o começo da frase (topicalizado), a vírgula não é obrigatória, quando há inversão do sujeito:

(1) «O livro deu-lhe ele.»

II- A vírgula torna-se necessária em situações em que o complemento direto topicalizado é seguido pelo sujeito ou retomado por um pronome:

(2) «O livro, ele deu-lhe.»/«O livro, deu-lho ele.»

III- Depois do complemento indireto topicalizado, retomado ou não por um pronome pessoal, convém que ocorra também uma vírgula, sobretudo quando a frase tem sujeito realizado:

(3) «Ao João, ela deu um livro.»

(4) «Ao João, ela deu-lhe um livro.»

(5) «Ao João, deu-lhe um livro.»

---

3. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-virgula-depois-de-complementos-diretos-e-indiretos/35204>. Acesso em 5/05/2021.



Note-se, porém, que, estando o sujeito subentendido e não havendo retomada do complemento indireto por um pronome pessoal átono, considera-se que a vírgula é facultativa:

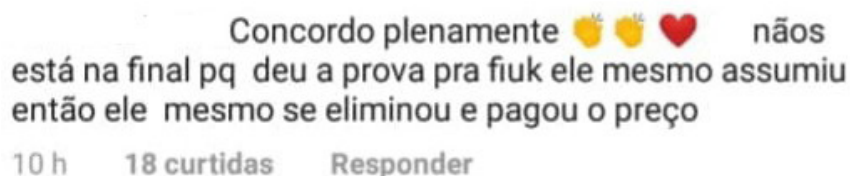
(6) «Ao João, deu um livro.»/ «Ao João deu um livro.»

Estendendo essa noção para objetos do verbo que ocorrem como orações subordinadas, a unidade de informação pode conter a unidade gramatical e pode estar associada à unidade prosódica. Assim, Decat (2011; 2014) se vale do conceito de unidade informacional para analisar as orações desgarradas a fim de refletir sobre o estatuto da subordinação e de descrever as características das construções, seu uso e funcionamento. A autora ressalta (DECAT, 2014, p. 124):

a validade e eficácia de um estudo da subordinação que leve em conta a noção de unidade informacional para a determinação do estatuto dependente, ou encaixado, de certos tipos de orações subordinadas que se comportam como satélites subsidiários, numa relação núcleo-satélite, de informações contidas nas orações com as quais elas se relacionam.

Para Decat (2014, p. 127-128), “uma diferenciação entre encaixamento e hipotaxe pode ser melhor entendida a partir da noção de “unidade informacional” (Idea unit), postulada por Chafe (1980; 1985). Trata-se de “jatos de linguagem” que podem ser identificados pela entonação (contorno entoacional de final de oração), pela pausa (ou hesitação), mesmo breve, que separa as unidades entre si. Tais unidades, ou jatos, tendem também a se caracterizar sintaticamente como constituindo uma única oração, mas não necessariamente”. A pesquisa mostrada neste artigo fica adstrita aos limites da sentença de modo que não abrange o processo de ‘desgarramento’ como um todo.

Voltando a atenção para a relação prosódica-escrita, os comentários em redes sociais como facebook, instagram, entre outras mídias digitais, tornam evidentes que a ausência de pontuação deve necessariamente ser convalidada com preenchimento de pausa para que a interpretação seja minimamente satisfatória. Vejamos um exemplo:



Concordo plenamente 🍌🍌❤️ não  
está na final pq deu a prova pra fiuk ele mesmo assumiu  
então ele mesmo se eliminou e pagou o preço  
10 h 18 curtidas Responder

Fonte: (Arquivo pessoal)

A postagem foi registrada sem qualquer sinal gráfico de pontuação. Há apenas um conjunto de três emoticons após ‘Concordo plenamente’, isolando uma unidade informacional plena constituída de verbo e advérbio. Em seguida, há um encadeamento de três enunciados, assim recortados:

- a) Não[s] está na final pq deu a prova pra fiuk (...)
- b) Ele mesmo assumiu (...)
- c) Então ele mesmo se eliminou (...)
- d) Pagou o preço (...)

Qualquer leitor, considerado letrado, entenderia o comentário postado na rede social em conformidade com a proposta de leitura (a-d). O que faz os leitores tomarem a mesma decisão de segmentação registrada pelo utente se o comentário não apresenta nenhum sinal gráfico de pontuação que indique visualmente tal separação? A resposta às indagações refere ao conhecimento prosódico e informacional das unidades linguísticas que todos compartilhamos quando adquirimos a língua. É interessante que a partícula ‘então’ intuitivamente é interpretada como pertencendo à unidade informacional (c) em vez de (b), haja vista que ela introduz uma conclusão de (b).

Os sinais de pontuação, no nível sintático abordado neste estudo, correspondem assim ao conhecimento prosódico do falante, dado que é ele quem orienta as segmentações e permite interpretação coerente da mensagem. A vírgula, ou mesmo o emprego de um ponto-final entre os enunciados, pode ser o espelho do conhecimento prosódico subjacente dos escreventes. Na escola, o ensino dos sinais de pontuação segue, via de regra, critérios como a escolarização do aprendiz, como se os sinais gráficos não tivessem qualquer relação com a fala/prosódia. As atividades do emprego da vírgula, por exemplo, quase sempre se concentram em exercícios de deslocamento de constituintes adverbiais de sua posição canônica no final de frases, isolamento de vocativos e apostos em orações subordinadas explicativas e enumerações sem qualquer correlação com o discurso falado.

Embora haja compêndios gramaticais sobre o ensino da vírgula que assinalam os efeitos prosódicos que motivam seu emprego, tal correlação segue à margem do ensino. Abreu (2003, p. 248), sobre o ensino da vírgula, explica que:

(...) quando falamos, juntamos as palavras em unidades ou blocos fonéticos chamados grupos entoacionais ou prosódicos. (...) as vírgulas são, portanto, recursos gráficos utilizados para assinalar, na escrita, as quebras de ligação entoacional marcadas pela sintaxe e que promovem o ‘empacotamento das frases de um texto em blocos prosódicos. Estudar o emprego da vírgula é, portanto, aprender a assinalar, na escrita, as quebras de ligação entoacional originadas na sintaxe das frases. Essas quebras não são feitas de maneira aleatória

É evidente a importância dos aspectos prosódicos para a compreensão do emprego de sinais de pontuação. No ensino, normalmente, parte-se do formal, de regras de colocação da vírgula em vez do conhecimento linguístico internalizado do falante sobre os padrões prosódicos, empregados para interpretar mensagens diversas em redes sociais sem qualquer sinal visual de empacotamento das unidades informacionais. A prosódia é imprescindível para o emprego de sinais gráficos com efeitos discursivos particulares, que promovam a proficiência dos aprendizes quanto a uma escrita que possa atender às intenções comunicativas. Um feirante que produza entonações diferentes para

o enunciado dirigido a uma consumidora que circula pela feira, produz efeitos discursivos também diferentes, capturados pela escrita pela presença ou ausência do sinal gráfico da vírgula:

- a) Olha a goiaba, gostosa!
- b) Olha a goiaba gostosa!

Por outro lado, em uma situação em que a namorada teria esquecido do aniversário de seu companheiro e entregue o presente no dia seguinte, o tempo da ação da namorada poderia receber enfoque sem que necessariamente tenha havido deslocamento da informação adverbial de sua posição canônica:

- c) Joana entregou o presente para o namorado, ontem!

Nesse caso, o advérbio ‘ontem’ permanece em sua posição “canônica”, porém recebeu foco pelo emprego da vírgula, porque a intenção do informante é assinalar que o presente foi entregue tardiamente, após o dia do aniversário de seu namorado. Destaque-se ainda o trecho:

O ponto-final é outro recurso importante na segmentação de unidades informacionais ou prosódicas. Porém, no ensino, insiste-se, em geral, a redução de seu emprego como recurso que sinaliza o fim de período ou para indicação de uma declaração: o ponto-final indica abaixamento da voz, produzindo uma curva sonora descendente em direção ao grave para passar ao interlocutor que a frase é declarativa (ABREU, 2003, p. 45).

De fato, distinguir o tom de voz é crucial para contrastar atos de fala como perguntar, exclamar, pedir, declarar. Mas os sinais de pontuação que espelham tom de voz não exercem apenas essa função. Eles operam também nas fronteiras prosódicas das unidades informacionais, tanto que é possível se separar pergunta de resposta declarativa ou afirmação de exclamação, sem que os sinais ocorram graficamente em uma mensagem:

**Aumentou seu próprio salário durante  
a pandemia mandou fechar o comércio destruiu milhares  
de empregos deixou Famintos desempregados Que Deus  
tenha misericórdia dele**  
20 h 99 curtidas Responder

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse comentário postado em rede digital, os enunciados podem ser interpretados a partir dos seguintes “recortes” construcionais:

- 1) aumentou seu próprio salário durante a pandemia
- 2) mandou fechar o comércio

- 3) destruiu milhares de empregos
- 4) deixou Famintos desempregados
- 5) Que Deus tenha misericórdia dele

Os enunciados (1-4) são todos coordenados e declarativos, mas o que dizer do enunciado (5)? Tem ele a mesma força ilocutória dos demais? Qualquer leitor identificaria que (5) possui força expressiva desigual aos que o antecedem. Primeiro, porque retoma um conjunto de coordenações de atos reprovados pelo enunciador e expressa uma exclamação de pesar a esses atos. Não é o sinal de exclamação que decide o ato ilocutório, pois ele apenas sinaliza o efeito discursivo já produzido pela atividade comunicativa. Ainda sobre o ponto-final, acrescente-se que a prescrição estabelece que, após o sinal, deve-se empregar letra maiúscula. Em sites da internet, sobre o emprego de maiúsculas, encontra-se:

Maiúscula inicial, como sabemos, é para depois de ponto (final, de exclamação ou de interrogação). Depois de ponto e vírgula o que cabe é minúscula, mesmo quando há mudança de linha.<sup>4</sup>

Partir de definições, de formalizações e de regras acarreta colocar a atividade comunicativa em segundo plano. Um aprendiz, a partir da definição aqui transcrita e diante da tarefa de pontuar a mensagem (1-5), certamente tomaria a decisão de colocar um ponto-final antes de Famintos. Essa palavra foi escrita em letra maiúscula não porque inicia um novo enunciado, mas por receber foco discursivo da situação das pessoas desempregadas. A formalização leva a criança a operar de forma alheia com o discurso e seus efeitos. É a atividade comunicativa, com seus padrões prosódicos e efeitos da prática de comunicação, que deve guiar o saber sobre a pontuação textual. Assim, as mensagens das redes sociais, a nosso ver, mostram-se um corpus significativo para o ensino da pontuação a partir da relação do contínuo fala-escrita.

A seguir, traçamos os procedimentos metodológicos empregados na análise de um conjunto de dados de escrita e de fala de jovens em idade escolar como forma de comprovar que a prosódia é muito mais convergente no contínuo fala-escrita do que se imagina a priori. As hesitações, truncamentos, refações, correções, dentre outros eventos do texto oral, no interior de constituintes no discurso falado, não são menos pontuais nem menos produtivos em relação às fronteiras de unidades informacionais plenas. No entanto, podem proporcionar “quebras” no fluxo discursivo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise variacionista, consideramos como variável dependente a presença de pausa silenciosa e sua ausência. No correlato na escrita, levamos em conta, registros sem vírgula entre verbo-objeto direto e registros com vírgula (ou outro ponto que indica pausa, como o ponto-final)

---

4. *Língua Brasil* - Instituto Euclides da Cunha ([linguabrasil.com.br](http://linguabrasil.com.br)). Acesso em: 05/05/2021.

no intervalo sintático considerado. Tal decisão tomou como base o estudo de Mollica (1984a), em que a variável dependente analisada é constituída de presença versus ausência de pausa entre SN1/V<sup>5</sup>. Em alinhamento à atual fase de pesquisa, optou-se pelos parâmetros descritos em Mollica & Quental (1984b) em que, na escrita, examinaram-se as variantes presença de vírgula versus ausência de vírgula entre SN1/SV.

Recorremos, para a fala, ao corpus de interação espontânea do C-oral Brasil, amostra referente a falantes na faixa etária inferior a 18 anos, em conversas públicas e privadas. Para escrita, utilizamos o conjunto de produções textuais de jovens em fase escolar do 6º ao 8º ano sobre temas atuais (bullying, jogos eletrônicos e valorização da atividade docente) extraído da plataforma amostra Sabere. Nesse caso, são produções textuais de alunos do ensino fundamental cadastrados na plataforma, por solicitação do professor, para fins de desenvolvimento de lectoescrita e de consciência metalinguística.

As interações de fala contêm 20480 tokens e 2128 types e o corpus de escrita um total de 10469 tokens e 2171types. Os dados foram submetidos ao programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2004), que analisa a correlação das consideradas do ponto de vista quantitativo.

O modelo estatístico de análise multivariada foi proposto com a finalidade de auxiliar estudos de variação linguística (LABOV, 1969). O programa permite que o pesquisador investigue o efeito de variáveis independentes em relação à emergência das variantes sob foco. A ferramenta estatística estima o impacto de fatores linguísticos e ou sociais sobre o fenômeno linguístico em variação; aponta qual variável é mais significativa ou menos significativa por meio de cálculos frequenciais e probabilísticos.

Ambos os corpora foram coletados com base nos seguintes critérios:

- a) Sentença transitiva direta, conforme classificação das gramáticas tradicionais;
- b) Sintagmas nominais de base nominal com função de objeto direto.
- c) Verbo no presente e no passado perfeito e imperfeito;
- d) Verbo na primeira pessoa do singular, terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural.

É importante ressaltar e explicar que o intervalo V/SN2<sup>6</sup>, ou seja, fronteira entre o verbo e o argumento interno, possui maior aderência/dependência sintática entre os termos que na da relação SN1/V, entre verbo e argumento externo/sujeito, já estudado durante mais de duas décadas, conforme se lê em trabalhos reunidos em Mollica (2021). À época, era mesmo de se esperar a função tópica da pausa na fala e da vírgula na escrita entre SN1/SV se revelasse como uma das variáveis mais relevantes, uma vez que o efeito de topicalização prende-se à intenção de imprimir ênfase e destaque aos referentes de SN sujeito, por exemplo.

O SN como argumento interno estabelece, em contrapartida, maior dependência do verbo.

5. SN1 – Constituinte nominal com função de sujeito; V – Verbo. SN1/V – Fronteira entre sujeito e verbo.

6. V – Verbo; SN2 – Constituinte nominal com função de objeto. V/SN2 – Fronteira entre verbo e objeto.

Ao ocupar o locus sintático da informação nova à direita do verbo, sua natureza de referente não evocado por si só já é ressaltada no discurso. Parte-se naturalmente das premissas a e b:

- a) É forte a tendência de não se indicar qualquer marca prosódica na escrita nas fronteiras V/SN2, verbo-objeto, ainda mais que são pouco marcadas na fala.
- b) Os parâmetros prosódicos de fala e as marcas de escrita estão presentes com SN2se destacado por condições especiais como sintagmas adjetivais, circunstanciais, por exemplo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela (1) exhibe os índices de ocorrência e de ausência de pausa interna ao constituinte formado por VO (V/SN2), correlacionado aos fatores ‘fala’ versus ‘escrita’.

Tabela 1: Frequência de pausa e não pausa em contextos de fala e escrita

Variáveis	Não pausa		Pausa		P. Rel %	Total
	%	N	%	N		
Fala	86,9%	119	13,1%	18	55.5	137
Escrita	99,1%	109	0,9%	1	44.5	110
Total	92,3%	228	7,7%	19		247

Confirmada a hipótese postulada, de fato, é a ausência de pausa a variante predominante na fala, assim como prevalente a falta de registros de escrita para indicar eventos de silêncio. Justamente na fala espontânea operam mais, com maior frequência, os recursos linguísticos de planejamento online no fluxo conversacional. Tais mecanismos favorecem interrupções em lócus sintático não previsto pela tradição gramatical, ou mesmo pelos padrões prosódicos de melodia e ritmo que enunciam unidades informacionais. Isso explica a maior ocorrência de pausas no interior de constituintes no discurso oral para, a serviço de planejamento cognitivo, marcar efeitos prosódicos característicos do discurso oral, como hesitação, refações.

Distante do consenso segundo o qual a fala se apresenta caótica e aleatória quanto à ocorrência de pausas, os dados revelam convergência, regularidade e sistematicidade entre fala e escrita. Desse modo, os padrões prosódicos se mostram importantes para servir de parâmetro ao ensino de registros de pausa na escrita, tanto para organizar o texto, como para imprimir distintividade estilística.

Os dados de escrita, como os observados em (6), (7) e (8), em comparação com os de fala, formam um contínuo fala-escrita fortemente convergente:

- (4) perderam o registro dele // (C-Oral Brasil: amostra under 18 anos)
- (5) parou o seu carro atrás dum carro prata // (C-Oral Brasil: amostra under 18 anos)
- (6) tenha uma boa vida e uma boa família (Amostra sabere)

Em (4) e (5), observa-se o registro de fala sem a presença de pausa em fronteiras sintagmáticas: verbo e objeto são pronunciados sem interrupções no fluxo da fala. Também é possível encontrar semelhança em dados de escrita, como em (6), em que verbo e complemento marcam prosodicamente a continuidade sintática.

Os casos de pausa no interior dos constituintes são observadas em (7), (8) e (9):

(7) conheceu / a secretária do Ítalo / né / yyyy // (C-Oral Brasil: amostra under 18 anos)

(8) tivesse um / negócio mais fininho / ficava melhor // (C-Oral Brasil: amostra under 18 anos)

(9) resolveu. o bullying pode ser evitado contando a (Amostra Sabere)

Nos exemplos (7) e (8), dados de fala, verifica-se ruptura de continuidade da sentença entre verbo e objeto em decorrência de presença da pausa para planejamento/seleção da informação a ser introduzida como objeto. Em (9), o ponto-final introduzido após o verbo se justificaria por uma ruptura imprevisível, muito provavelmente por erro de digitação do texto. Com efeito, as interrupções internas aos constituintes sintáticos ocorrem na oralidade e, na escrita, apresentam-se sob condições específicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, focalizamos a análise da presença ou ausência de pausa entre verbo-objeto na posição canônica, depois do SN sujeito, na modalidade falada da língua. Paralelamente, verificamos, na escrita, os índices de registros, por meio da vírgula, dos eventos de silêncio no intervalo V/SN2. Interessante teria sido também investigar, separadamente, os eventos variáveis de silêncio em constituintes antes e depois de V, no interior da sentença, em quadro comparativo. Em fase posterior de pesquisa, o maior número de variáveis independentes sob controle, como ‘tempo verbal’, ‘voz ativa/passiva’, poderá fornecer subsídios para se estimar a pertinência da hipótese segundo a qual há relação entre ocorrências de pausa e planos discursivos em que a informação se situa.

Nesta etapa, no entanto, a análise se restringiu ao locus sintático específico verbo-objeto. Em se tratando de fronteira sintagmática entre elementos fortemente coesos gramaticalmente, a ocorrência de fenômenos típicos da oralidade se deve sobremaneira por razões de planejamento cognitivo discutido no trabalho.

Outro caráter relevante a destacar nesta fase é a comparação dos corpora, cujos dados são de informantes jovens, menores de 18 anos. Os falantes dessa faixa etária apresentam repertório linguístico restrito e encontram-se ainda em fase de letramento escolar de nível básico. De modo geral, esses sujeitos exibem construções com pouco monitoramento estilístico, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), haja vista o baixo nível de ocorrência, por exemplo, de orações complexas e de sintagmas nominais com função de objeto direto com características semelhantes a frases feitas. Sem dúvida, a pesquisa empreendida suscita estudos futuros sob a perspectiva prosódia-



pontuação, com vasta amplitude para fenômenos ainda não investigados.

De acordo com as hipóteses aventadas, com os dados investigados e com os resultados alcançados, pode-se asseverar que o sistema de escrita nem sempre toma como paradigma os parâmetros da oralidade, embora haja evidente correspondência entre aspectos prosódicos e a pontuação de textos escritos. Nos termos de Bernardes (2002, p. 143):

A pontuação tão naturalmente associada à “domesticação” dos efeitos provocados pelos encadeamentos linguísticos está longe de ser um Leito de Procusto: ao invés de encaixar a linguagem e seus efeitos num molde, a pontuação mostra a potencialidade de significação da linguagem, ou seja, ela não produz a leitura verdadeira, da forma como pretendiam aqueles que se valeram dos avanços da imprensa para legitimar seu poder; a pontuação produz urna leitura, dentre outras que seriam possíveis a partir da marcação de outras segmentações.

As propostas e diretrizes voltadas para o ensino da língua precisam, em definitivo, atentar para o trabalho sobre o contínuo fala-escrita, de forma a explicitar os mecanismos linguísticos utilizados no processamento do discurso oral espontâneo ou planejado, que levem em conta os padrões melódicos e rítmicos. Afinal, não pode o aprendiz deixar de refletir sobre a relação pontuação-prosódia no planejamento e organização das entidades discursivas nos textos que leem e escrevem.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.
- BARBOSA, Plínio A. *Prosódia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas, SP: [s.n.], 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CHAFE, Wallace L. *Language and consciousness*. Language, 1974.
- \_\_\_\_\_. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W. L. (Ed.). *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 1980.



\_\_\_\_\_. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Ed.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-123.

\_\_\_\_\_. *What good is punctuation?* Berkeley, CA: University of California; Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, 1987. 6 p.

\_\_\_\_\_. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W. L. (Ed.). *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 1980.

DECAT, M. B. *Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Orações relativas apositivas ‘desgarradas’ no português em uso. In: BISPO, Edvaldo Balduino; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (orgs). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014. p.157-189.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. (2001) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.

\_\_\_\_\_. Fenômenos intrínsecos da oralidade: a hesitação. In: JUBRAN, C.C.A.S. (Org.) *Gramática do português falado - construção do texto falado*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019: 49-68.

LABOV, W. 1969. *Contraction, deletion and inherent variability of the English copula*. *Language*, 45: 715-62.

MOLLICA, M. C. Alguns fatores da pausa entre sujeito e verbo. *Boletim da ABRALIM*, nº 6, SP, 1984a.

\_\_\_\_\_. *Seleção de escritos sobre pausa*. São Paulo: Editora Pontes, 2021.

MOLLICA, Maria Cecília; QUENTAL, Violeta. A vírgula como reflexo da pausa e da entonação entre sujeito e verbo. *Comunicação – IV Encontro Nacional de Linguística da PUC/RJ*, 1984b.

O’CONNELL, D. C. & KOWAL, S.: Pausology. In W. A. Sedelow & S. Y. Sedelow. *Computers in Language Research 2*. Mouton Publishers, Berlin, New York, Amsterdam (1983) 221-301.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, E. *Goldvarb X - A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

## Maria Cecília Mollica

---

Titular em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq com pós-doutorado na UnB. Atua no PPGL/UFRJ e no PROFLETRAS. Vem formando mestres e doutores alguns dos quais atualmente Titulares em diversas IFEs. Foi Diretora da Faculdade de Letras da UFRJ e Presidente da ABRALIN. Tem publicado, no país e no exterior, artigos

em anais, em periódicos científicos, em capítulos de livros. É organizadora de compêndios e autora de obras na área das linguagens. Transita em fronteiras do conhecimento que envolvem a Faculdade da Linguagem Humana, Linguagens artificiais, Saúde e Educação. Além de pesquisa básica, desenvolve pesquisa aplicada no campo da Linguística Educacional, Tecnologia e Inovação. E-mail: ceciliamollica@terra.com.br

### **Hadinei Batista**

---

Professor da Universidade Estadual de Minas Gerais. Pós-doutorado em Linguagem e Cognição pela Universidade de São Paulo (USP/2018). Doutor em Tecnologia e Inovação em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Possui mestrado em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013), graduação em Português - Licenciatura (2008) e Bacharelado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009). É membro do projeto PHPB/equipe Minas. Atuou como pesquisador visitante em Lancaster University-UK, onde desenvolveu pesquisa sobre construção de cybercorpora, educação e identidade social. Tem interesse em Sociolinguística, Linguística de Corpus, Identidade Social, Tecnologia Educacional, Linguagem, Inovação e Tecnologia e em processamento cognitivo da linguagem: recepção e produção. E-mail: hadinei@gmail.com

### **Dailane Avelar**

---

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2015). Realizou Mestrado Sanduíche em Fonética e Fonologia na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2013). Possui Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2012). Faz parte do Grupo de Pesquisa Migração, Redes Sociais, Acomodação, Variação e Mudança Linguística, sob a orientação da professora Maria Cecília Mollica. Tem experiência no Ensino Médio, Técnico e Superior. Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Fonética e Fonologia. E-mail: dailaneavelar@gmail.com

*Recebido em 10/02/2021.*

*Aceito em 10/03/2021.*

# EXPRESSÕES DE FUTURIDADE NO PORTUGUÊS DO BRASIL: DESCRIÇÃO E ENSINO

## *EXPRESSIONS OF FUTURE IN BRAZILIAN PORTUGUESE: DESCRIPTION AND TEACHING*

Lívia Ferreira Alves da Silva  
UFRJ/SME-RJ

Silvia Rodrigues Vieira  
UFRJ/CNPq

**Resumo:** Fundamentando-se na proposta intitulada Ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), aliada a procedimentos da Metodologia de aprendizagem ativa (PILATI, 2017, 2020), o artigo trata da abordagem de temas linguísticos, como o do futuro verbal, no âmbito da Educação Básica. Considerando o comportamento das expressões variáveis de futuridade, sem, entretanto, desconsiderar as regularidades do sistema gramatical, o texto apresenta e aprecia uma proposta pedagógica interventiva (SILVA, 2021) que concebe o ensino de gramática (i) como atividade reflexiva/ metacognitiva, (ii) como recurso para a construção de sentidos em diferentes gêneros textuais e contextos discursivos, e (iii) para a abordagem da variação linguística.

**Palavras-chaves:** Ensino de gramática. Futuridade. Variação. Proposta pedagógica.

**Abstract:** Based on the proposal entitled *Teaching of grammar in three axes* (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), combined with procedures of the *Active Learning Methodology* (PILATI, 2017, 2020), the article deals with the approach of linguistic themes, such as the verbal future, within the scope of Basic Education. Considering the behavior of variable expressions of futurity, without, however, disregarding the regularities of the grammatical system, the text presents and appreciates an interventionist pedagogical proposal (SILVA, 2021) that conceives the teaching of grammar (i) as a reflexive / metacognitive activity, (ii) as a resource for the construction of meanings in different textual genres and discursive contexts, and (iii) for the approach to linguistic variation.

**Keywords:** *Teaching Grammar. Futurity. Variation. Pedagogical Proposal.*

## 1 - INTRODUÇÃO

Os saberes científicos construídos nos meios acadêmicos e os saberes pedagógicos construídos pelo professor da Educação Básica não se encontram ainda com o alinhamento

desejado. Se, de um lado, os resultados das pesquisas linguísticas não movimentam plenamente as práticas docentes que atuam no ensino de Língua Portuguesa nos diversos segmentos, as experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Básica, de outro lado, também não costumam ser efetivamente consideradas como matéria e conhecimento que fundamentem o trabalho científico. Em síntese, as descobertas das pesquisas na área da linguagem não dialogam efetivamente com as experiências do campo educacional.

Com o propósito de contribuir com o esforço de convergência entre a Ciência Linguística e as práticas em sala de aula, o presente artigo relaciona o tratamento de temas gramaticais – como o das expressões de futuridade, mais especificamente em suas formas sintética (comprarei) e perifrástica (vou comprar) – e o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental. Para tanto, assume, como fundamentação teórico-metodológica mais ampla para a abordagem do componente linguístico, a proposta desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) intitulada Ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), aliada a alguns dos procedimentos da Metodologia de aprendizagem ativa, conforme proposta de Pilati (2017, 2020).

O trabalho toma como ponto de partida o comportamento da regra variável de futuro, tendo por base resultados de pesquisas brasileiras acerca do emprego das referidas formas verbais nas modalidades falada e escrita, de maneira a abordar apropriadamente a diversidade de usos que envolvem a variação do fenômeno. Tendo em vista as contribuições dos estudos sobre o tema, apresenta, então, uma proposta pedagógica interventiva (SILVA, 2021) que busca redesenhar, a partir dos três eixos para o ensino de gramática já mencionados, a abordagem reflexiva (Eixo I – Gramática e abordagem reflexiva/metacognitiva) das expressões variáveis de futuridade (Eixo III – Gramática, variação e normas), considerando a produção de sentidos na língua em uso, em diferentes gêneros textuais e contextos discursivos (Eixo II – Gramática e produção de sentidos), sem, entretanto, desconsiderar as regularidades do sistema gramatical.

Para atender aos propósitos deste artigo, ele está organizado, além desta introdução, em mais quatro seções. Apresentam-se, primeiramente, resultados gerais de estudos sobre as expressões de futuridade na fala e na escrita jornalística brasileiras (Seção 2) e sintetizam-se, em seguida, os fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de gramática que permitiram a elaboração da proposta pedagógica interventiva, sua organização metodológica e o conjunto de atividades desenvolvidas (Seção 3). Por fim, na qualidade de considerações finais, apresentam-se (Seção 4) os limites e possibilidades da proposta interventiva, a fim de avaliar o alcance do ensino de gramática em três eixos, considerando sua interação com as chamadas práticas de linguagem sugeridas para o contexto escolar.

## **2 - FUTURIDADE VERBAL NA FALA E NA ESCRITA BRASILEIRAS**

As manifestações de futuro verbal em Língua Portuguesa, embora possam apresentar nuances significativas especializadas e nem sempre ocorram em determinados contextos, comportam-se,

em alguma medida, como formas alternantes, em termos de possibilidades de expressão de um processo posterior ao momento presente (seu valor básico referencial). Trata-se, portanto, de um fenômeno que pode ser abordado como variável.

Considerando, sobretudo, a abordagem da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968; LABOV, 1972; LABOV, 2003), admite-se que o tempo posterior ao momento de fala, o futuro, é codificado em Língua Portuguesa por formas/construções verbais alternantes. De acordo com Oliveira (2012), a futuridade verbal pode ser representada pelas seguintes estruturas:

- a) o futuro simples (eu farei isso amanhã); b) o futuro perifrástico com haver de no presente + infinitivo (eu hei de fazer isso amanhã); c) O futuro perifrástico com haver de no futuro + infinitivo (eu haverei de fazer isso amanhã); d) o futuro perifrástico com ir no presente + infinitivo (eu vou fazer isso amanhã); e) o futuro perifrástico com ir no futuro + infinitivo (eu irei fazer isso amanhã); f) o presente (eu faço isso amanhã). (OLIVEIRA, 2012, p. 125)

Tendo em vista o princípio da heterogeneidade ordenada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), que postula a inerência e a regularidade da variação na sistematicidade das línguas, não se pode ignorar, em uma abordagem pedagógica, a alternância das formas que codificam o futuro, bem como as motivações linguísticas e extralinguísticas que favorecem o emprego de uma variante em detrimento da outra. Assim, o reconhecimento da sistematicidade da variação implica, no campo do ensino de gramática, que sejam consideradas as regularidades linguísticas, sem desconsiderar o efetivo emprego das estruturas no contexto social e interacional.

No que se refere ao fenômeno linguístico em pauta, dentre as diversas formas de futuro verbal elencadas previamente, destaca-se, neste artigo, em consonância com os objetivos pedagógicos propostos, a alternância entre duas delas: a forma sintética, representada pelo futuro do presente simples, e a forma perifrástica, composta pelo verbo *ir* no presente do indicativo mais infinitivo. Estudos sobre o fenômeno em questão com dados da modalidade oral e/ou escrita – dentre os quais se destacam, aqui, os de Oliveira (2006; 2012), Tesch (2011), Gibbon (2000; 2014) – permitem entender a expressão da futuridade verbal como regra variável e a extensão dessa variabilidade no contínuo fala-escrita (conforme Marcuschi, 2001; 2008) ou de oralidade-letramento (nos termos de Bortoni-Ricardo, 2004; 2005).

Em linhas gerais, as descrições de caráter sociolinguístico demonstram a ampla preferência pela forma perifrástica (*vou fazer*) na fala brasileira contemporânea, o que não ocorre efetivamente em gêneros textuais da modalidade escrita com certo grau de monitoração estilística, como, por exemplo, alguns representativos dos domínios jornalístico ou acadêmico, nos quais se registra, com maior produtividade, o emprego da forma simples (*farei*) de futuro.

Em termos diacrônicos, conforme demonstra Oliveira (2006), com base em investigação de amostra de editoriais publicados em jornais de Salvador e do Rio de Janeiro, o futuro do presente era a variante mais utilizada até o século XVIII, tendo como concorrente a forma *haver de* +

infinitivo, mas somente no século XX a forma perifrástica *ir* no presente + infinitivo disputa efetivamente com a do futuro do presente simples. Em análise da mudança de curta duração – com dados não só da modalidade escrita (48 editoriais das décadas de 70 e 90 do século XX, extraídos dos jornais *A Tarde*, de Salvador, e *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro), mas também da fala de escolarizados (em entrevistas sociolinguísticas do Projeto da Norma Urbana Culta / NURC) –, a pesquisa demonstra o crescimento do uso da perífrase. A amostra sincrônica da década de 90 indica a inversão parcial entre as formas concorrentes: enquanto o futuro simples constitui a opção preferencial na modalidade escrita (em jornais), a forma perifrástica predomina na fala (em entrevistas sociolinguísticas). A autora ressalta, ainda, que a perífrase apresentava “certo espraiamento por novos contextos” (OLIVEIRA, 2006, p. 194), de modo que a distância entre os índices de realização das duas variantes nos textos da modalidade escrita apresentava uma redução sensível na década de 90.

No que se refere aos fatores linguísticos controlados, os resultados indicam que a forma perifrástica tem maior ocorrência em verbos regulares, de modo que os verbos irregulares configuram um contexto de resistência/sobrevivência da forma sintética. Nas amostras da década de 90, os resultados apontam “uma implementação da forma perifrástica na escrita através de verbos regulares” (OLIVEIRA, 2006, p. 155), demonstrando que ela entra “pelo contexto mais favorável (verbos de padrão geral). E a ação inibidora de um fator (verbos de padrão especial) se torna muito mais evidente nessa modalidade [escrita], que implica um maior planejamento linguístico.” (OLIVEIRA, 2006, p. 156).

Tesch (2011) também estuda as expressões de futuridade – incluindo não só as formas simples e perifrástica, mas também o presente do indicativo – em amostra de dados escritos extraídos do jornal *A Gazeta*, no ano de 2008. No que concerne ao fator gênero textual, o estudo dispõe de diversidade em sua amostra, que contempla propaganda, notícia, carta de leitor – supostamente mais informais –, além de editorial e artigo de opinião – supostamente mais formais. Considerando a hipótese de que esses gêneros se alocaíram em um contínuo quanto à maior ou menor monitoração da escrita, a autora confirma a expectativa inicial de que a forma perifrástica fosse a mais registrada nos gêneros tidos como mais informais, como a propaganda e a notícia, enquanto a forma sintética fosse mais empregada nos gêneros tidos como mais formais, como o editorial e o artigo de opinião. Quanto ao gênero carta de leitor, embora não fosse esperado, foi verificado maior emprego da forma sintética, o que, segundo Tesch (2011), pode estar relacionado a outros fatores, como o perfil dos autores, sobretudo no que se refere à escolaridade. No que diz respeito à tipologia textual, os resultados mostram que a sequência argumentativa apresenta maior produtividade da perífrase; nas sequências injuntiva e narrativa, a variante mais recorrente foi o presente do indicativo.

No que se refere às restrições de natureza linguística, o estudo confirmou, primeiramente, a influência do princípio geral do paralelismo – aquele que demonstra a tendência à repetição de formas em uma sequência discursiva. O controle do fator extensão lexical do verbo demonstrou que, quanto maior a extensão da forma, mais a perífrase é favorecida – o que estaria relacionado



à composição morfofonológica das palavras. A atuação de elementos de natureza semântica no condicionamento do fenômeno também foi examinada em Tesch (2011). No tocante à modalização discursiva da construção, os verbos modais atuaram como inibidores da perífrase. Quanto ao tipo semântico do processo, verbos de natureza relacional e existencial favoreceram a forma simples, ao contrário dos verbos cuja natureza esteja relacionada “a qualquer tipo de troca simbólica de significado” (TESCH, 2011, p. 101) – em processos verbais, como, por exemplo, os processos de “dizer”, observa-se o desfavorecimento do futuro simples. Por fim, no que concerne à projeção de futuridade, a perífrase foi favorecida pelo futuro indefinido – e não pelo futuro próximo, nem pelo futuro distante. No que se refere à presença de outras expressões de futuridade no contexto, como uma forma adverbial, por exemplo, além da forma verbal, foi possível atestar que a forma inovadora é favorecida mesmo na ausência de outras marcas temporais, o que sugere, segundo a pesquisadora, “a especialização dessa forma, uma vez que ela sozinha é capaz de expressar no texto futuro.” (TESCH, 2011, p. 157).

Gibbon (2014), também considerando expressões verbais de futuridade, confirma que a forma perifrástica é a mais produtiva ao longo do tempo, embora sinalize que a implementação dessa forma sofreu algumas oscilações à medida que foi ganhando espaço. Em outros termos, a forma perifrástica não ocupou seu espaço de forma abrupta e desproporcional. Assim, o estudo pontua que as formas simples e perifrástica, mais especificamente na escrita, apresentam taxas de uso diferenciadas principalmente na configuração dos gêneros textuais.

Em linhas gerais, o comportamento dos dados nos estudos variacionistas sobre a futuridade verbal revela a ampla preferência pela forma perifrástica em entrevistas sociolinguísticas, ao contrário do que se verifica na escrita jornalística de gêneros de maior monitoração, com maior emprego da forma simples. Esses resultados evocam a hipótese de que, no Português vernacular brasileiro, o fenômeno pode não mais se configurar produtivamente como uma regra variável, mas como uma regra semicategórica (Cf. LABOV, 2003) de emprego da forma perifrástica. Nesse sentido, interessa observar “como as crianças brasileiras adquirem a expressão de futuridade”, tema do artigo de Araújo-Adriano (2019b).

Nesse trabalho, o autor investiga a aquisição de três variantes do futuro verbal (perífrase *ir* + infinitivo, futuro do presente e presente do indicativo) com base em um estudo longitudinal da fala de três crianças monolíngues brasileiras. Na abordagem desses dados, foi desenvolvida a seguinte hipótese:

parece haver um caminho sistemático que as crianças brasileiras seguem para adquirir a expressão de futuridade: em primeiro lugar, emerge “*ir*” veiculando prospecção, seguido de “*ir*” veiculando irrealis (...), por fim o verbo pleno na forma de presente. Uma vez que o input da forma sintética que veicula futuridade não existe no conjunto de dados aos quais as crianças estão expostas, a forma sintética parece não ser adquirida naturalmente – talvez seja adquirida através da escolaridade. (ARAÚJO-ADRIANO, 2019b, p. 722)

Em estudo mais recente, Araújo-Adriano (2020, p. 307) amplia seu escopo de investigação, não mais restrito aos contextos de fala, e verifica que “a forma sintética para expressar futuridade é ausente antes da escolarização na gramática da criança”, concluindo que “seria, de fato, no espaço escolar, que tal forma é incorporada à gramática interna da criança, já que a forma sintética não é adquirida de forma natural”. No que se refere ao comportamento dos dados nos textos da modalidade escrita, o estudo revela, no intervalo entre os atuais 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, um aumento de ocorrências do futuro sintético, embora o futuro perifrástico ainda seja mais produtivo. Assim, constata que a escolarização permite que o aluno conheça e use com mais propriedade outras formas de expressar futuridade, em especial nos contextos de escrita, além da adquirida de forma natural e espontânea.

Considerando, então, os resultados relativos a dados da fala e da escrita brasileiras, consoante atestam Tesch (2011), Oliveira (2006; 2012), Gibbon (2000; 2014), Araújo-Adriano (2016; 2019a; 2019b; 2020) e Santos (2000), dentre muitos outros, observam-se algumas tendências acerca do emprego das expressões de futuridade, como o avanço da forma perifrástica em diferentes contextos de fala e escrita, em especial pela faixa etária mais jovem, enquanto a forma simples se concentra em contextos, mais especificamente, de escrita e de fala mais monitorados. Assim, o futuro simples costuma ser usado em contextos mais restritos, não configurando, portanto, a codificação de futuridade de maior produtividade.

A partir dessas tendências gerais e assumindo que a heterogeneidade linguística constitui tópico relevante para a abordagem pedagógica dos fatos gramaticais, é oportuno sistematizar o comportamento das variantes no contínuo oralidade-letramento. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa linha imaginária – em que “as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (p. 62) – consiste no “predomínio de culturas de letramento (...) situados na ponta da urbanização, enquanto na outra ponta só vamos encontrar domínios onde predomina a cultura da oralidade” (p. 61). Em outras palavras, o referido contínuo abrange, de modo escalar, desde eventos absolutamente orais, com mínima ou nenhuma influência direta da escrita, até eventos que ocorrem sob total mediação da cultura de escrita/letramento.

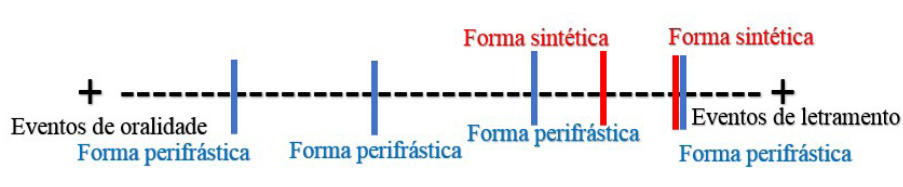
Com base no levantamento dos resultados científicos, Silva (2021) propõe a localização das formas de futuridade no contínuo oralidade-letramento, de modo a representar, além das tendências de aquisição do fenômeno (conforme investigações empreendidas por Araújo-Adriano, 2019, 2020), as referentes ao uso das variantes – tanto por trabalhos como os de Tesch (2011), ao analisar desde os gêneros mais formais aos mais informais (todos inseridos em contextos de escrita), quanto os de Oliveira (2006), ao analisar entrevistas sociolinguísticas e textos jornalísticos nos anos 70 e 90. O conjunto de investigações demonstra, em linhas gerais, (i) o amplo emprego da perífrase – e a conseqüente restrição ao emprego do futuro simples – em contextos de fala menos monitorados; (ii) o avanço da forma perifrástica também na modalidade escrita, em contextos cada vez mais variados; e (iii) o uso do futuro do presente simples atrelado a eventos mediados pela escrita, o que se estabelece, em termos individuais, à medida que avança o processo de escolarização.

Sendo assim, é possível depreender o contínuo referente às formas de futuridade em estudo,



consoante a seguinte representação proposta por Silva (2021):

Figura 1 – O comportamento da forma perifrástica e sintética no contínuo oralidade-letramento



Fonte: SILVA (2021, p. 96)

Como se pode observar, a forma perifrástica transita de forma bem fluida ao longo do contínuo, podendo até se sobrepor à forma sintética, que aparece à medida que se avança em direção aos eventos de letramento. Assim, caberia à escolarização atuar no sentido de explorar semelhanças e diferenças entre formas alternantes, dar a conhecer e, por vezes, até tornar possível internalizar novos recursos expressivos. A esse respeito, Araújo-Adriano (2019a, 2019b, 2020) também entende ser papel da educação formal oportunizar ao aluno conhecer as diversas variantes, dentre as quais figuram, inclusive, as estruturas veiculadas em outros momentos no percurso histórico. Trata-se, portanto, de conduzir um processo de ampliação – em vez de substituição – do repertório dos usos linguísticos por parte dos estudantes.

Mediante a observação dos resultados científicos relativos ao emprego das formas de futuro, espera-se que o conhecimento ora sintetizado forneça subsídios para um tratamento pedagógico mais consistente do tema. Por meio dessa apreciação, é possível não só detectar as inconsistências da descrição no âmbito de manuais gramaticais e didáticos (que, por vezes, associam, equivocadamente, o emprego exclusivo da perífrase à modalidade falada e informal, por exemplo), como também discutir os benefícios das abordagens científicas, cujas análises permitem o entendimento de como a temática da futuridade se materializa de forma variável nas práticas discursivas.

A partir das descrições científicas, é possível compreender, então, a complexidade da variação linguística – representada na proposta de contínuos –, de modo que a consciência da variabilidade sistemática aplicada à codificação de futuro no Português do Brasil permita trilhar, pedagogicamente, um caminho importante de reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação dos diferentes usos linguísticos. Com base nessa compreensão, passa-se a apresentar, na próxima seção, a fundamentação teórico-metodológica relativa ao ensino de gramática que possibilitou desenvolver a proposta interventiva para a construção do conhecimento acerca da futuridade verbal em sala de aula.

### **3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PARA O ENSINO DA EXPRESSÃO VERBAL DE FUTURIDADE**

Para a construção de uma proposta pedagógica interventiva teórico-metodologicamente

fundamentada, assume-se, conforme já referido, a abordagem do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), aliada a alguns procedimentos da metodologia de aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017, 2020). Com base nos princípios elementares dessas abordagens, sintetizados a seguir (Seção 3.1), foram elaboradas atividades (Seção 3.2) que, em última instância, têm o propósito de construir o conhecimento gramatical de alunos do segundo segmento do ensino fundamental, tomando por base a alternância entre as formas simples e perifrástica para a expressão da futuridade verbal.

### 3.1 - FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

A proposta do ensino de gramática em três eixos visa a contribuir para a construção do conhecimento gramatical de forma reflexiva/metacognitiva, de modo a realizar um tratamento de temas linguísticos que, a um só tempo, colabore com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com a ampliação do repertório de variantes, seja para o plano da produção (no emprego das variantes), seja para o da recepção (no reconhecimento dos recursos como produtores de sentido na fala e na escrita).

Assim, ao propor os três eixos como igualmente relevantes ao cumprimento dos propósitos pedagógicos da área de Língua Portuguesa, Vieira (2017a) concebe, em síntese, os recursos gramaticais como: (i) elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática, no Eixo I; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto, no Eixo II; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades, no Eixo III. No fragmento a seguir, a própria autora apresenta, com mais profundidade, essas três frentes de trabalho para o ensino do componente gramatical na esfera escolar.

Primeiramente (Eixo I), [Vieira] defende que a abordagem reflexiva da gramática (...) pode transcorrer, conforme Franchi (2006), por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e, ainda, metalinguísticas (“trabalho inteligente de sistematização gramatical”), de modo a promover a compreensão da sistematicidade inerente a todas as línguas. De outro lado, duas outras frentes de trabalho – complementares – precisam ser desenvolvidas a fim de contemplarem outras duas faces da gramática de qualquer língua: sua interatividade, em uma concepção discursivo-interacional, que se revela na instância dos gêneros textuais de circulação social (Eixo II); e sua inegável heterogeneidade, que se revela no conjunto de regras variáveis em uso nas comunidades de fala, nas modalidades discursivas e no contexto sociocomunicativo, conforme asseguram propostas sociolinguísticas (Eixo III). (VIEIRA, 2019, p. 73)

Como se pode perceber, a proposta do ensino de gramática em três eixos está fundamentada em uma diversidade teórica expressiva, evidenciando caminhos a serem seguidos em prol de um ensino mais produtivo. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que conciliem diferentes campos do saber implica assumir que o contexto da sala de aula é um cenário possível e um espaço

fecundo para diferentes encontros e diálogos teóricos.

No tocante à proposta de uma aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017), destacam-se, aqui, os três princípios norteadores da metodologia: (i) considerar o conhecimento prévio do aluno; (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; e (iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Para a compreensão desses princípios, é necessário esclarecer as concepções que lhes são subjacentes.

Primeiramente, entende-se que o conhecimento prévio dos alunos a ser considerado abarca a manipulação de todas as noções e concepções já desenvolvidas anteriormente à intervenção pedagógica. Assim sendo, entende-se que a expressão pode abarcar dois sentidos, pois pode ser compreendida tanto como conhecimento linguístico inato, quanto como conhecimento linguístico pedagógico. No primeiro caso, a proposta alinha-se com todos os pesquisadores que concebem, a partir da faculdade da linguagem, que a manipulação do conhecimento implícito, internalizado – que todo falante adquire naturalmente a partir do input a que é submetido ainda na primeira fase da aquisição da linguagem – constitui recurso fundamental para que, indutivamente, os alunos construam conhecimentos explícitos sobre a língua e seu funcionamento. No segundo caso, a proposta sugere que também importa reconhecer e ativar o conhecimento explícito acerca dos fenômenos gramaticais trabalhados em séries escolares anteriores.

Em relação ao conhecimento profundo dos alunos, trata-se de, por meio de atividades que desenvolvam habilidades metacognitivas – conforme estabelece o terceiro princípio –, possibilitar que o aluno observe, descreva e formalize a expressão e o funcionamento das gramáticas. Para tanto, Pilati (2017) propõe a percepção e o reconhecimento das regularidades da língua, seja através do uso de materiais manipuláveis, seja pela própria apresentação dos padrões, de modo que o aluno possa ativar seu conhecimento referente às estruturas básicas do sistema linguístico e o ampliar pelo contato com as manifestações dessas estruturas em uma diversidade de textos, a serem lidos ou produzidos.

Partindo da breve síntese dos fundamentos para o ensino de gramática, pode-se perceber que as referidas propostas buscam proporcionar reflexões e estratégias para o trabalho mais produtivo com o componente linguístico. Embora considerando pontos de partida distintos, Vieira (2014, 2017, 2018) e Pilati (2017) apresentam claras convergências em suas abordagens. Primeiramente, ambas constroem propostas conciliadoras, no sentido de que preveem, implícita ou explicitamente, contribuições de quadros teóricos diversificados para o cumprimento pleno dos objetivos da sala de aula de Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com as diversas competências. Ademais, no que se refere à construção do conhecimento gramatical, as pesquisadoras propõem que essa construção deve ser feita por meio de atividades que dependem do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Nesse sentido, Vieira reporta-se – no âmbito do Eixo I (Gramática e atividade reflexiva) – ao conjunto de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, proposto por Franchi (2006), cuja execução ativa, por estímulo pedagógico, passo a passo, a consciência metacognitiva dos estudantes. Em Pilati (2017), por sua vez, o desenvolvimento desse conhecimento explícito sobre o conhecimento natural constitui, como visto, o terceiro princípio da metodologia de aprendizagem ativa.

De modo geral, as referidas propostas buscam não só promover a conscientização dos estudantes quanto aos padrões regulares da gramática, como também promover um senso crítico diante das instâncias variáveis de manifestação da língua, nas atividades de leitura, no plano da recepção, e uma desejável autonomia no emprego consciente dos recursos linguísticos, nas atividades de produção textual.

### **3.2 - PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERVENTIVA E O ENSINO DA EXPRESSÃO DE FUTURIDADE VERBAL**

A proposta pedagógica cujas etapas são panoramicamente aqui apresentadas foi elaborada por Silva (2021), tendo como público-alvo estudantes de turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental de escola pública do Município do Rio de Janeiro .

A sequência de atividades proposta prevê três etapas. A primeira focaliza o trabalho com futuridade em seu aspecto temático mais geral, relativo à produção de sentidos vinculados a processos projetados como posteriores ao momento do enunciado; a segunda dedica-se ao trabalho com os expedientes estruturais para a expressão de futuridade, o que implica reconhecer a categoria verbal, sua função predicadora, as expressões variáveis de futuridade, sua estrutura morfológica (sobretudo da conjugação da forma simples de futuro); por fim, a terceira encarrega-se de trabalhar com expressões de futuridade em gêneros textuais que se situam em porções distintas no contínuo oralidade-letramento, de modo a, privilegiando a língua em uso, possibilitar observar os contextos de realização de cada forma alternante.

Na primeira parte da proposta pedagógica interventiva, desenvolve-se um trabalho a partir da unidade textual, de forma que o aluno ative seu conhecimento prévio natural ou consciente sobre a noção de futuridade. As atividades propostas – que versam sobre a oposição “expectativa versus realidade para os tempos pós-pandemia” – abrangem a temática da futuridade e objetivam que o aluno expresse suas projeções. Por meio das tarefas elaboradas, espera-se que o aluno não só formule, de forma explícita, seu conhecimento natural da semântica de futuridade, mas também inicie o reconhecimento dos recursos expressivos da língua que manifestem esse campo de significação, como, por exemplo, o que diz respeito ao fator relacionado ao tipo de projeção apresentado (futuro indefinido, próximo ou distante, por exemplo).

O conteúdo dessa primeira etapa pode ser sinteticamente observado no quadro-resumo a seguir com base em cada atividade proposta por Silva (2021) :

Quadro 1 – Quadro-resumo das atividades apresentadas na primeira etapa da experiência pedagógica de Silva (2021)

<b>Descrição das atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1: Leitura de quadrinho (volta às aulas – expectativa e realidade) e produção inicial (palavras que representem as expectativas pessoais.	Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o conceito de futuridade, a partir da situação contextualizada.
Atividade 2: Elaboração coletiva de um mapa mental sobre as expectativas para a volta às aulas.	Promover discussão e reflexão crítica sobre temática da volta às aulas, estimulando o uso de expressões futuras.
Atividade 3: Produção textual orientada - planejamento feito para o período pós-pandemia.	Promover o emprego de expressões linguísticas de futuridade e fazer o levantamento das estruturas empregadas pelos alunos.
Atividade 4: Audição de videoclipe da canção “Assim caminha a humanidade”	Aprofundar o conhecimento e motivar o reconhecimento de expectativas sobre um novo ciclo que se inicia.
Atividade 5: Compreensão da temática abordada na canção, levantamento das estruturas de futuridade dominadas pelos alunos e diagnose dos resultados.	Levar o aluno a verbalizar sua opinião diante da temática explorada pela canção e pela unidade didática e verificar as expressões linguísticas de futuridade utilizadas pelos alunos (diagnose).

Fonte: Adaptação de Silva (2021, p. 158-165).

Esse conjunto de atividades da primeira etapa cumpre os objetivos propostos no âmbito dos três eixos de ensino, no sentido de que viabilizam estimular a operação sobre a linguagem (Eixo I), tratar questões de leitura e produção de sentidos a partir dos recursos expressivos selecionados pelos estudantes (Eixo II) e identificar as diferentes instâncias de norma e variação no que concerne às expressões de futuridade (Eixo III).

A segunda etapa – sintetizada no Quadro 2 – consiste na sistematização do conhecimento prévio do aluno, de modo a tornar mais claras as propriedades básicas da organização estrutural/morfológica do verbo, mais especificamente da futuridade, à luz da conjugação das propostas do Ensino de gramática em três eixos e da Aprendizagem linguística ativa. Nesse sentido, fatores relacionados à regularidade/irregularidade da forma verbal e a preferência pela forma simples ou perifrástica de futuridade também poderão ser explorados.

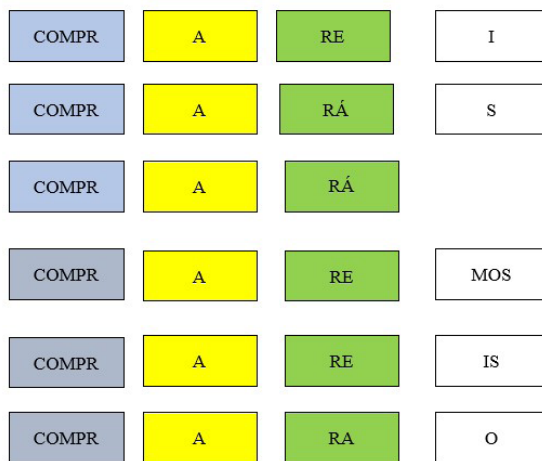
Quadro 2 – Quadro-resumo das atividades apresentadas na segunda etapa da experiência pedagógica de Silva (2021)

Descrição das atividades	Objetivos
Atividade 1: Divisão da turma em grupos e distribuição de sacola contendo “partes” do verbo.	Oferecer condições para que os alunos formalizem seu conhecimento a partir de material concreto.
Atividade 2: Colocação das palavras formadas em um varal (específico para cada grupo).	Favorecer o reconhecimento das propriedades morfológicas dos verbos flexionados no futuro do presente.
Atividade 3: Elaboração de frases com as palavras formadas e colocadas no varal.	Tornar operacional e ativo o sistema que permite aos alunos formar sentenças.
Atividade 4: Análise das sentenças produzidas	Promover o processo de compreensão do sentido das formas verbais presentes nas sentenças formadas.
Atividade 5: Reformulação das sentenças julgadas pelos alunos como “estranhas” ou “descontextualizadas” quanto à inteligibilidade da sentença.	Promover a compreensão e a identificação dos padrões relativos à estrutura morfológica dos verbos metacognitivamente.
Atividade 6: Sistematização das informações	Organizar e sistematizar as informações trabalhadas até essa etapa.

Fonte: Adaptação de Silva (2021, p. 165-168).

A título de exemplificação da base material para a execução da segunda etapa das atividades, podem ser observadas as configurações das tarefas nas figuras 2 e 3, a seguir.

Figura 2 – Exemplificação do material para atividade com as desinências verbais.



Fonte: SILVA (2021, p. 166).

Figura 3 – Exemplificação do varal referente à segunda atividade da segunda etapa da unidade didática.



Fonte: SILVA (2021, p. 167).



Como se pode observar, a segunda parte da proposta pedagógica interventiva, com fundamentos na abordagem da gramática como atividade reflexiva, confere especial atenção ao estudo do recurso gramatical no âmbito da categoria verbal, que, a partir de sua predicação, organiza a cena em que se instaura a expressão de futuridade. Com base no reconhecimento do núcleo sintático verbal, as atividades permitem observar tanto a forma simples, quanto a forma composta de futuridade. No caso da forma simples, busca-se ativar o conhecimento das propriedades básicas da morfologia verbal, já de domínio prévio dos estudantes, seja pelo conhecimento inato, seja pelo conhecimento pedagógico, de modo que tornar operacional ou visível um saber tácito constitui um fio condutor para que o aluno compreenda que sabe e conhece sua gramática interna.

Como procedimento metodológico facilitador do reconhecimento dos expedientes gramaticais que garantem a produção de sentidos, para que o conhecimento prévio do aluno pudesse ser sistematizado e aprofundado, as atividades elaboradas sugerem a utilização de objetos concretos, conforme Pilati (2017). Propõe-se a utilização de materiais manipuláveis nas aulas, como forma de auxiliar o desenvolvimento da consciência linguística, de modo que os alunos percorram o caminho da abstração de seu conhecimento com base na concretização do sistema. A atividade visa a tornar mais claras as propriedades básicas da organização morfológica do verbo, mais especificamente da forma de futuro. Não há para esta atividade uma limitação quanto ao público-alvo participante, podendo ser aplicada tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, quanto nos anos finais. É importante, entretanto, que o conceito da categoria verbal, em suas diversas faces, tenha sido minimamente abordado previamente.

No que se refere ao planejamento e à idealização da tarefa, também foi possível perceber que a utilização de recursos diferentes (como cores ou texturas) para as estruturas morfológicas que compõem os verbos pode auxiliar na percepção das possibilidades e impossibilidades de arranjos do sistema morfológico verbal. Tendo por hipótese a aplicação de atividades de forma remota – em função de impedimento de aulas presenciais, típico da fase da pandemia –, seria necessário desenvolver recursos alternativos digitais que evitasse qualquer perda no desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos alunos ou privação da autonomia nesse fazer

As atividades dessa segunda etapa, partindo do saber prévio do aluno, possibilitam que ele avance em relação a seus conhecimentos sobre os aspectos gramaticais inerentes à morfossintaxe dos verbos. Esse processo decorre da operação programada com os três eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2014, 2017). Em outras palavras, a atividade viabiliza a interatividade com o saber construído de forma reflexiva, de acordo com a sistematicidade inerente à língua (Eixo I), de modo a produzir sentidos no campo da construção de cenas e, mais especificamente, da futuridade (Eixo II), sem ignorar as formas alternantes, em consonância com o princípio da heterogeneidade linguística (Eixo III). Nesse campo da análise dos usos, a atividade permite observar, ainda, as alterações formais nos verbos em função da concordância com as diferentes pessoas sugeridas, de modo a conferir inteligibilidade e clareza às sentenças elaboradas por cada grupo.

A última etapa da experiência pedagógica pode ser observada sinteticamente no quadro a seguir:

Quadro 3 – Quadro-resumo das atividades postuladas para a terceira etapa da experiência pedagógica de Silva (2021)

Descrição das atividades	Objetivos
Atividade 1: Leitura de textos (de perfis distintos quanto à posição no contínuo oralidade-letramento) de gêneros que tenham a futuridade como um recurso típico (por ex. previsão meteorológica do tempo, horóscopo).	Levar os alunos à reflexão sobre os gêneros de circulação social que façam projeções.
Atividade 2: Seleção de textos de qualquer gênero (comunicado, notícia, manchete, tirinha, dentre outros) que desenvolvam a temática da futuridade.	Levar os alunos à reflexão sobre as diferentes instâncias de norma e variação das formas alternantes de futuridade nas mais diversas situações comunicativas.
Atividade 3: Leitura, interpretação dos textos selecionados (debate) e produção textual (resposta a questões)	Permitir o conhecimento, a interpretação e reflexão sobre os gêneros contemplados. Levar o aluno ao reconhecimento dos expedientes linguísticos que expressam futuridade, como um recurso típico do gênero ou a serviço do desenvolvimento da temática.

Fonte: Adaptação de Silva (2021, p. 168-169).

Dando continuidade à proposta pedagógica interventiva ora sintetizada, com base na conjugação dos três eixos do ensino de gramática, a última etapa de atividades elaboradas por Silva (2021) possibilita a observação e a ampliação do conhecimento acerca das expressões variáveis de futuro em gêneros textuais (cf. VIEIRA; LIMA, 2019) e contextos diversos, os quais também manifestam a atuação de fatores condicionadores de cada forma alternante (paralelismo, presença de outras expressões de futuridade, regularidade/irregularidade da forma verbal, tipo semântico de projeção futura, dentre outros fatores, conforme se demonstrou na revisão da literatura, na Seção 2).

Espera-se, assim, que tenha sido trilhado um caminho alternativo no contexto de sala de aula, de modo a promover a construção reflexiva do conhecimento gramatical. Aliada aos princípios da aprendizagem linguística ativa, o conhecimento prévio do aluno foi levado em consideração, a promoção do conhecimento aprofundado foi entendida como necessária e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas foi perseguido no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do trabalho pedagógico em três partes, pressupõe-se que o aluno desenvolva a reflexão gramatical necessária no tocante às expressões de futuridade verbal, evidenciadas nas práticas de linguagem materializadas mais especificamente nos gêneros textuais das modalidades oral e escrita. Assim, a terceira e última etapa do trabalho promove o retorno à unidade textual, após a experiência com a semântica e a forma das expressões de futuridade. Entende-se que esse caminho metodológico, conciliando as três etapas descritas, possibilita que o aluno perceba que essas expressões estão a serviço da produção de sentidos e constituem um fenômeno variável.

#### **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Embora ainda não tenha sido possível experimentar todas as atividades aqui elencadas e,



mais do que isso, verificar se houve mudança de comportamento dos alunos em termos de reflexão gramatical e de uso da língua, pode-se apresentar, nesta seção, uma apreciação geral da experiência com base na elaboração da unidade didática para o ensino de expressões verbais de futuridade.

Inicialmente, cabe destacar que a avaliação ora apresentada, embora não resulte de conclusões empiricamente fundamentadas em métodos de observação dos resultados pedagógicos, deriva não só do olhar profissional da área, mas também dos fundamentos teóricos que embasaram todas as etapas da proposta. A elaboração das atividades pedagógicas propiciou, a partir de cada eixo do ensino de gramática (VIEIRA, 2014, 2017), refletir sobre as possibilidades de executar um trabalho didático a partir de temática estrutural específica, como a futuridade verbal, e, assim, compreender as vantagens de que o ensino de gramática não esteja reduzido a um papel instrumental ou secundário, tendo em vista sua centralidade na produção de sentidos. Nesse sentido, iniciar o trabalho didático com a promoção do reconhecimento da semântica de futuridade a partir da temática “expectativa versus realidade”, na primeira etapa, parece acertada, visto que situa o fenômeno gramatical como recurso que permite significar.

Assim, a unidade didática proposta cumpriu o objetivo de elaboração de um material pedagógico que fugisse da profusão de exercícios descontextualizados que não permitam a construção reflexiva do conhecimento gramatical. Foi possível, assim, propor um trabalho que não fosse permeado nem por um tratamento meramente instrumental da gramática, nem por uma abordagem metalinguística sem qualquer relação com a funcionalidade da língua em uso. Ademais, a sequência de atividades possibilita, também, um tratamento consistente da abordagem variacionista no que concerne ao tema da futuridade verbal; nesse sentido, entende-se que, embora o trabalho permita evidenciar que as formas alternantes se manifestem diferentemente nos gêneros textuais, a alternância entre as formas de futuridade não foi submetida a um olhar prescritivista que recuse a perífrase verbal ou a julgue inferior à forma simples.

Nesse sentido, é importante destacar que o conhecimento de resultados científicos acerca das expressões de futuridade nas modalidades falada e escrita propiciou a abordagem contextualizada do comportamento das variantes, de maneira a não insistir no pensamento dicotômico de que a forma perifrástica seja característica do contexto de fala e a forma sintética, do contexto de escrita. Reconhecendo, ainda, que a forma perifrástica avança cada vez mais na modalidade escrita, o trabalho com a diversidade de gêneros na terceira etapa da unidade didática é necessário para que o aluno perceba que a forma perifrástica não é exclusiva dos contextos de fala. De outro lado, o conjunto de atividades proposto não negligencia ao aluno o acesso à forma sintética, já que, conforme defende Araújo-Adriano (2020), ela pode ser incorporada ao conhecimento gramatical por meio da escolarização e das experiências de letramento, cabendo, portanto, às aulas de Língua Portuguesa ampliar o repertório dos estudantes, e não o restringir.

Em termos metodológicos, verificou-se que o emprego de materiais manipuláveis, inspirados na metodologia da aprendizagem linguística ativa – formulada originalmente em Pilati (2017) e desenvolvida no Projeto da Gramaticoteca – pode auxiliar, de forma efetiva, a construção do conhecimento gramatical, tornando palpável e visível o campo das regularidades do sistema

linguístico, em meio a suas manifestações variáveis. A aplicação dessa estratégia dá oportunidade ao aluno de pensar sobre o fenômeno da futuridade verbal no âmbito das duas formas de expressão: a forma simples do futuro do presente, por vezes a única apresentada em descrições tradicionais, e a forma perifrástica (com o verbo *ir* mais o infinitivo), igualmente regular e padronizável, constituindo construções possíveis e previstas no sistema gramatical do Português.

Outro ponto importante que a elaboração da sequência de atividades suscita diz respeito ao caminho a adotar para o trabalho com o componente gramatical em relação ao nível textual: do texto para a gramática ou da gramática para o texto, ou, ainda, se, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é possível conciliar atividades que ora priorizem um caminho, ora priorizem outro. Na sequência que foi construída, optou-se por iniciar (Etapa 1) pela unidade textual, de modo a trabalhar a semântica da futuridade, cuja percepção depende da contextualização discursiva. Trabalhada essa semântica, foi possível construir, por meio de atividade com material manipulável (Etapa 2), o conhecimento específico da estrutura verbal e de seu papel na elaboração de unidades maiores, como a sentença. Após essa etapa, a aplicação do conhecimento na leitura e na observação das formas alternantes em gêneros diversos (Etapa 3) representou o retorno à unidade textual. Fez-se, assim, o percurso uso-reflexão-sistematização-uso, apresentado em Vieira (2020) como uma das possibilidades de abordagem pedagógica da integração entre a gramática e os demais componentes da área da Língua Portuguesa – oralidade, leitura e produção – propostos em documentos oficiais.

Ao que tudo indica, o ponto de partida para as decisões metodológicas a serem adotadas deve atender a natureza do expediente gramatical a ser trabalhado e as especificidades inerentes a ele, de modo a evitar, tanto em um caminho quanto em outro, que o lugar da gramática seja concebido como meramente instrumental. Somado a isso, admitir que um caminho sempre garante mais benefícios do que outro pode criar uma estigmatização diante do próprio trabalho com a gramática, julgando-o não produtivo para o processo de ensino-aprendizagem. A gramática apresenta várias faces e, a depender dos objetivos pedagógicos, é preciso definir a abordagem de cada uma delas no espaço da sala de aula.

Ainda no tocante à experiência com o material concreto descrita, foi possível perceber que a direção gramática-texto constitui estratégia eficiente para desenvolver o entendimento do estudante no que se refere às unidades que estruturam um verbo e seu papel na sentença. A atividade, portanto, possibilita o reconhecimento de um radical, de uma desinência verbal, da predicação verbal, sem apresentar, previamente, tais conceitos no plano teórico. Há oportunidade de combinar forma e sentido. Em outros termos, o aluno pode experimentar e postular o porquê de o segmento em uma cor não combinar e não formar sentido ao ser ligado ao segmento de outra cor, por exemplo, criando um nível maior de consciência e controle dos seus usos, pois, possivelmente, terão compreendido melhor o funcionamento do sistema morfológico e sintático.

Acredita-se, assim, que, de modo geral, a experiência didática descrita tenha contribuído e servido de base, no âmbito pedagógico, para a elaboração de materiais que ampliem o conhecimento e o repertório linguístico do aluno, e, no âmbito da investigação, para a reflexão direta do professor-pesquisador sobre os resultados dos procedimentos adotados, sobre a relação gramática-texto e

texto-gramática, e sobre o possível impacto das tarefas elaboradas na mudança de comportamento do estudante – o que só poderá ser plenamente aferido quando forem observados os resultados da aplicação das atividades em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Alguns aspectos sobre a expressão do futuro no português brasileiro: fala, escrita e representação. *Mosaico*, São José do Rio Preto, SP, v. 15, p. 493-523, 2016.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. *Sintaxe e diacronia da expressão de futuridade no PB*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2019a.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Como as crianças brasileiras adquirem a expressão de futuridade: um estudo sintático. *Minguilim. Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, CE. v. 8, n. 2, p. 709-727, maio-ago, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.47295/mgren.v8i2.2107>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Conhecimento linguístico do letrado acerca das expressões de futuridade: forma perifrástica (gramática nuclear/L1) versus forma sintética (gramática nuclear/L2). *Letras de hoje*, Porto Alegre, RS. v. 55, n. 3, p. 300-315, jul-set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2020.3.36499>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegueму na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

GIBBON, Adriana de Oliveira. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis, SC, 2000.

GIBBON, Adriana de Oliveira. *Trajatória de gramaticalização da perífrase ir (presente) + infinitivo no domínio funcional do futuro: análise sincrônica e diacrônica em amostras de fala e escrita gaúchas*. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de pós-graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis, SC, 2014.

KATO, Mary. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, Marco Antônio (Org.). *Gramática e Ensino*. Natal, RN: EDUFRN, 2013. p. 149-164. v. 1 (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino).

KATO, Mary; CYRINO, Sonia; CORREA, Vilma. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, Acrísio; ROTHMAN, Jason (Ed.). *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: case studies across Portuguese*. Nova Iorque, EUA: Mouton de Gruyter, 2009. p. 245-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110215359.2.245> Acesso em: 23 de jan. de 2020.

LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008. [1972].

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, G. Richard (Eds.) *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 234-250.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O futuro na língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. A expressão do futuro verbal na escrita jornalística baiana. *Revista Linguística*. v.8, n.1, p.125-137, jun. 2012. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em 01 de março de 2021.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. In: ROPPER, Tom; MAIA, Marcus, PILATI, Eloisa (Orgs.). *Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p.121-171.

SANTOS, Josete Rocha. *A variação entre as formas de futuro do presente no português formal e informal falado no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

SILVA, Lívia Ferreira Alves da Silva. Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

TESCH, Leila Maria. *A expressão do tempo futuro no uso capixaba: variação e gramaticalização*. Doutorado

(Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Cláudia. Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. <<http://repositoro.ufrn.br>>

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro, RJ, Letras UFRJ, 2017b.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Blucher, 2018.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; SALLES, Heloisa (Orgs.) *Novos olhares para a gramática em sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 67-91.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (Orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for a theory of Language change. In: LEHMANN, Winfred Philip; MALKIEL, Yakov (Eds.) *Directions for Historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.

## **Lívia Ferreira Alves da Silva**

---

Doutoranda em Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ) e especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português. Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ).  
E-mail: professora.livia.silv@gmail.com

## **Sílvia Rodrigues Vieira**

---

Professora-pesquisadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutora pela mesma instituição, pesquisadora-bolsista CNPq, atua no Programa de Pós-

graduação em Letras Vernáculas e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e internacional, atua principalmente nas áreas de Sociolinguística, Descrição de variedades do Português e Ensino de gramática.  
E-mail: silviavieira@letras.ufrj.br

*Recebido em 15/02/2021.*

*Aceito em 15/03/2021.*

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE (NÃO) SABEM NOSSOS PROFESSORES?

## LINGUISTIC VARIATION AND LINGUISTIC DISCRIMINATION: WHAT DO (AND WHAT DON'T) OUR TEACHERS KNOW?

Adriano Oliveira Santos  
IFRJ

Angela Marina Bravin dos Santos  
UFRRJ

**Resumo:** Este artigo reflete sobre crenças e atitudes de professores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), do campus de São Gonçalo, reveladas por um questionário em forma de questionário, adaptado de Labov (2008 [1972] e Lambert (1967). A pesquisa justifica-se em função dos conflitos linguísticos observados nesse campus. Parte-se da hipótese de que a ausência de reflexão sobre variação e comportamentos linguísticos em cursos fora da área de Letras favorece atitudes discriminatórias. Articulam-se, ainda, conceitos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968]) com os de crenças e atitudes linguísticas. Os resultados mostraram que há um percentual considerável de docentes, no âmbito da educação básica e da formação de profissional de nível médio, que, pela amostragem, ainda desconhecem alguns aspectos relativos ao fenômeno da variação. Esse desconhecimento pode corroborar práticas sociais em torno da língua que reforçam preconceito e, conseqüentemente, distanciamento entre professores e alunos, impactando a interação entre esses indivíduos.

**Palavras-chave:** Crenças e atitudes linguísticas; Professores; Variação.

**Abstract:** *This article reflects on the beliefs and attitudes of teachers at the Federal Instituto do Rio de Janeiro (IFRJ), on the campus São Gonçalo, revealed by a test in the form of a questionnaire, adapted from Labov (2008 [1972] and Lambert (1967). It is justified due to the linguistic conflicts observed on this campus. It is hypothesized that the absence of reflection on linguistic variation and behavior in courses outside the area of Literature favors discriminatory attitudes. Also articulated are concepts of Variationist Sociolinguistics (WEINREICH, LABOV and HERZOG (2006 [1968]) with those of linguistic beliefs and attitudes. The results showed that there is a considerable percentage of teachers, within the scope of high school professionals, who, by sampling, still are unaware of some aspects related to the phenomenon of variation. This lack of knowledge may corroborate social practices around the language that reinforce the concept and, consequently, distance between teachers and students, impacting the interaction between these individuals*

**Keywords:** *Linguistic beliefs and attitudes; Teachers; Variation.*



# 1 - INTRODUÇÃO

Em algumas apresentações de eventos da área de Letras ocorridos no período de pandemia, em 2020, foram frequentes observações de participantes ouvintes sobre a ausência de estudos que tratem de variação linguística e comportamento social. Os palestrantes argumentaram que essa ausência não existe, já que há muitas pesquisas com base na Sociolinguística Variacionista e Educacional, nos moldes de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Bortoni-Ricardo (2004), respectivamente, em diferentes universidades brasileiras, além de investigações sob outras perspectivas teóricas.

Se, por um lado, esse argumento mostra-se plausível, caso levemos em conta a referida área e o nível de ensino, graduação e pós-graduação, por outro lado, a ausência citada ocorre em outros contextos educacionais, como em cursos dos institutos federais de Ensino Médio, por exemplo, em disciplinas diferentes da de Língua Portuguesa. Este trabalho reflete sobre o desconhecimento dos aspectos que envolvem variação, mudança, crenças e atitudes linguísticas por parte da comunidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), do campus de São Gonçalo, onde foram observadas atitudes de desprezo por expressões que destoam da norma culta do português brasileiro. Atitudes desse tipo, às vezes, terminam até mesmo em agressão verbal.

Esse conflito, gerado por um desequilíbrio entre práticas de uso linguístico espontâneas e práticas moldadas por um discurso tradicional, mostra-se frequente no campus de São Gonçalo, cujos docentes e alunos ora sofrem, ora praticam atitudes discriminatórias em relação a comportamentos linguísticos. Quando a atitude é sofrida pelo aluno, o espaço institucional se torna adverso, levando-o, em determinados casos, ao abandono do curso por não se mostrar um lugar acolhedor, mas conflitante. Tal realidade, por causar graves problemas para a instituição, gerou discussões e esta pesquisa, cujo objetivo foi obter dados sobre crenças e atitudes linguísticas da comunidade docente do IFRJ, campus São Gonçalo, por meio de um questionário semifechado, a fim de elaborar, para a referida comunidade escolar, atividade de reflexão no que toca, sobretudo, à noção de discriminação linguística, também entendida como preconceito linguístico.

Trata-se de uma pesquisa que se baseia em pressupostos da Sociolinguística Variacionista, nos moldes labovianos (LABOV, 2008 [1972]), mas não desenvolve uma investigação nessa perspectiva, ou seja, não analisa determinado fenômeno variável a partir de levantamento de ocorrências, conforme se procede nas pesquisas sociolinguísticas variacionistas (cf. GUY; ZILLES, 2007). Apropriamo-nos de pressupostos básicos dessa abordagem, como a concepção heterogênea de língua, os conceitos de variação e mudança linguísticas relacionados ao princípio fundamental “de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008 [1972], p.176). Além desse referencial teórico, tomamos como apoio textos sobre crenças, atitudes linguísticas e comportamento social, dos quais se destacam Cyranka (2007) e Schneider (2008).

Partimos da hipótese de que são crenças e atitudes advindas tanto da experiência no meio



acadêmico quanto da experiência pessoal que levam a comportamentos linguísticos discriminatórios por parte de professores das disciplinas do IFRJ, de São Gonçalo. Aventou-se tal hipótese a partir da observação desse tipo de comportamento, sobretudo, em professores dos cursos da área de Ciências Exatas, o que motivou outra suposição: essa realidade deve-se à ausência, nesses cursos, de reflexões sobre variação e mudança linguísticas, além de sua relação com comportamentos sociais. Para testar as duas hipóteses, utilizamos dados advindos de um questionário de crenças e atitudes, inspirado em Lambert (1967) e Labov (2008 [1972]). A pesquisa articula resultados quantitativos com interpretação qualitativa para servir de base a atividades de conscientização direcionadas à comunidade educacional citada.

Este artigo organiza-se em quatro seções: a primeira situa o leitor quanto à variação, mudança, crenças e atitudes linguísticas. Embora se trate de princípios bastante conhecidos na área de Letras, não o são nas demais áreas. Como esperamos alcançar também leitores de outros cursos, consideramos importante oferecer-lhes um texto que facilite a compreensão do fenômeno discutido. A segunda descreve a metodologia; a terceira analisa os dados e a quarta reflete sobre as atividades criadas para a conscientização comportamental e linguística. A expectativa é que este artigo se torne leitura que possa propiciar transformação, pelo menos para professores que ainda desconhecem o impacto negativo de uma atitude linguística preconceituosa na vida das pessoas.

## **2 – VARIAÇÃO, MUDANÇA, CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS**

A expressão variação linguística designa um fenômeno fundamental para a compreensão do processo de transformação das línguas: alternância entre formas linguísticas, que ocorre quando dois ou mais de dois elementos se alternam, com um mesmo valor de verdade, em um mesmo contexto, ou seja, “dizem a mesma coisa”, segundo Tarallo (1985:8). As formas em alternância são denominadas variantes, que compõem uma variável linguística, as quais podem coexistir em um sistema linguístico em determinado período de tempo. Quando uma das variantes desaparece ou é substituída por outra ocorre o fenômeno da mudança linguística. Assim, uma língua só muda porque existe variação linguística, sendo, por isso, heterogênea. Esse processo, de acordo com o texto clássico da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968])), faz parte da dinâmica das línguas naturais, mas os autores também enfatizam que nem toda variação e heterogeneidade envolvem mudança. Duas ou mais de duas variantes podem alternar-se em um sistema sem que haja desaparecimento ou substituição de uma delas. Conclui-se, portanto, que toda mudança pressupõe variação, mas nem toda variação pressupõe mudança.

No português brasileiro (PB) atual, por exemplo, para a expressão da segunda pessoa do singular, que consiste em uma variável linguística, existem quatro variantes: a) tu, em (1); b) você, em (2); c) o senhor/ a senhora, em (3); d) Ø, apagamento do pronome, em (4) :

(01) Tu sabes/sabe dizer onde fica o ponto de ônibus?

- (02) Você sabe dizer onde fica o ponto de ônibus?
- (03) O/a senhor (a) sabe dizer onde fica o ponto de ônibus?
- (04) Ø Sabes/sabe dizer onde fica o ponto de ônibus?

Em relação a você, estudos sociolinguísticos (LOPES e DUARTE, 2002) já comprovaram que esse pronome se alternou com vossa mercê até mudar para a forma usada atualmente. As variantes podem ser influenciadas por fatores linguísticos e sociais. Aos primeiros estão relacionadas as características lexicais, semânticas, discursivas e fono-morfo-sintáticas de uma língua. Os sociais englobam, entre outros fatores, gênero, idade, escolarização e classe social do indivíduo. Entretanto, o reconhecimento da coexistência de determinadas variantes ou de uma mudança em progresso na língua não se dá tão facilmente. Há uma série de procedimentos metodológicos necessários para comprovar esse fenômeno (cf. GUY; ZILLES, 2007), dentre os quais se encontra o tratamento quantitativo e estatístico dos dados para a análise dos possíveis fatores capazes de influenciar o uso de uma variante. Como já explicitado, esta pesquisa não desenvolve tais procedimentos, mas baseia-se nos princípios básicos que os regem.

As variantes mostram-se conservadoras e inovadoras, coincidindo, quase sempre, com variantes de prestígio, as conservadoras, e com as estigmatizadas, as inovadoras. Quanto mais recente no sistema, mais rejeitada se revela uma determinada variante, justamente porque as inovações surgem com mais frequência na fala de grupos sociais de menor prestígio. Retomemos a forma você. Em relação ao tu e ao apagamento do pronome, a referida variante é inovadora, tendo sido durante muito tempo desconsiderada como pronome, inclusive pelas gramáticas normativas. No PB atual, você já não sofre mais rejeição.

Crenças e atitudes linguísticas relacionam-se a esses dois tipos de variantes, uma vez que os falantes associam seus valores sociais ao uso de uma ou outra forma. Tais valores podem atuar como símbolo de identificação da camada social onde se realizam, o que explica a rejeição, por exemplo, de determinadas variantes inovadoras por grupos sociais considerados de mais prestígio. Segundo Labov (2008[1972]), os falantes dos grupos de classe média baixa tendem a um sentimento de insegurança linguística, procurando, por isso, adotar formas utilizadas por grupos mais privilegiados socialmente. Revelam-se, assim, um esforço consciente de correção e atitudes negativas quanto à linguagem que herdaram.

Labov (2008 [1972]) deixa claro que os falantes têm consciência de atitudes que mantêm em relação à linguagem. Propõe, inclusive, testes formais para aferi-las, como, por exemplo, os de reação subjetiva em que o falante deve emitir juízos de valor acerca das falas de outras pessoas. Na verdade, ele inspirou-se em Lambert (1966), criador da técnica dos “falsos pares”, que consiste em expor falantes a frases da língua a fim de identificar suas crenças e atitudes quanto ao que ouvem. Trata-se de mensurar reações sociais reveladas por meio da linguagem, que se mostram organizadas e coerentes em relação a pessoas, grupos ou questões sociais (LAMBERT, 1966, p. 77). Esse autor atribui às atitudes três componentes: 1) cognitivo, refere-se às crenças do falante quanto a um objeto social; 2) afetivo, envolve as emoções do indivíduo e 3) conativo, relaciona-se ao seu

comportamento em relação a esse objeto. As atitudes são, portanto, demonstração de um processo avaliativo via linguagem.

Esse processo faz parte de um dos cinco problemas relacionados à mudança linguística: a avaliação (WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968])). O falante não é passivo diante das variantes; antes, ele se coloca como avaliador das formas linguísticas à disposição no sistema, podendo optar pela qual se identifique e rejeitar a outra. Atua, assim, segundo Paiva e Duarte (2006), na aceleração ou retenção de processos de mudanças, cujas formas em competição são perceptíveis, ou seja, estão no nível de consciência do falante. Essas autoras citam como exemplo de variável, em que uma variante é rejeitada, a realização do objeto direto anafórico no PB. Pela perspectiva da gramática tradicional, somente ao pronome pessoal oblíquo átono *o* (e flexões) com suas variantes morfofonológicas (*lo*, *no*) caberia a retomada de um referente textual na função de objeto direto. Esse elemento, conhecido na literatura científica como clítico acusativo, constitui a forma tomada como modelo pela tradição escolar, que rejeita outras realizações pronominais, como *ele* (e flexões), e não reconhece outras estratégias descritas pelos trabalhos linguísticos sobre o PB para representação do complemento acusativo, como o sintagma nominal (SN) anafórico e o objeto nulo.

O modelo da tradição escolar subjaz quase sempre às crenças e atitudes avaliativas de uma comunidade de fala. Como essa tradição se baseia na modalidade escrita da língua, sobretudo do domínio literário, é natural que ocorra uma distância entre a avaliação e as variantes usadas espontaneamente. Quanto mais distantes da escrita, mais as formas recebem avaliação negativa por parte do falante. A escola consiste, nesse sentido, no espaço, por excelência, da jurisdição avaliativa, já que lhe cabe o papel de ensinar as estratégias da escrita. Assim quem as domina, ainda que parcialmente, acredita que pode julgar um comportamento linguístico diferente do seu. De certa maneira, os conflitos vividos por alunos e professores do IFRJ, campus São Gonçalo, fundam-se nesse contexto. As crenças advêm de um modelo idealizado secular, gerando atitudes discriminatórias também idealizadas e enraizadas na sociedade brasileira.

Testes de crenças e atitudes têm sido aplicados em instituições de ensino para servirem de objeto de teses e dissertações. Destacamos os trabalhos de Cyranka (2007) e Schneider (2008). O primeiro usou a metodologia de Lambert para investigar o julgamento de alunos do ensino fundamental de cinco escolas públicas e uma particular, de áreas dispostas no contínuo rural-urbano. O resultado revelou comportamentos inesperados, já que mostrou uma avaliação negativa dos alunos da zona rural quanto à variedade culta do português, o que para a pesquisadora traz consequências pedagógicas importantes. Se, por um lado, os estudantes avaliam negativamente a variedade que a escola deve lhes ensinar, por outro, revelam-se suas referências culturais e linguísticas, instaurando-se conflitos que os professores devem mediar. O conhecimento das crenças e atitudes dos alunos torna-se assim um aliado para os educadores, que poderiam atuar de maneira mais precisa no processo de ensino-aprendizagem não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas. Infelizmente, a julgar pelos resultados obtidos nesta pesquisa, deduz-se que a preocupação com a linguagem recai sobre o professor de Português. Os demais preocupam-se em

emitir juízos de valor quase sempre negativos.

O segundo trabalho, o de Schneider (2007), apropria-se também do uso de testes de crenças e atitudes para investigar o comportamento linguístico de professores em comunidades bilingues alemão-português do Rio Grande do Sul. Esse contexto difere do verificado em Cyranka (2007), em que estão em jogo conflitos no âmbito do português. As relações de poder geram os comportamentos linguísticos preconceituosos a partir de valores sociais construídos sob a relação entre um registro considerado de prestígio e outro menos prestigioso socialmente. Nos contextos de ensino bilingue, os conflitos redimensionam-se, porque, além da diversidade linguística inerente ao português, afloram identidades linguísticas e culturais do aluno estrangeiro. Os testes propostos por Schneider também objetivam conhecer e reconhecer crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos nessa complexa dinâmica a fim de propiciar recursos para uma pedagogia que respeite as línguas e as culturas em contato. Inspirados nesses trabalhos, esta pesquisa propõe um teste, por meio de um questionário eletrônico, de crenças e atitudes para propiciar atividades pedagógicas de conscientização linguístico-social a fim de minimizar conflitos no IFRJ, campus São Gonçalo.

A fim de usarmos uma linguagem mais conhecida dos entrevistados, no referido questionário, foram utilizadas, nas perguntas, expressões que revelam essas crenças, tais como “erro de português” e “não saber português”. Tomamos como “erro de português” o que, prosaicamente, considera-se desvio do português mais correto. Assim, esse suposto erro corresponderia, na oralidade, a variantes estigmatizadas, ou seja, as que recebem valor social negativo. Como exemplo, citam-se (5) e (6) como estruturas rejeitadas por professores e alunos do referido instituto.

(5) A gente esquecemos de pegar o livro.

(6) Hoje tem menas gente na sala.

Em (5), ocorre a forma pronominal a gente, de primeira pessoa do plural, combinada com o verbo com a desinência –mos de primeira pessoa do plural. Trata-se de uma combinação que ainda sofre rejeição em contextos sociais tidos como mais prestigiosos. Em (6), o advérbio menos é sentido como adjetivo, flexionando-se para concordar com a gente. Essa concordância também sofre estigma. O curioso é que não se ouve qualquer comentário valorativo em relação a ter existencial, que ainda recebe valor negativo se formos levar em conta a prescrição normativa. Quanto à escrita, consideramos também como “erros”, além dessas estruturas, desvios do padrão ortográfico da língua portuguesa.

### **3 – PERCURSO METODOLÓGICO**

Inspirados nos testes de crenças e atitudes de Lambert (1967) e Labov (2008[1972]), preparamos um questionário com seis perguntas para professores do Curso Técnico em Química, integrado ao Ensino Médio, do IFRJ, e do Curso Técnico em Segurança do Trabalho (concomitante/subsequente), campus São Gonçalo. Participaram da pesquisa 36 professores, com faixa etária dos 30 aos 50 anos, todos com pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado), sendo 24

mulheres e 12 homens, de diferentes áreas do conhecimento: 21 das Áreas de Ciências Exatas, da Terra e Engenharias ; 5 de Ciências Biológicas e da Saúde; 5 de Ciências humanas e Ciências Sociais Aplicadas e 5 de Linguística, Letras e Artes. De Linguística, Letras e Artes só participaram os professores de Artes e Educação Física. Não incluímos os de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e de Literaturas por entendermos que suas respostas enviesariam os resultados, uma vez que, nos Cursos de Letras, variação e mudança linguística fazem parte da grade curricular. Os participantes não foram identificados por disciplina, mas por área, para evitar qualquer identificação do professor, já que há disciplinas que contam com um docente somente.

Para a realização da pesquisa, os docentes foram convidados a responderem a um questionário digital. Antes de responderem, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e foram informados sobre o sigilo para as respostas fornecidas. Evitou-se qualquer interação entre participantes e os pesquisadores. O teste foi organizado a partir de seis perguntas, relacionadas a conhecimentos sobre variação e comportamento linguístico: 1) Você sabe o que é variação linguística? 2) Você sabe o que é preconceito linguístico? 3) Você concorda que pessoas sem ou com pouca instrução escolar não sabem português? 4) Você confiaria em um profissional graduado e até pós-graduado que comete os chamados “erros de português”? 5) Como você costuma agir quando um aluno comete tais “erros” (na escrita e na fala)? 6) Você costuma interromper as pessoas para corrigir como elas falam? Os dados obtidos serão apresentados quantitativamente por meio de gráficos e, em seguida, interpretados. De posse dos resultados, foi criada uma atividade de conscientização para os professores do referido instituto com o objetivo de levá-los a refletir sobre comportamentos linguísticos preconceituosos que podem afastar o aluno da escola.

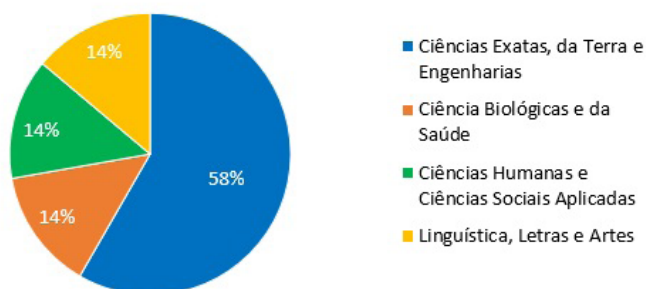
## 4 – RESULTADOS

Antes de refletirmos sobre as respostas às seis perguntas, descreveremos o resultado geral para as áreas de conhecimento.

Gráfico 1: Área de atuação do entrevistado

Área de atuação do entrevistado:

36 respostas



Por se tratar de um Instituto Técnico, é esperado que haja mais professores da área de Ciências Exatas, da Terra e Engenharias, o que poderia ser compreendido como uma justificativa para que os conflitos linguísticos ocorressem com mais frequência com os docentes dessa área. No decorrer da pesquisa, entretanto, identificamos que alguns deles, de disciplinas de formação profissional, mais especificamente de Química, não têm licenciatura, apenas o bacharelado, tendo em vista que os editais de contratação para a atuação nessa disciplina não exigiam, à época, a formação docente. No entanto, não foi quantificado o número de participantes sem licenciatura, por não fazer parte do projeto original. Esse dado só foi observado durante a discussão dos resultados. O curso de licenciatura, por possibilitar um contato maior com as disciplinas de formação humana, já que compõem o currículo da Educação, possivelmente dirimiriam as crenças e os comportamentos em torno da língua portuguesa identificados na pesquisa.

Quando elaboramos as duas primeiras perguntas do questionário (Você sabe o que é variação linguística? e Você sabe o que é preconceito linguístico?) o propósito era verificar se os professores das diferentes áreas tinham ou não conhecimento acerca de fenômenos linguísticos variáveis, considerando o fato de que os livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino básico, há alguns anos, tratam do fenômeno da variação. A hipótese aventada para essas perguntas é que uma resposta positiva para a primeira indicaria um possível estudo sobre variação linguística que o docente fez em algum momento na formação básica ou, possivelmente, nos cursos fora da área de Letras. Preconceito linguístico recebe carga semântica menos técnica, e, por isso, supúnhamos que as respostas fossem positivas. Os resultados aparecem no Gráfico 2 e no Gráfico 3:

Gráfico 2: Percentual obtido para a pergunta Você sabe o que é variação linguística?

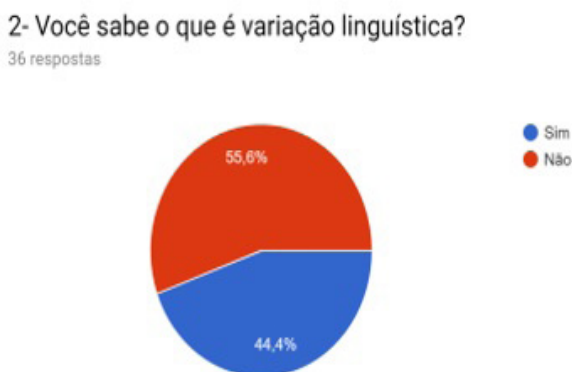
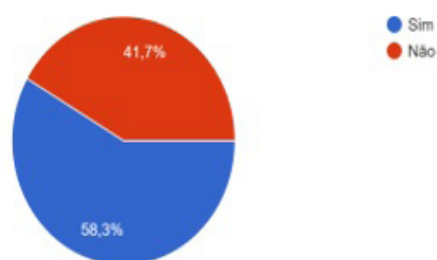




Gráfico 3: Percentual obtido para a pergunta Você sabe o que é preconceito linguístico?

### 3- Você sabe o que é preconceito linguístico?

36 respostas



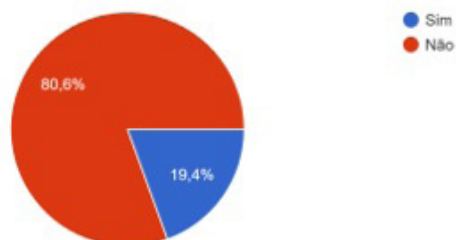
Comparando os dois gráficos, observa-se que os participantes apresentaram mais conhecimento sobre preconceito linguístico. Quase 60% responderam SIM, confirmando, em parte, a hipótese aventada para essas perguntas. Foi-lhes solicitado que apresentassem exemplos linguísticos que revelassem variação e preconceito linguístico. Tanto para a primeira pergunta quanto para a segunda, apenas em 18 respostas verificamos os exemplos solicitados, que, curiosamente, consistiam em variantes estigmatizadas (como ocorre em “pobrema”, “a gente vamos”, “dois real”) o que sugere uma sobreposição dos conhecimentos. A julgar pelas formas apresentadas, parece que os participantes nem sempre diferenciam variação de preconceito linguístico, o que indica uma provável causa para os conflitos, pois quando os aspectos linguísticos chegam ao nível de consciência do indivíduo, ele pode rejeitá-los ou aceitá-los a partir do seu aprendizado sobre os usos linguísticos. Em função disso, este artigo chama a atenção para a importância de reflexões de base científica sobre variação linguística em cursos fora da área de Letras.

A hipótese para a pergunta Você concorda que pessoas sem ou com pouca instrução escolar não sabem português? consiste em: algumas atitudes preconceituosas por parte dos docentes teriam subjacente a crença de que quem não tem acesso à linguagem moldada pela escola não sabe português. O alto percentual, exibido no Gráfico 4, entretanto, obtido para a resposta negativa chamou a atenção. Os professores, de maneira, geral, apesar de demonstrarem atitudes discriminatórias, dissociam o conhecimento natural da língua do conhecimento linguístico aprendido na escola. Trata-se de um resultado satisfatório, mas ainda preocupante por conta dos quase 20% de respostas positivas.

Gráfico 4: Percentual obtido para a pergunta Você concorda que pessoas sem ou com pouca instrução escolar não sabem português?

**4- Você concorda que pessoas sem ou com pouca instrução escolar não sabem português?**

36 respostas

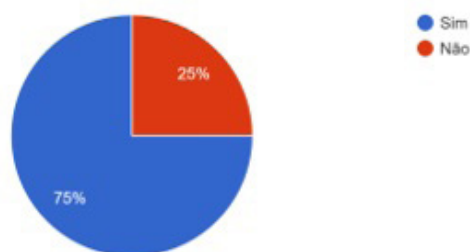


Os resultados exibidos no Gráfico 5 para a pergunta 'Você confiaria em um profissional graduado ou pós-graduado que comete os chamados "erros de português"?' também chamam a atenção. Hipotetizamos que haveria um percentual alto de respostas negativas por conta da rejeição dos professores a variantes estigmatizadas socialmente, mas obtivemos 75% de respostas positivas, o que revela, curiosamente, a dissociação entre comportamento linguístico e atuação profissional.

Gráfico 5: Percentual obtido para a pergunta Você confiaria em um profissional graduado e até pós-graduado que comete os chamados "erros de português"?

**5- Você confiaria em um profissional graduado e até pós-graduado que comete os chamados "erros de português"?**

36 respostas

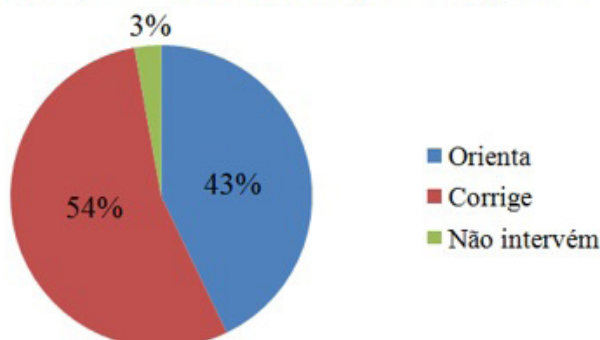


A pergunta 'Como você costuma agir quando um aluno comete tais erros (na fala e/ou na escrita)?' foi motivada pela hipótese de que o comportamento social dos professores de rejeitarem as variantes estigmatizadas os leva a corrigir a fala e a escrita de seus alunos por atribuírem à sua função de docente um papel autoritário de julgador. Propusemos três opções: corrige, orienta e não intervém, em que esse julgamento se reflete em corrigir. Os resultados confirmam a referida hipótese, pois o percentual de 54%, exibido no Gráfico 6, para corrigir demonstra-se significativo.



Gráfico 6: Percentual obtido para a pergunta Como você costuma agir quando um aluno comete tais erros (na fala e/ou na escrita)?

6- Como você costuma agir quando um aluno comete tais erros (na fala e/ou na escrita)? - 35 respostas

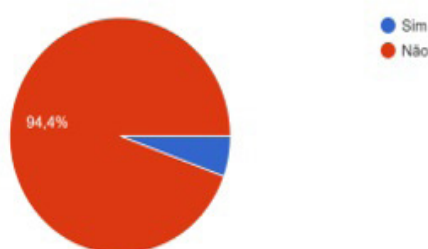


Os resultados para a última pergunta Você costuma interromper as pessoas para corrigir como elas falam? partiu da hipótese de que provavelmente as atitudes discriminatórias em relação ao comportamento linguístico no ambiente escolar se estendessem para fora desse espaço, mas essa dedução não se confirmou dado o alto percentual de respostas negativas, conforme se verifica no Gráfico 7. A interpretação desse resultado inesperado é que, talvez, os professores, fora da escola, sintam-se livres desse papel de julgador que historicamente lhe é atribuído.

Gráfico 7: Percentual obtido para a pergunta Você costuma interromper as pessoas para corrigir como elas falam?

7- Você costuma interromper as pessoas para corrigir como elas falam?

36 respostas



## 5 – ATIVIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO

Após a coleta dos dados, realizou-se uma atividade direcionada a todos os professores do campus São Gonçalo. Trata-se de uma exposição, em cartazes, de quinze frases, normalmente expressas por pessoas, no cotidiano, que têm relação com a noção de preconceito linguístico e que permitem avaliar a falta de conhecimento sobre o fenômeno da variação linguística. Além disso,

revelam crenças que levam a atitudes de poder e discriminação desmotivadoras. Nas perguntas fechadas, aquelas que cabiam responder “sim” ou “não”, havia, logo abaixo, um quadro para que o participante pudesse registrar suas observações, caso sentisse alguma necessidade. Nesses espaços, notamos que os participantes registraram, a partir das suas experiências cotidianas, expressões, frases, palavras que justificavam o porquê de terem respondido “sim” ou “não”. Esses exemplos inspiraram algumas frases que apresentaremos a seguir. Outras frases foram inspiradas em algumas perguntas feitas aos participantes, como “pessoas sem instrução na sabem falar, que dirá escrever”. Sejam as frases:

1. “Tem muita gente que precisa ler um livro de gramática para aprender português.”
2. “Meu ouvido dói só de ouvir alguém falando errado.”
3. “Quando me dizem ‘a gente vamos’, desisto até de ir.”
4. “Se for me chamar para andar de ‘bicicreta’, é melhor nem chamar.”
5. “Então você estuda inglês? Mas o português vai aprender quando?”
6. “Pobrema? Problema é não saber português!”
7. “Sou muito bem em português, já que sei tudo de gramática.”
8. “Certos alunos parecem ter faltado às aulas de português.”
9. “Brasileiro não sabe português. Só os portugueses.”
10. “Tínhamos tudo para dar certo, mas você escreve ‘concerteza’”.
11. “Mim fazer? não existe. Para de falar que nem índio!”
12. “Pessoas sem instrução não sabem falar, que dirá escrever.”
13. “Quando ouço a pessoa falando ‘ocê’, já sei que veio da roça.”
14. “Essa criatura não sabe nem diferenciar ‘mas’ de ‘mais’.”
15. “Não suporto quem fala errado. Me sinto obrigado(a) a corrigir.”

As frases, distribuídas ao longo de um corredor que termina na sala dos professores, deveriam ser lidas por eles. Ao final, encontravam dois cartazes que encerravam a exposição. Em um deles, os docentes deveriam fazer a contagem do número de frases com as quais estavam de acordo, para identificar, a partir de um quadro construído pelos pesquisadores, o seu “nível de preconceito linguístico”. Esse nível, medido por um suposto percentual, não foi baseado em qualquer evidência científica; foi uma sugestão, lúdica e criativa, com o intuito, exclusivamente, de chamar a atenção de quem passava pelo corredor. Obviamente, trata-se de uma dinâmica criada para proporcionar a reflexão sobre o assunto. No mesmo cartaz, havia uma definição sobre preconceito linguístico e outra sobre variação linguística. O segundo cartaz apresentou gráficos com os resultados do questionário aplicado aos professores, tendo, ao fim, uma lista de sugestões bibliográficas para aprofundamento do tema. Os pesquisadores, após estudar todos os métodos possíveis para conduzi-los à reflexão sobre os temas em questão, encontraram, nessa atividade, a melhor forma de atingir esse objetivo. Muitos professores, de forma espontânea, procuraram-nos para buscar mais informações sobre os assuntos suscitados, fato que colaborou para avaliarmos como positivo o desenvolvimento da pesquisa. Seguem as imagens dos cartazes com as frases.

Figura 1: Cartazes expostos no corredor que leva à sala dos professores do IFRJ, campus São Gonçalo.

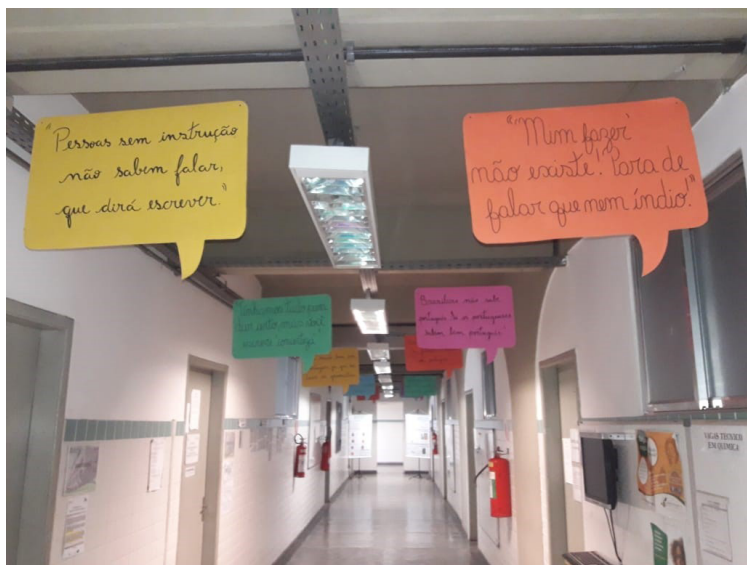
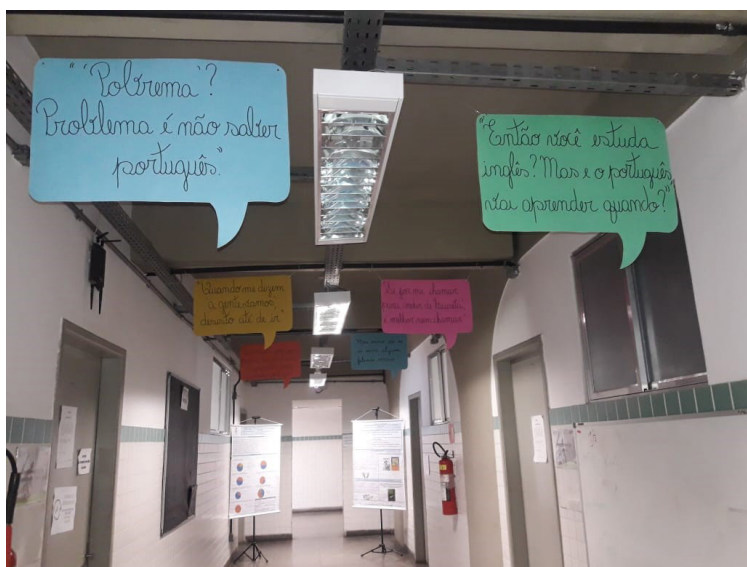


Figura 2: Cartazes expostos no corredor que leva à sala dos professores do IFRJ, campus São Gonçalo



## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores de fora da área de Letras, porque deduzimos que o desconhecimento dos aspectos sobre variação linguística poderia ser a causa de atitudes discriminatórias por parte de alguns docentes. Os resultados confirmaram, em parte, essa dedução, pois mostraram que a atitude preferencial dos participantes na escola é a “correção” (54%) em lugar da “orientação” (43%). Esse comportamento também revela a apropriação do papel de julgadores da fala e escrita dos alunos apenas no espaço escolar. De qualquer forma, mesmo tendo sido revelada essa consciência, o fato de no IFRJ presenciarmos atitudes linguísticas preconceituosas é preocupante. Este artigo chama a atenção para a necessidade de os professores de áreas distintas da

de Letras receberem informações científicas sobre variação linguística a fim de minimizar o efeito de atitudes discriminatórias que podem levar à evasão escolar.

Dada a importância desta pesquisa para as relações humanas no IFRJ, pretendemos estendê-la a outros institutos. Trata-se de uma tentativa de conhecer e entender o perfil dos professores que atuam com alunos do Ensino Médio para conscientizá-los de que, embora a escola seja o lugar, por excelência, do ensino e aprendizagem das variantes de prestígio, faz-se necessário aprender estratégias para ensiná-las sem discriminar as formas estigmatizadas. As atitudes preconceituosas de alguns professores são consequência de crenças enraizadas na sociedade brasileira, sendo muito difícil, por isso, a conscientização de que o papel do docente passa, também, pela compreensão do comportamento do aluno para facilitar-lhe sua permanência na escola. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de reflexões mais científicas sobre variação linguística em cursos fora da área de Letras, já que não faz mais sentido o desconhecimento de professores a respeito dos diversos tipos de preconceito, em especial, o preconceito linguístico.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO S. M. *Educação em Língua Materna: Sociolingüística na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG 2007*. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolingüística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.  
LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. M. Bagno; M. M. Scherre; C. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LAMBERT, W. A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues, Wiley Online Library*, v. 23, n. 2, p. 91–109, 1967.

LOPES, C.; DUARTE, M. E. L. (2002) “De ‘Vossa Mercê’ a ‘você’: a pronominalização de nominais nos séculos XVIII e XIX”. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ANPOL - *Boletim Informativo 31 da ANPOLL - A pós-graduação em Letras e Lingüística no Brasil: Memórias e Projeções*. Gramado: UFRS.

PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. Quarenta anos depois: a herança de um programa na Sociolingüística brasileira. In: WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCHNEIDER, Maria N. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Letras)

- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática. 1997.

TAVEIRA DOS SANTOS, M. C. *Expressão da segunda pessoa do singular por meio de um contínuo do oral para o escrito no 6º ano do ensino fundamental*. 2020. 100p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

### **Adriano Oliveira Santos**

---

Pós-doutorado em Letras (UERJ). Doutor em Estudos Linguagem (UFF). Mestre em Letras (UFF). Graduado em Letras (Português/Espanhol) pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (2006). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, IFRJ. Líder do GETeDE (Grupo de Estudos de Texto, Discurso e Ensino), Membro da Associação de Professores de Português para Estrangeiros do Estado do Rio de Janeiro (APLE-RJ).

### **Angela Marina Bravin dos Santos**

---

Possui graduação em Letras Vernáculas (UFRJ), mestrado em Letras (Letras Vernáculas (UFRJ) e doutorado em Letras Vernáculas (UFRJ). Atualmente é professor associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, sujeito pronominal, fala carioca, leitura extratextual, letramento escolar, letramento literário, variação linguística, ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. É coordenadora-bolsista, na UFRRJ, do projeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica.

*Recebido em 20/02/2021.*

*Aceito em 10/04/2021.*

# PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE A MONOTONGAÇÃO NA FALA DO PESSOENSE E APLICAÇÃO DOS RESULTADOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

## ***SOCIOLINGUISTIC RESEARCH ON MONOPHTHONGIZATION IN PESSOENSE SPEECH AND THE APPLICATION OF ITS RESULTS TO PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING***

Rossana da Conceição Honorato de Sousa

Juliane Ribeiro Lopes Pedrosa

UFPB

**Resumo:** A monotongação é o nome que se dá ao processo em que um ditongo é realizado como uma vogal simples, decorrente do apagamento da semivogal do ditongo. Considerando a Teoria da Variação (LABOV, 1972, 1994), a partir dos trabalhos de Hora (2001, 2012), Silva (2001; 2004) e Aragão (2009), esta pesquisa tem o objetivo de analisar quanto o fenômeno da monotongação do ditongo [ej] é recorrente na fala dos homens de João Pessoa, além de verificar quais variáveis extralinguísticas (faixa etária, escolaridade e assunto da entrevista) e quais variáveis linguísticas (contexto fonológico seguinte, natureza morfológica, número de sílabas, tonicidade e classe gramatical) condicionam positivamente ou restringem a sua realização. A partir dos resultados obtidos, também será proposta uma atividade pedagógica para o Ensino Fundamental sobre ditongo e monotongação.

**Palavras-Chave:** Ditongo. Monotongação. Teoria da Variação

**Abstract:** *Monotongation is the name given to the process in which a diphthong is performed as a simple vowel, resulting from the deletion of the diphthong's semivowel. Considering the Theory of Variation (LABOV, 1972, 1994), from the work of Hora (2001, 2012), Silva (2001; 2004), and Aragão (2009), this research aims to analyze how much the phenomenon of Monotongation of the diphthong [ej] is recurrent in the speech of João Pessoa's men, in addition to verifying which extralinguistic variables (age group, education, and interview subject) and which linguistic variables (next phonological context, morphological nature, number of syllables, tonicity, and grammatical class) positively condition or restrict its fulfillment. From the results obtained, a pedagogical activity for Elementary Education on diphthong and monotongation will also be proposed.*

**Keywords:** *Diphthong. Monotongation. Variation Theory.*

---

1. Esse artigo é desdobramento do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Português - UFPB, intitulado "A monotongação do ditongo [ej] na fala do pessoense", de autoria de Rossana da Conceição Honorato de Sousa e orientado pela Profa. Dra. Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa.



## INTRODUÇÃO

A monotongação é o fenômeno de apagamento da semivogal em um ditongo, que passa a ser tratado como uma vogal simples. Trask (1996) define a monotongação como “qualquer processo fonológico no qual um ditongo é convertido em monotongo”. Já Câmara Jr. (1977) destaca o caráter fonético do processo, ressaltando que a semivogal do ditongo é apagada em situações de fala menos monitoradas, mas permanece na escrita e em situações de fala mais monitoradas.

Pesquisas sobre o fenômeno da monotongação em João Pessoa como as de Hora (2001, 2012), Souza (2001, 2004) e Aragão (2009) têm demonstrado que o fenômeno é motivado mais por forças estruturais do que sociais. O presente estudo tem o objetivo de analisar, segundo a Teoria da Variação (LABOV, 1972, 1994), quais variáveis condicionam positivamente e quais variáveis restringem a monotongação do ditongo [ej] na fala do pessoense, a partir de uma análise estatística dos dados no programa RStudio<sup>2</sup> (2009), comparando os resultados obtidos aos resultados das pesquisas anteriores na cidade de João Pessoa, e, considerando os resultados da pesquisa, propor uma atividade pedagógica para o Ensino Fundamental sobre ditongo e monotongação.

A monotongação não tem sido muito estudada em João Pessoa atualmente. Mas, por ser um fenômeno muito recorrente na fala espontânea, há muita transposição para a escrita. Uma vez que a sua presença na escrita é vista como problemática, observar o fenômeno e entender os fatores que o condicionam é essencial ao/à docente de língua portuguesa, principalmente àqueles/as das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, as variáveis linguísticas e extralinguísticas consideradas nas pesquisas anteriores sobre o fenômeno foram observadas novamente com os dados de 2018 do projeto VALPB<sup>3</sup> e analisadas estatisticamente no programa RStudio (2009). O corpus da pesquisa é composto por doze entrevistas e todos os informantes são do sexo masculino, estando estratificados em relação à faixa etária (15 a 25 anos e mais de 49 anos) e à escolaridade (de zero a cinco anos, de seis a onze anos e mais de onze anos de escolaridade).

As hipóteses são as de que os falantes, em geral, não têm muita consciência social do fenômeno da monotongação e é justamente por isso que a ocorrência do fenômeno independe de variáveis extralinguísticas como sexo, escolaridade e faixa etária; e, até em situações de fala mais monitorada, a monotongação é recorrente.

Sobre as variáveis linguísticas, a hipótese é a de que as variantes mais significativas para a ocorrência da monotongação sejam contexto fonológico seguinte e tonicidade da sílaba.

Dessa forma, ao confirmar os fatores que condicionam esse processo variável, será possível propor atividades que servirão de auxílio ao/à docente no trabalho com a representação gráfica dos

---

2. Linguagem de programação e ambiente de desenvolvimento integrado para a criação de gráficos e cálculos estatísticos.

3. É importante mencionar que o Projeto VALPB possui um acervo expressivo de *corpora*. O primeiro *corpus* levantado para o Projeto teve início em 1994. Depois, outros *corpora* foram levantados, a exemplo do que utilizaremos nesta pesquisa, que foi coletado em 2018. Outros pontos a serem destacados são que esse *corpus* possui um total de 36 informantes, mas, para esta pesquisa, utilizaremos apenas 12, e que tanto o corpus de 1994 quanto o de 2018 foram coletados na grande João Pessoa, buscando, dessa forma, mapear o perfil linguístico dessa comunidade.

ditongos. Antes, porém, passemos à teoria que servirá de base para a nossa análise e proposta de atividade com o ditongo.

## TEORIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O modelo de análise adotado no presente estudo é o modelo teórico-metodológico da Teoria da Variação Linguística, cujos primeiros pressupostos foram discutidos no texto *Empirical Foundation for a Theory of a Language Change*, de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin I. Herzog, em 1968. Mas coube a Labov consolidá-lo através de suas pesquisas. Esse modelo assume o vernáculo (a fala não monitorada) como objeto de estudo e não admite uma ciência da linguagem que não seja social.

O modelo de análise proposto por Labov, também chamado de “sociolinguística quantitativa”, pelo fato de operar com números e analisar estatisticamente os dados, retoma as discussões que voltam a insistir na relação entre língua e sociedade, defendendo a possibilidade de sistematização da variação inerente à língua. É importante ressaltar que esse era o grande desafio teórico, conseguir dar conta do aspecto heterogêneo da língua. Essa sistematização busca controlar os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam os processos variáveis.

A partir dos estudos de Labov sobre o inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos), em 1963, e sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque, em 1966, fica claro que

as escolhas entre dois ou mais sons, palavras ou estruturas não ocorrem simplesmente por opção do falante, mas obedecem a um padrão sistemático regulado por regras especiais, conhecidas como regras variáveis, que expressam a covariação entre elementos do ambiente linguístico e do contexto social. (BRESCANCINI, 2007, p. 71-72).

A sistematização da variação, segundo Tarallo (1986, p. 10-11), consiste em fazer, inicialmente:

- 1) um levantamento exaustivo de dados da língua falada, os quais devem refletir o vernáculo da comunidade;
- 2) uma descrição detalhada da variável, acompanhada de um perfil completo das variantes que a constituem;
- 3) uma análise dos possíveis fatores condicionadores (linguísticos e extralinguísticos) que favorecem o uso de uma variante sobre a (s) outra (s).

E consiste, ainda, em verificar:

- 4) o encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade (em que nível linguístico e social da comunidade a variável pode ser colocada);
- 5) a projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade (a relação de contemporização entre as variantes).



É importante ressaltar que só é possível verificar (5), a projeção histórica, se houver um estudo que permita mapear a mudança linguística, ou seja, um estudo de tempo real associado ao de tempo aparente.

Nesta pesquisa, será possível estabelecer uma comparação entre dois *corpora*, o levantado em 1994, que já possui estudos sobre o processo de monotongação, e o levantado em 2018, cujos dados serão analisados. Na seção da metodologia, essas questões serão explicitadas com mais detalhes. Antes, porém, é importante reforçar o significado social da variação por Eckert e Labov (2017), para que fique clara a análise do processo de monotongação, especialmente no que diz respeito às variáveis extralinguísticas.

## **SIGNIFICADO SOCIAL DA VARIAÇÃO: ECKERT E LABOV (2017)**

Quando o falante adapta a sua fala de acordo com o contexto em que está inserido, com o grau de formalidade envolvido na situação comunicativa, demonstra ter consciência do valor que é atribuído à sua fala em cada situação. Observar as variáveis que apresentam sensibilidade estilística ao contexto é, de acordo com Eckert e Labov (2017), buscar pistas do significado social da variação, que pode servir como motivação para uma mudança linguística sólida.

Sendo assim, a associação da variação linguística com o status e com a postura do falante no contexto de interação indica qual o significado social da variação. Significado social é, então, definido pelos autores (2017, p.469), como a “associação convencional entre distinções no mundo e distinções na forma linguística”.

O termo “significado social” pode parecer redundante, visto que todo significado é social na medida em que é construído para determinados fins ao longo de trocas sociais; porém, Eckert e Labov (2017) destacam que, embora todos os símbolos sejam sociais no sentido de que são socialmente construídos, o significado da variação é puramente social, pois não tem referência e indica algo a respeito do falante, o qual age como um “ator social” na situação de fala.

Segundo os autores, as variáveis assumem significado social na interação entre os falantes à medida que associam o que articulam e o que ouvem a aspectos do contexto. Sendo assim, já que o significado é construído na interação entre falante e ouvinte, evidências de significado social devem ser buscadas, em última análise, reunindo dados sobre produção e percepção.

Durante a pesquisa sobre o vernáculo da cidade de Nova Iorque, Labov (1966), por já perceber o paradoxo que o observador enfrenta ao tentar selecionar uma fala totalmente espontânea usando um método de coleta formal (a entrevista), deixa-a de lado e reúne dados a partir apenas da escuta das falas dos informantes em situação informal.

Para tentar amenizar os efeitos dessa formalidade da coleta na fala dos informantes através da entrevista, Labov (1984) propõe, também, que o grau de formalidade na entrevista seja deliberadamente variado, a fim de variar a quantidade de atenção que o entrevistado dá ao seu discurso. E, para se obter essa variedade no grau de formalidade, o autor sugere a mudança

de tópico/assunto da entrevista. Sugere que, quanto mais envolvido no tema da pergunta, menos atenção o informante coloca na forma como fala.

Para Labov (1984), a coleta de narrativas de experiência pessoal seria a melhor forma de conseguir dados de fala espontânea em entrevistas, pois, como corrobora Tarallo (1986, p.22), “o informante está tão envolvido emocionalmente com o *que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*”.

Como visto, a mudança de assunto da entrevista, na tentativa de variar os níveis de formalidade e informalidade, dá, segundo Eckert e Labov (2017), uma indicação indireta de como os falantes podem operar na interação com a comunidade. Dessa forma, é possível também, ao analisar a entrevista, encontrar indícios do significado social da variação, ainda que as demonstrações mais claras desse significado sejam encontradas em estudos que observam os falantes em diferentes contextos sociais (no trabalho, com a família, com amigos etc.).

No presente estudo, a mudança de assunto da entrevista<sup>4</sup> foi observada a fim de verificar se o fenômeno da monotongação é, de algum modo, sensível à mudança nos níveis de formalidade da entrevista.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente estudo consiste em investigar doze entrevistas sociolinguísticas, realizadas no ano de 2018, do banco de dados do projeto VALPB (Variação Linguística no Estado da Paraíba), analisando todas as ocorrências do ditongo [ej] e observando o fenômeno da monotongação (apagamento do glide no ditongo decrescente) na fala desses informantes.

Todos os informantes são do sexo masculino, nasceram em João Pessoa e nunca passaram mais de cinco anos fora da cidade. Estão estratificados em relação à faixa etária (15 a 25 anos e mais de 49 anos) e à escolaridade (de zero a cinco anos, de seis a onze anos e mais de onze anos de escolaridade). São seis informantes de cada faixa etária e dois para cada ano de escolaridade.

As variáveis independentes linguísticas consideradas na pesquisa são contexto fonológico seguinte, natureza morfológica do ditongo, tonicidade, número de sílabas e classe gramatical da palavra. As variáveis independentes extralinguísticas controladas são faixa etária, escolaridade e assunto da entrevista.

O roteiro seguido nas entrevistas do VALPB permite que sejam registradas narrativas pessoais, portanto menos formais, e narrativas mais “formais”. Sendo assim, na tentativa de buscar pistas sobre que tipo de registro condiciona ou não na monotongação, foi observada a influência do assunto da entrevista na ocorrência do fenômeno (se é menos recorrente ou se o falante faz alguma correção quando o assunto é menos pessoal, por exemplo).

Para a análise dos dados, foi feito inicialmente um levantamento de todas as ocorrências do ditongo [ej] durante as doze entrevistas. As ocorrências foram ouvidas exaustivamente e todos

---

4. Este ponto será esclarecido com mais detalhes na metodologia.

os dados sobre a variável dependente e sobre as variáveis independentes foram tabulados. Após o trabalho de escuta e tabulação, todos os dados foram analisados estatisticamente no RStudio (2009), software de desenvolvimento integrado da linguagem R, para que fossem obtidos resultados estatísticos confiáveis sobre a influência das variáveis no fenômeno da monotongação.

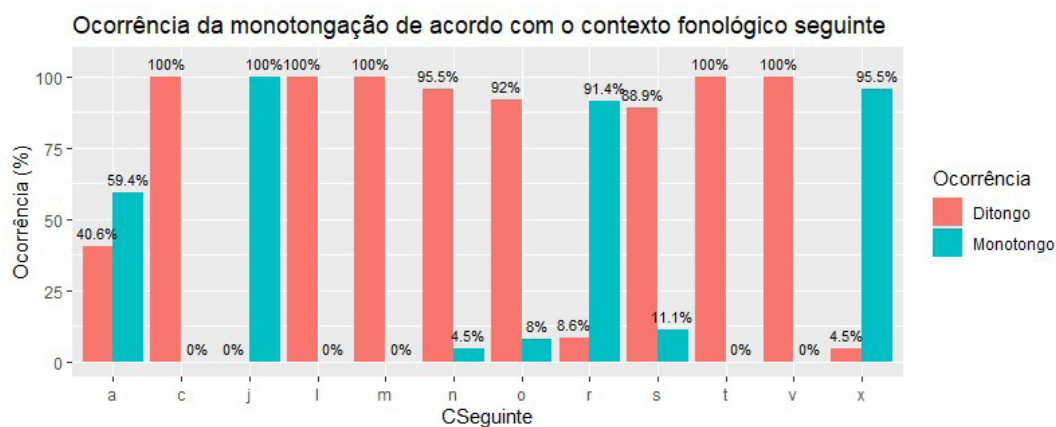
## RESULTADOS DA PESQUISA

Depois da tabulação de todas as ocorrências de palavras com o ditongo [ej] nas entrevistas dos doze informantes selecionados para a pesquisa, os dados foram analisados estatisticamente no programa RStudio (2009), sendo aplicado o teste de qui-quadrado para verificar se existe, de fato, associação entre as variáveis consideradas no estudo. Primeiramente, a discussão será sobre os contextos linguísticos que condicionam o processo e, na sequência, sobre os aspectos extralinguísticos.

## VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

As variáveis linguísticas apontadas como as mais significativas para a monotongação foram contexto fonológico seguinte, tonicidade e natureza morfológica do ditongo. O gráfico a seguir mostra os resultados percentuais das ocorrências de acordo com o contexto fonológico seguinte:

Gráfico 1



Fonte: Autora

Os contextos fonológicos seguintes que mais favorecem a monotongação, como é possível observar pelo gráfico, são [ʒ]; [r]; e [ʃ], a exemplo das palavras: queijo, banheira, deixa, com uma diferença percentual significativa em relação aos outros contextos. O teste de qui-quadrado não aponta o contexto fonológico seguinte como uma variável positiva na ocorrência porque faz um cálculo da associação a partir de todos os contextos, e a maioria realmente não tem influência no fenômeno.

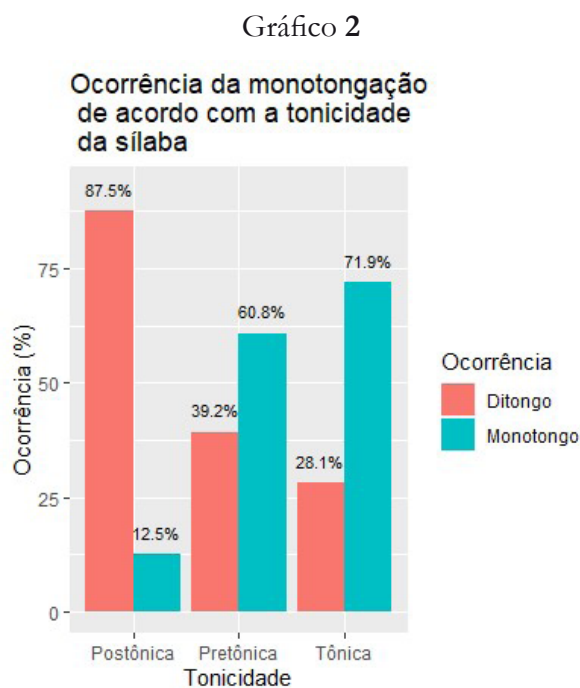
Pensando no fato de que não são todos os ditongos que podem ser realizados como

monotongos, Bisol (1989) os classifica em leves (falsos) ou pesados (verdadeiros). Os ditongos que apresentam variação com monotongos são ditongos leves (ligados a um único elemento V) e os que não monotongam são, para a autora, os verdadeiros ditongos (ligados a dois elementos V, o segundo elemento ocupando a coda).

Collischonn (2014) explica que ditongos leves ou falsos ditongos surgem antes de palatais, porque a palatal é uma consoante com articulação secundária, de acordo com a geometria de traços de Clements, uma consoante que possui tanto os traços consonantais propriamente ditos, quanto os traços vocálicos.

É importante ressaltar que o tepe, embora não seja uma consoante palatal, apresenta traço semelhante ao glide, por isso também propicia um ditongo leve.

De acordo com a amostra da pesquisa, os resultados também demonstraram associação entre a ocorrência da monotongação e a tonicidade da sílaba em que se encontra o ditongo. O gráfico a seguir representa a distribuição de frequência da variável tonicidade:



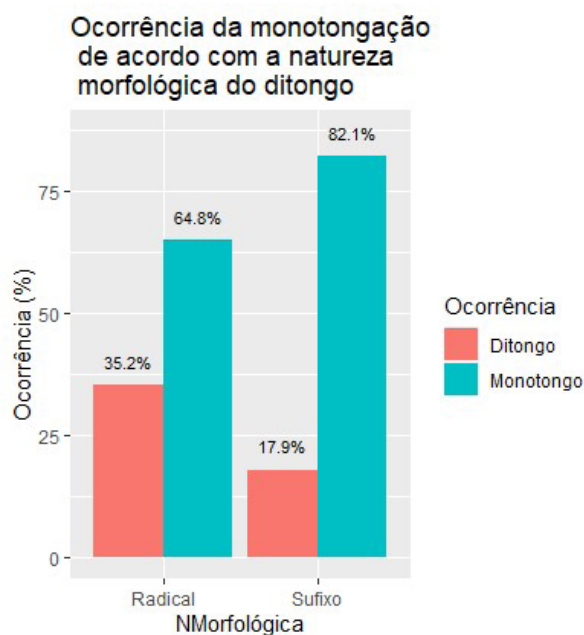
Fonte: Autora

O gráfico mostra que, se o ditongo estiver na sílaba pretônica ou na sílaba tônica, como em “primeiro” e “deixar”, a chance de a semivogal ser apagada é consideravelmente maior do que se o ditongo estiver após a sílaba tônica. O teste de qui-quadrado também demonstra que, considerando a amostra da pesquisa, a monotongação está associada à tonicidade ( $X^2 = 16.282$ ,  $df = 2$ ,  $p\text{-value} = 0.0002913$ ). No entanto, é possível inferir que esse resultado reflete que as palavras com os contextos seguintes mais propícios ([ʒ]; [r]; e [ʃ]) são tônicas e pretônicas. Isso é reforçado pela literatura, a qual demonstra que, quanto mais débil for a sílaba, maior é a probabilidade de apagamento. Dessa forma, haveria um condicionamento inverso ao apagamento da semivogal.

A terceira variável apontada como significativa pelo programa, a partir do teste de qui-quadrado, foi natureza morfológica do ditongo. O teste apresentou os seguintes valores: X-squared = 13.802, df = 1, p-value = 0.0002031.

O gráfico a seguir demonstra que a monotongação é mais recorrente quando o ditongo está no sufixo na palavra:

Gráfico 3



Fonte: Autora

Embora o p-valor indique que a associação entre as variáveis seja provavelmente verdadeira, talvez haja uma sobreposição de contextos neste caso. Pois, considerando todas as palavras da amostra, percebe-se que a maioria dos sufixos com o ditongo [ej] apresenta [ ] como contexto fonológico seguinte, por exemplo, os sufixos -eiro e -eira (brasileiro, banheira). Como visto anteriormente, esse contexto é altamente favorecedor do processo. Sendo assim, uma hipótese seria a de que o que de fato pode estar condicionando positivamente a monotongação é o contexto fonológico seguinte ao ditongo e não a sua natureza morfológica.

Os resultados encontrados para as variáveis linguísticas corroboram os resultados encontrados nas pesquisas de Hora e Souza (2001). O contexto fonológico seguinte e a tonicidade da sílaba são fatores condicionadores para a monotongação. Porém, diferente dos resultados encontrados no presente estudo, a pesquisa de Hora e Souza (2001) obtém como resultado a posição pretônica influenciando mais a monotongação que a posição tônica, fato que vai ao encontro do que propõe a literatura.

De posse desses resultados, é possível compreender quais são os contextos fonológicos mais condicionadores à monotongação e, portanto, os que devem ser mais trabalhados nas atividades de escrita, já que provavelmente serão os contextos que serão transpostos para escrita com mais frequência.

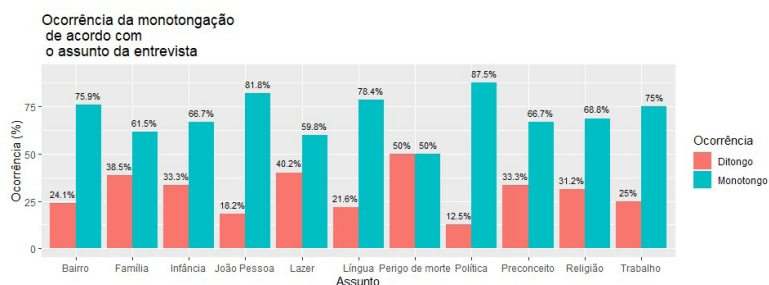
## VARIÁVEIS EXTRALINGUÍSTICAS

Como esperado, as variáveis extralinguísticas não foram significativas para a ocorrência da monotongação. Considerando a amostra, o apagamento da semivogal em um ditongo não está relacionado à faixa etária ou à escolaridade do falante, mas sim a questões linguísticas.

Esse resultado difere do encontrado por Hora e Souza (2001) apenas com relação à escolaridade, pois os autores encontraram no resultado de sua pesquisa que os falantes mais escolarizados são menos favoráveis à monotongação.

Como foi dito anteriormente, neste estudo, a variável “assunto da entrevista” foi considerada para buscar pistas daquilo que Eckert e Labov (2017) chamaram de “significado social da variação”, monitorando o quanto a mudança no grau de “formalidade” dos assuntos da entrevista influenciava na ocorrência da monotongação. No teste de qui-quadrado, a variável foi considerada significativa ( $X^2 = 21.451$ ,  $df = 10$ ,  $p\text{-value} = 0.01816$ ), mas, ao analisar o Gráfico 4, percebe-se que, na verdade, não há causalidade entre o assunto mais pessoal ou informal e a ocorrência da monotongação, assim como não há entre o assunto menos pessoal e a manutenção da semivogal do ditongo. Dessa forma, pode-se deduzir que a variabilidade das ocorrências está mais relacionada a quais palavras foram ditas durante cada assunto do que à formalidade/informalidade deste, corroborando, assim, que os fatores mais significativos são, de fato, os linguísticos.

Gráfico 4



Fonte: Autora

Observando o gráfico, percebe-se que alguns dos assuntos considerados mais pessoais e que, para Labov (1984), o falante daria mais atenção à fala, são os que mais apresentam ocorrência da monotongação. Inclusive, o assunto em que mais se verifica a ocorrência da monotongação é o assunto política, que pode ser considerado mais “formal”. O assunto lazer, no qual o falante fala sobre as suas horas de descanso e os lugares que gosta de frequentar para se divertir, apresenta mais ocorrências do ditongo do que assuntos mais “formais” como trabalho, política, preconceito e língua. E, atentando também à relação entre a manutenção do ditongo e a monotongação, em todos os assuntos, a monotongação teve porcentagens bem superiores, com exceção ao tema “perigo de morte” em que as duas tiveram a mesma porcentagem.

Em linhas gerais, é perceptível que os resultados da pesquisa seguem os padrões já encontrados nas pesquisas de Hora e Souza (2001) e Aragão (2009), corroborando que a monotongação é um processo condicionado linguisticamente e que é socialmente aceito pela comunidade pessoense.

## **PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O DITONGO**

Como foi visto nos tópicos anteriores, a Sociolinguística Variacionista reconhece a língua como uma entidade social heterogênea e defende a possibilidade de sistematização da variação, entendendo que a variação é inerente à língua. O sistema educacional brasileiro tem sofrido mudanças ao longo do tempo e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já defendem que o ensino de língua portuguesa seja mais inclusivo no que diz respeito à realidade linguística dos/as discentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental chamam a atenção para o fato de que a escola costuma tratar a fala como o lugar do caos linguístico, reforçando preconceitos:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1998, p.38).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que é necessário haver reflexões na sala de aula sobre as variedades linguísticas e os valores sociais atribuídos a elas:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 81)

Embora o sistema educacional brasileiro tenha passado por mudanças e os documentos oficiais afirmem a importância de que o ensino de língua portuguesa seja feito considerando todas as variedades linguísticas, sem preconceitos, a escola, em geral, continua dando destaque apenas à norma padrão, considerando a fala dos/as discentes como “errada” e como a razão para tantos desvios na escrita.

O fenômeno da monotongação é muito interessante para se discutir em sala de aula, pois é um fenômeno socialmente aceito na fala, mas na escrita é estigmatizado. Isso precisa ser trabalhado de maneira cuidadosa, principalmente com os/as discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.



Como os resultados da pesquisa mostraram, as variáveis linguísticas são as únicas que influenciam o apagamento da semivogal no ditongo, o que mostra que todos os falantes, de todas as idades, de todos os níveis de escolaridade, monotongam em situações de fala espontânea. Sendo assim, é compreensível que os/as discentes, principalmente aqueles das séries iniciais, acabem escrevendo como ouvem: sem a semivogal.

A seguir, serão indicadas algumas sugestões de abordagem sobre o tema em sala de aula. Introduzir a discussão com um texto é de extrema relevância, principalmente porque o foco de análise precisa estar contextualizado, além do fato de que a relação texto escrito e texto oral será muito enfatizada.

#### Tirinha 092 – Amor Verdadeiro



Fonte: <http://www.marcianeurotica.com.br/2011/01/tirinha-092-amor-verdadeiro.html>

O/A docente deve apresentar o texto, as suas características dentro do gênero e, neste caso, a ferramenta do humor. A leitura da Tirinha deve ser feita por vários/as discentes em voz alta, além do/a docente. Isso porque o/a docente deve chamar a atenção, após a leitura, das palavras “amou”, “ninguém”, “eu”, “sei”, “deixam”, “beije-me”, “beijou”. Se possível, destacar como os ditongos foram produzidos oralmente e se todos produziram da mesma forma. Além disso, relacionar à escrita.

Inicialmente, é fundamental que o/a docente caracterize as consoantes, as vogais e as semivogais, inclusive mostre as correspondências entre os fonemas e os grafemas. Isso é extremamente relevante para que os/as discentes compreendam que as vogais e semivogais são representadas na escrita da mesma forma.

Na sequência, o foco será nos encontros vocálicos. É importante reforçar que as vogais, no português, ocupam o núcleo da sílaba, portanto, cada sílaba possui uma única vogal. Se há dois segmentos vocálicos na mesma sílaba, um deles é uma semivogal, formando, dessa forma, o ditongo. Depois de explicar para os/as discentes o que é ditongo, é importante fazer a pergunta abaixo para verificar se eles entenderam o que é vogal e o que é semivogal, se já identificam o ditongo em uma palavra.

1 - O ditongo é o encontro de uma vogal e uma semivogal (aquela que não possui força para ocupar o núcleo da sílaba). Sabendo disso, qual(is) das palavras abaixo

possui ditongo?

- |           |            |
|-----------|------------|
| a) meiga  | b) mielite |
| c) sangue | d) água    |
| e) saída  | f) suada   |
| g) feira  | h) menina  |
| i) anão   | j) também  |

Objetivos da questão:

- diferenciar ditongo de hiato
- caracterizar ditongo crescente e decrescente
- reforçar a alternância entre ditongo crescente e hiato
- caracterizar ditongo oral e nasal

Como pontuado nos objetivos, em cada uma das alternativas, há um aspecto que precisa ser refletido com os/as discentes, por isso, é aconselhável que o/a docente deixe primeiramente os/as discentes analisarem as alternativas, levantarem hipóteses, discutirem entre si e só após o/a docente inicia a discussão com eles.

Para tratar especificamente do fenômeno variável de monotongação, é importante que os/as discentes consigam perceber que, embora a semivogal do ditongo seja apagada na fala, na escrita deve ser mantida.

2 - Observe as palavras a seguir e destaque aquelas em que o ditongo não pode ser monotongado na oralidade:

- a) paira
- b) peixe
- c) couro
- d) deitado
- e) leite

3 - Como a palavra “peixe” costuma ser pronunciada em situações de fala espontânea? E a palavra “couro”? Com as palavras “paira”, “deitado” e “leite” acontece o mesmo?

Objetivo das questões:

- identificar os ditongos que podem ser monotongados

Também é importante destacar que a fala não é “errada” ou inferior, que as pessoas apagam a semivogal a depender do fonema que vem imediatamente após a semivogal, quando não há prejuízo de significado, ou seja, quando a ausência da semivogal não implica a formação de uma outra palavra. Aqui trabalhar com pares mínimos é um ótimo recurso.

Não são em todas as palavras que o ditongo pode ser reduzido a uma vogal simples. Para que os/as discentes percebam melhor isso, perguntas como (4) e (5) podem ajudar.

4 - Em qual das palavras abaixo a semivogal do ditongo não é apagada na fala?

- a) brasileiro
- b) peixaria
- c) caixa
- d) besouro
- e) noite

5 - Qual das palavras abaixo apresenta ditongo que pode ser reduzido a monotongo sem mudar o significado da palavra?

- a) meiga
- b) bairro
- c) caixa
- d) pai
- e) jeito

Objetivo das questões:

- identificar os ditongos que podem ser monotongados

Como foi observado pelos resultados da pesquisa, o contexto fonológico seguinte tem grande influência no apagamento da semivogal. Trazer trechos dos dados analisados para que os/as discentes possam ouvir e ver a transcrição ajudará a reforçar o entendimento do processo. Sendo assim, é importante demonstrar para os/as discentes que, a depender do contexto fonológico seguinte, a semivogal pode ser mantida ou apagada. Para isso, perguntas como a que está abaixo podem ajudar.

6 - Observe as palavras abaixo e perceba quais são os contextos destacados que mais influenciam o apagamento da semivogal no ditongo.

- a) peito
- b) reino
- c) leito
- d) banheiro
- e) primeiro

Objetivo da questão:

- identificar os contextos mais propícios para monotongação

Nesse momento, apresentar os resultados estatísticos da pesquisa vai confirmar a observação que os/as discentes fizeram. E, dessa forma, é possível trazer a pesquisa para a sala de aula e, portanto, ampliando a sua funcionalidade ao ensino.

Outras atividades podem ser realizadas que tenham por base os contextos que mais favorecem a monotongação. E, apesar desta pesquisa focar apenas no ditongo [ej], a discussão

pode/deve ser ampliada aos outros ditongos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos dados da pesquisa, a monotongação é um fenômeno linguístico do qual o falante quase não tem consciência, e, por isso mesmo, variáveis extralinguísticas como faixa etária e escolaridade não são significativas.

Sobre a variável assunto da entrevista, a partir da maneira como foi observada a mudança de estilo, os resultados reforçaram que a monotongação não é condicionada estilisticamente, já que em todos os tópicos da entrevista houve uma alta porcentagem do fenômeno. Porém, é importante ressaltar que apenas a observação do falante em diferentes contextos sociais e a reunião de dados de fala e de percepção fornecem evidências sólidas sobre o significado social da variação.

Embora os nossos dados demonstrem que a monotongação é um fenômeno totalmente condicionado por fatores linguísticos, a pesquisa de Aragão (2009) encontrou como resultado “o tipo de registro” influenciando na ocorrência da monotongação. Esse é um resultado muito interessante, que merece ser considerado mais significativamente em pesquisas futuras.

Finalmente, dada a importância desses estudos para o ensino da língua, é imprescindível destacar que as pesquisas sociolinguísticas devem ser mais divulgadas aos cursos de pedagogia, pois os/as discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental costumam transferir para a escrita as formas em variação na fala. Sendo assim, os/as docentes desses/as discentes precisam conhecer o que acontece pelo menos com os fenômenos mais recorrentes, como é o caso da monotongação, para que possam auxiliar os/as seus/suas discentes da maneira correta, sem frustrá-los - fazendo-os acreditar que não conhecem a sua própria língua - e sem reforçar preconceitos.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Os estudos fonético-fonológicos nos estados da Paraíba e do Ceará. Revista da Abralín, Revista da Associação Brasileira de Linguística*. Pará, v. 8, n. 1, 2009, p. 163-184.

BISOL, Leda. *O ditongo na perspectiva da fonologia atual*. D. E. L. T. A., São Paulo, v. 5, n. 2, 1989.

COLLISCHON, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia no português brasileiro*. 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. *A teoria da variação linguística*. In: AGUIAR, Vera Teixeira (Org.). *A pesquisa em Letras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 71 - 85.

BRUM, Rogério. Tirinha 09 – Amor Verdadeiro. Disponível em: <http://www.marcianeurotica.com.br/2011/01/tirinha-092-amor-verdadeiro.html>. Acesso em 28/12/2020.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.

ECKERT, Penelope; LABOV, William. *Phonetics, phonology and social meaning*. *Journal of Sociolinguistics*. Stanford: John Wiley & Sons Ltd, 21/4, 2017, p. 467 – 496.

HORA, Dermeval. *Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB)*. 1993.

\_\_\_\_\_; SILVA, Fabiana de Souza. *Processo de monotongação em João Pessoa*. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2001, p. 79 – 93.

\_\_\_\_\_. *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*. 2009. Disponível em: [biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica\\_e\\_fonologia\\_1360068796.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf). Acesso em 14/10/2020.

\_\_\_\_\_; AQUINO, Maria de Fátima. *Da fala para a leitura: análise variacionista*. São Paulo: Alfa, v. 56, n. 3, 2012, p. 1099-1115.

H. Wickham. *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York, 2016.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

\_\_\_\_\_. *Field methods of the Project on Linguistic Change and variation*. In: BAUGH, J.; SHERZER, J. (eds.). *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

\_\_\_\_\_. *Principles of linguist change: cognitive and cultural factors*, Vol. III. Oxford: Wiley – Blackwell, 2010.

R Development Core Team (2009). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>.

SILVA, Fabiana de Souza. O processo de monotongação em João Pessoa. In: HORA, Dermeval da. *Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: CNPq/ILAPEC/VALB, 2004. p.29 – 44.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRASK, Robert Lawrence. *A dictionary of phonetics and phonology*. London/ New York: Routledge, 1996.

## **Rossana da Conceição Honorato de Souza**

---

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba. Foi bolsista do projeto PROBEX “Oficinas de saberes: construindo práticas sociais letradas na escola e na comunidade”, coordenado pela professora Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, no ano de 2018.

Também foi bolsista do projeto PROLICEN “A leitura literária na escola: formando leitores através dos círculos de leitura”, coordenado pela professora Alyere Silva Farias, no ano de 2019.

## **Juliane Ribeiro Lopes Pedrosa**

---

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING – UFPB), com Estágio de Doutorado, realizado na Concordia University, em Montreal – Canadá. Professora adjunta da UFPB, atua no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE – PPGLE) e é colaboradora do PROLING. Suas áreas de interesse são variação, teoria fonológica e ensino de língua portuguesa.

*Recebido em 10/03/2021.*

*Aceito em 10/05/2021.*

# CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3ª PESSOA DO PLURAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: VARIAÇÃO E ENSINO<sup>1</sup>

## *THE 3rd PLURAL PERSON VERBAL AGREEMENT IN BRAZILIAN PORTUGUESE: VARIATION AND TEACHING*

Viviane Silva de Novais  
UFS

**Resumo:** Neste trabalho, apresentamos uma descrição da variação na concordância verbal de 3ª pessoa do plural (3PP) no português brasileiro para discutirmos a variação linguística como conteúdo das aulas de português. O tratamento da variação em sala de aula é preconizado por documentos oficiais (BNCC/PCN), mas ainda tem sido realidade distante. Ainda que tenhamos conjuntos robustos de descrição linguística, a tentativa de inserir esse conteúdo na educação básica ainda é um desafio, principalmente frente a uma sociedade marcada por discriminação e preconceito quando se trata de fenômenos linguísticos em variação, especialmente, os que se distanciam da norma de prestígio.

**Palavras-Chave:** *Variação linguística. Concordância verbal de 3PP. Ensino. Português brasileiro.*

**Abstract:** *In this paper, we present a description about the variation in the 3rd plural person verbal agreement in Brazilian Portuguese as a basis for discussing the variation as a content of Portuguese teaching. The treatment of linguistic variation in the classrooms is recommended by official documents (BNCC/PCN), but it has still been a distant reality. Although we have robust sets of linguistic description, the attempt to insert this content in basic education is still a challenge, especially in the face of a society marked by discrimination and prejudice when it comes to linguistic phenomena in variation, especially those that are distant from the prestige norm.*

**Keywords:** *Linguistic variation. 3PP verbal agreement. Teaching. Official documents*

## INTRODUÇÃO

A problematização acerca do ensino de língua materna – especialmente em relação a não contemplação do estudo de variedades linguísticas – é um tópico de discussão que há muito vem

---

1. Este trabalho parte de reflexões e estudos desenvolvidos durante a pesquisa de mestrado desta autora, cujo foco foi a variação na concordância verbal de 3PP na fala de estudantes universitários da Universidade Federal de Sergipe (UFS).



sendo debatido entre os profissionais de Letras. Embora documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugiram que a diversidade linguística deve ser conteúdo presente em sala de aula, lidar com a variação ainda é um desafio.

Uma das áreas que contempla variação linguística é a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]), cujas pesquisas com dados orais ou escritos têm apresentado ampla gama de variação linguística nos mais diversos níveis e fenômenos da língua, como é o caso da variação na concordância verbal de 3ª pessoa do plural (3PP), a exemplo de realizações como *os meninos foram ao parque* e *os menino foi ao parque*.

Pesquisas cujo foco é a descrição da concordância verbal apontam que o fenômeno é condicionado por diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos, como posição do sujeito, tipo de verbo, sexo/gênero dos falantes e nível de escolarização (RODRIGUES, 1997; ANJOS, 1999; MONGUILHOTI, 2001; 2009; ARAÚJO, 2014). Além disso, dados de percepção apontam também que se trata de um fenômeno sensível à avaliação social (BORTONI-RICARDO, 2008; SOUZA; ARAÚJO, 2020; NOVAIS, 2020). Esses resultados são importantes quando pensamos sobre o estudo do fenômeno e o ensino de português na educação básica devido a dois pontos principais: i) trata-se de variação, ou seja, não há somente uma forma de uso e isso precisa estar claro tanto para os profissionais quanto para os estudantes; ii) as ocorrências do fenômeno tendem a receber avaliação positiva ou negativa e isso deve também ser discutido, especialmente porque é durante o processo de escolarização que os falantes têm maior contato com normas de prestígio e com o modelo padronizado presente nas gramáticas normativas.

Neste trabalho, nosso objetivo é apresentar uma descrição da variação na concordância verbal de 3PP para discutirmos a variação linguística como conteúdo das aulas de português, uma vez que a interface entre a sociolinguística e o ensino segue sendo um tema necessário de discussão. Para isso, dividimos este estudo em duas etapas. Primeiro, apresentamos a variação do fenômeno em questão por meio de uma revisão sistemática integrativa com critérios previamente estabelecidos, a saber: i) ser trabalho de dissertação ou tese, resultados de estudos desenvolvidos em pós-graduação; ii) ser pesquisa com dados do português falado; iii) ter como suporte teórico-metodológico a Teoria da Variação e Mudança Linguística; iv) possuir acima de 20 entrevistas para análise dos dados apresentados. Em segundo momento, após a compreensão dos dados sobre a variação na concordância, apresentamos e discutimos o que dizem os PCN e a BNCC a respeito do ensino de português, pois são documentos que apontam os caminhos para a educação no Brasil.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram desenvolvidas cinco seções, incluindo estas considerações iniciais. No tópico dois, discorreremos, em síntese, acerca da variação e dos pressupostos teóricos metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008). No tópico seguinte, apresentamos o fenômeno da concordância verbal de 3PP no PB com base em resultados de pesquisas já desenvolvidas. Em seguida, discutimos sobre o ensino de português como foco na variação, observando o que dizem os documentos oficiais (BNCC/PCN). Por fim, apresentamos nossas considerações finais e esperamos contribuir com o debate acerca do ensino de língua e o tratamento da variação linguística.

## 2 - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A língua que utilizamos para nos comunicar e interagir em sociedade é heterogênea e variável. Por *variação*, entende-se uma sequência de modificações que podem ser observadas em um fenômeno, organismo, corpo etc. (MICHAELIS, 2015). Tomando esse conceito e associando-o à língua, há variação quando existem diferentes formas de se referir a um mesmo objeto, coisa ou contexto ou quando dois enunciados se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade (LABOV, 2008). Exemplos disso podem ser vistos quando usamos *nós* ou *a gente* (ambas 1ª pessoa do plural), quando falamos *voce* ou *tu* (ambas 2ª pessoa do singular), bem como quando utilizamos (ou não) artigo antes de possessivo, como em *a minha mãe saiu* ou *Ominha mãe saiu*.

A área científica que se desdobra ao estudo da variação é a Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) ou Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2001, 2008), cujo foco tem sido a descrição de fenômenos linguísticos nos diferentes contextos sociais. A Sociolinguística distancia-se do conceito de língua abstrata, imutável e homogênea. Seu principal objetivo é descrever os fatos da língua real, falada (ou escrita) e tem apresentado uma extensa gama de contribuições sobre a compreensão da linguagem e sua relação com a sociedade. Tal vertente considera a língua como sendo composta de uma “heterogeneidade sistemática” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 101).

O estudo da variação implica também a observação de fatores linguísticos e fatores externos à língua que podem atuar em determinados fenômenos linguísticos. Os resultados das pesquisas desenvolvidas têm contribuído cientificamente para a compreensão da língua falada no Brasil, cujos estudos sociolinguísticos iniciaram na década de 70 (FREITAG, 2016). Desde então, formou-se um robusto conjunto de dados sobre diferentes fenômenos falados em todas as regiões do país.

Além disso, a pesquisa sociolinguística brasileira é conhecida por seus diversos bancos de dados em diferentes *comunidades de fala*. Por comunidade de fala, entende-se um contexto social dividido por falantes que compartilham traços linguísticos em comum. Bancos de dados como o PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), VARSUL (Variação linguística na região Sul do Brasil), VALPB (Variação Linguística no Estado da Paraíba), LUSA (A Língua Usada no Sertão Alagoano), bem como coletas feita pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS-Universidade Federal de Sergipe) são exemplos de bancos compostos por dados orais que visam descrever o português falado em suas respectivas regiões e com diferentes perfis sociais dos falantes.

Uma das principais contribuições dos estudos sociolinguísticos – advindos de bancos dados ou de pesquisas independentes – é a constatação de que há variação na língua nos mais diferentes níveis, sejam fonológicos, morfológicos, sintáticos ou semânticos. Exemplo de fenômeno em interface morfossintática é a concordância verbal de 3PP, cujas pesquisas apontam ampla variação em suas ocorrências, independente da região geográfica dos falantes, conforme apresentamos mais detalhadamente no tópico seguinte.

### 3 - VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3PP NO PB

Os primeiros estudos sobre variação na concordância verbal começaram a ser desenvolvidos ainda na década de 70, no Brasil (LEMLE; NARO, 1970). Desde então, diversas pesquisas sociolinguísticas foram desdobradas, buscando descrever o comportamento do fenômeno no PB, nas diferentes regiões do país (RODRIGUES, 1997; ANJOS, 1999; MONGUILHOTI, 2001; 2009; ARAÚJO, 2014). É por meio dessas pesquisas que temos hoje um conjunto robusto de descrição do fenômeno no português.

Por concordância verbal, entende-se a relação estabelecida entre o sujeito e o verbo em uma oração, observando definições normativas (CUNHA; CINTRA, 1985; ROCHA LIMA, 1998). Do ponto de vista sociolinguístico, no PB, a concordância verbal de 3PP é um fenômeno em variação, uma vez que apresenta duas regras possíveis de realização, conforme os exemplos em (1).

- (1) a. As crianças *brincaram* no parque;  
b. As criança(s) *brincou* no parque;

A primeira regra, conforme (1a), é chamada de concordância padrão ou redundante<sup>2</sup>, e, por ser prescrita em gramáticas normativas, é tida como a forma tradicional do fenômeno. Já (1b), trata-se da segunda forma de ocorrência do fenômeno, chamada de concordância não padrão ou dominante<sup>3</sup>, consequência de amplos processos de mudanças pelos quais a língua passou, a exemplo do preenchimento do sujeito, mudança no paradigma pronominal e mudança no paradigma verbal.

Nas pesquisas cujo foco é a descrição de fenômeno variável, são testados e controlados fatores linguísticos e externos à língua como uma forma de observar se tais fatores estão condicionando as ocorrências do fenômeno. Nas pesquisas sobre concordância verbal, os fatores linguísticos que mais aparecem são *posição do sujeito*, *tipo de verbo* e *saliência fônica*. A posição do sujeito é controlada com o pressuposto de que o lugar em que o sujeito aparece na oração pode atuar como condicionador das ocorrências. Sujeitos que estão antepostos ao verbo, estando na ordem SV (sujeito-verbo), tendem a condicionar ocorrências da concordância redundante. Já sujeitos que aparecem pospostos ao verbo, ordem VS (verbo-sujeito), tendem a condicionar ocorrências da concordância dominante, conforme pode ser observado em (2).

- (2) a. As crianças *caíram* da escada;  
b. *Caiu* da escada as crianças.

---

2. O termo redundante foi usado inicialmente por Said Ali (1965, p. 279). Para o autor, “a concordância não é, como parece à primeira vista, uma necessidade imperiosamente ditada pela lógica. Repetir num termo determinante ou informativo o gênero ou pessoa já marcados no termo determinado de que se fala, é antes de tudo uma redundância”. Neste trabalho, adotaremos esse termo, amplamente usado nos estudos sobre o fenômeno, a exemplo de Perini (2010) e Castilho (2010).

3. Optamos por usar o termo “dominante” para não recorrermos à confusão que o termo “não padrão” pode estabelecer.

A posposição do sujeito em (2b) condiciona a ocorrência da concordância dominante. Uma explicação para isso é que, sendo o PB uma língua cuja ordem fixa é SV, o falante nem sempre reconhece o elemento posposto ao verbo como o sujeito da sentença (SCHERRE, 1994; PEZZATI, 1994). Diante disso, “a presença do sujeito e a sua posição em relação ao verbo têm forte influência no tipo de variante nas formas verbais” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 08).

Por outro lado, o efeito da posição do sujeito sobre as ocorrências da concordância tem sido associado ao tipo de verbo (CYRINO, NUNES, PAGOTTO, 2009; BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009). Essa associação acontece, principalmente, pela relação da ordem dos constituintes, tendo em vista que a inversão de ordem no português (de SV para VS) não acontece de modo aleatório, mas depende do tipo de verbo. Nos estudos sobre a concordância verbal, a categoria que se destaca é a dos verbos monoargumentais, aqueles que possuem somente um argumento (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009; MONGUILHOT, 2001), subdividida em verbos inacusativos e verbos inergativos<sup>4</sup>, conforme (3).

- (3) a. As crianças *chegam* hoje;  
b. O menino *tossiu*.

No exemplo (3a), o verbo *chegar* é inacusativo e seu argumento interno é *as crianças*. Por não possuir argumento externo, o verbo possibilita que seu único argumento se mova na oração, podendo atuar como sujeito. Já em (3b), o verbo *tossir* é inergativo e seu argumento, *o menino*, é externo e sempre estará na posição de sujeito justamente por ser gerado fora do sintagma verbal (CYRINO, NUNES, PAGOTTO, 2009). São em sentenças com verbos inacusativos que a variação na concordância tem sido mais frequente (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009).

Outra variável frequente nos estudos da concordância verbal no português é a saliência fônica, proposta inicialmente por Lemle e Naro (1977), que tem sido apontada como a que apresenta maior influência nos resultados. Após o primeiro estudo que a controlou, diversas alterações foram propostas e testadas, como as de Naro (1981), mas embasadas em um mesmo princípio: quanto maior for a diferença das formas verbais na oposição singular/plural, mais marcas de concordância redundante serão encontradas; e quanto menor for essa distinção, mais frequente será a concordância dominante. Os exemplos (4) e (5) nos ajudam a melhor entender esse fator.

- (4) a. O professor *aplicou* a prova;  
b. Os professores *aplicaram* a prova.

- (5) a. Ela *fala* bem das pessoas;  
b. Elas *falam* bem das pessoas.

O verbo em (4b), flexionado no plural, apresenta uma distinção maior da sua forma no

---

4. Há diferentes maneiras de categorizar verbos. A categorização apresentada nas gramáticas normativas adota nomenclaturas diferentes da abordagem gerativista, por exemplo, como é o caso dos verbos que requerem apenas um argumento. Na abordagem da gramática normativa, eles são categorizados como intransitivos; na gerativa, são chamados de verbos monoargumentais, divididos em inacusativos e inergativos, conforme exemplos em (3).

singular (*aplicou/aplicaram*). Conforme o princípio da saliência fônica, esse verbo, na 3PP, ocorre mais frequentemente com a marca de plural por ser mais saliente. Por outro lado, o verbo *falar*, flexionado na 3PS e na 3PP, em (5a/b), não apresenta uma distinção muito perceptível na fala, sendo menos saliente e, por isso, é mais passível de ocorrer maior frequência da concordância dominante. Em vista disso, a diferença morfológica do verbo no singular e no plural mostra uma relação direta com as regras de concordância (LEMLE, NARO, 1977).

Assim como acontece com os fatores linguísticos, existem padrões referentes aos fatores externos à língua, aqueles que são relacionados aos perfis sociais dos falantes, como a *faixa etária* e a *escolarização*. Com relação ao fator faixa etária, a maior parte de estudos variacionistas controla essa variável porque as diferenças na idade das pessoas podem indicar formas diferentes de falar (FREITAG, 2005; CHAGAS, 2014) e também são importantes na observação de fenômenos linguísticos no que se refere à sua variação. No que se refere ao fator escolarização, observamos certo padrão em relação às ocorrências do fenômeno: falantes mais escolarizados usam mais a forma redundante da concordância do que aqueles menos escolarizados, independentemente da região geográfica. Por conta desses resultados, tem sido perpetuado o pressuposto de que instituições educacionais moldam o comportamento linguístico dos estudantes, visto que a regra redundante da concordância é prescrita em gramáticas normativas, mais usadas nas escolas, além de ser “um dos tópicos gramaticais que os professores de Língua Portuguesa, de um modo geral, mais se empenham em corrigir nos seus alunos” (MONTE, 2007, p. 13).

Como forma de sintetizar os principais resultados acerca da variação na concordância verbal de 3PP no PB, buscamos estudos nas plataformas Google Acadêmico e Academia.edu. Foram encontradas mais de vinte páginas com pesquisas sobre o fenômeno. Em vista disso, elaboramos critérios específicos que pudessem nos ajudar nessa seleção: i) ser trabalho de dissertação ou tese, cujos resultados são mais precisos e confiáveis; ii) ser pesquisa com dados do português falado; iii) ter como suporte teórico-metodológico a Teoria da Variação e Mudança Linguística; iv) possuir acima de 20 entrevistas para análise dos dados.

Em vista do fator (i), fomos à plataforma de catálogos de Teses e Dissertações e buscamos os trabalhos que atendessem aos critérios estabelecidos. Levando em consideração que buscamos fazer uma revisão sistemática, não seria necessário abarcar muitos estudos, mas alguns que, além de atenderem aos nossos critérios, são capazes de nos ajudar na melhor compreensão do fenômeno. Com isso, findamos a pesquisa em um total de cinco estudos, além do acréscimo da pesquisa desenvolvida por Scherre e Naro (1998), por serem os pioneiros nos estudos sobre concordância verbal no Brasil, totalizando, portanto, seis estudos: i) Scherre e Naro (1998), com falantes do Rio de Janeiro; ii) Rodrigues (1997), sobre a concordância na fala de moradores do Rio Branco/AC; iii) Anjos (1999), em João Pessoa/PB; iv) Monguillott (2001), sobre a concordância verbal na fala dos florianopolitanos, em Santa Catarina; v) Rubio (2009), em São José do Rio Preto/SP; e vi) Araújo (2014), sobre a concordância verbal em Feira de Santana/BA. Buscamos também não incluir mais de um estudo numa mesma região do Brasil para que possamos observar o comportamento da concordância verbal em diferentes localidades.

Os estudos apresentam resultados similares para as ocorrências da concordância verbal de 3PP no português. Como forma de sintetizar os resultados das pesquisas selecionadas, vemos, na tabela (1), os principais resultados sobre as ocorrências da concordância redundante.

Tabela 1: Síntese dos principais resultados de pesquisas sobre a concordância verbal de 3PP no PB

Autor(a)	Corpus	Principais resultados
Scherre e Naro (1998)•	64 entrevistas do banco de dados Censo (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua/PEUL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	1.632 ocorrências Variáveis linguísticas: Saliência fônica: formas verbais mais salientes apresentam maior ocorrência (88%); Posição do sujeito: sujeito imediatamente anteposto apresenta maior frequência da forma dominante (82%). Variáveis sociais: Escolarização: a forma redundante é mais frequente na fala de pessoas com mais anos de escolarização (9 a 11 anos) (81%); Sexo: informantes mulheres usam mais a concordância redundante (77%); Faixa etária: falantes adultos (26 a 49 anos de idade) usam mais a forma redundante (80%).
Rodrigues (1997)	24 horas de gravação a partir de entrevistas pertencentes ao Projeto Estudo da fala de Rio Branco (EFURB) com falantes de Rio Branco – AC.	1.350 ocorrências. Frequência da concordância redundante: 58% Variáveis linguísticas: Posição do sujeito: imediatamente anteposto apresenta maior frequência (66%); Constituição do sujeito: sujeito pronominal (73%); Saliência fônica: maior distinção entre singular/plural (como em fez./fizeram) apresenta maior frequência (89%). Variáveis sociais: Escolaridade: a concordância redundante é mais frequente na fala de pessoas com fundamental completo (72%); Sexo: mulheres usam mais a concordância redundante (62); Contexto: não foi possível controlar essa variável, “pois os informantes mantiveram a mesma postura do início ao fim da entrevista, numa conversa menos formal” (p. 148).
Anjos (1999)	60 horas de entrevistas com falantes de João Pessoa – PB extraídas do corpus do Projeto Variação Linguística do estado da Paraíba (VALPB).	3034 ocorrências. Frequência da concordância redundante: 54% Variáveis linguísticas: Saliência fônica: as formas mais salientes apresentam maior frequência (como é/são) (78%); Paralelismo: quando há plural marcado em elemento anterior, é maior a frequência da forma redundante no contexto seguinte (75%); Posição sujeito: sujeito oculto distante apresenta maior frequência da concordância redundante (80%); Animacidade: em termos estatísticos, a diferença entre sujeito [+humano] e sujeito [-humano] foi mínima (55% e 52%). Variáveis sociais: Escolaridade: falantes que possuem acima de 11 anos de escolarização usam mais a forma redundante da concordância (74%); Faixa etária: falantes entre 15 a 25 anos de idade usam mais a forma redundante (64%).



Monguilhott (2001)	24 entrevistas com falantes de Florianópolis retiradas do banco de dados do projeto Variação Linguística da Região Sul (VARISUL).	<p>1.583 ocorrências. Frequência da concordância redundante: 79%</p> <p>Variáveis linguísticas:</p> <p>Sujeito: quando o sujeito está anteposto (84%);</p> <p>Animacidade: sujeito [+humano] apresenta maior frequência (84%);</p> <p>Tipo do verbo: Com verbos transitivos e intransitivos, a concordância redundante apresentou maior frequência, ambos com 82%;</p> <p>Saliência fônica: formas com maior distinção entre singular plural (como vai/vão) (96%);</p> <p>Paralelismo: quando há plural marcado em elemento anterior, é maior a frequência da forma redundante no contexto seguinte (84%).</p> <p>Variáveis sociais:</p> <p>Sexo: As mulheres apresentam mais ocorrências da concordância redundante (81%);</p> <p>Idade: A forma redundante da concordância é mais frequente na fala de pessoas entre 52-76 e 15-24 (81%);</p> <p>Escolaridade: falantes com 11 anos ou mais de escolarização usam mais a concordância redundante (81%).</p>
Rubio (2009)	76 entrevistas com falantes da região de São José do Rio Preto – SP.	<p>3.308 ocorrências: Frequência da concordância redundante: 70%</p> <p>Variáveis linguísticas:</p> <p>Paralelismo: quando há plural marcado em elemento anterior, é maior a frequência da forma redundante no contexto seguinte (78%);</p> <p>Sujeito: sujeito imediatamente anteposto ao verbo (73%);</p> <p>Saliência fônica: formas com maior distinção entre singular plural (como é/são) (79%).</p> <p>Variáveis sociais:</p> <p>Idade: Falantes na faixa etária acima de 55 anos apresentaram mais a concordância redundante (75%);</p> <p>Gênero: as mulheres são as que mais usam a concordância redundante (72%);</p> <p>Escolaridade: são os falantes com ensino superior, por isso mais escolarizados, que usam mais a forma redundante (87%).</p>



Araújo (2014)	48 entrevistas (norma popular e norma culta), com falantes de Feira de Santana – BA.	Norma culta: 659 dados (94%): Variáveis linguísticas: Sujeito: sujeito imediatamente anteposto ao verbo (97,3); Saliência fônica: formas do nível 2c apresentam maior frequência (96,5%); Forma do último constituinte: ocorrem usos categóricos em vários contextos (numeral, pronome eles, determinante ou modificador pré-nominal com marca de plural, quantificador todos(as)). Variáveis sociais: Faixa etária: pessoas da faixa etária III (acima de 65) realizam mais a forma redundante (99,4%); Sexo: as mulheres usam mais a forma redundante (98,8).
		Norma popular: 1310 dados (24%) Variáveis linguísticas: Sujeito: a maior frequência foi com suj. posposto ao verbo ‘ser’ sem constituintes anteriores (38,5%); Concordância do SN: quando há marca de pluralidade no sujeito, maior é a frequência (35,4%); Saliência fônica: formas verbais de nível 2 apresentam maior frequência (40,9 no nível 5a); Efeito de gatilho: maior frequência quando há estímulo para a forma redundante (42,3%); Forma do último constituinte: maior frequência com plural explícito (40,7%); Tipo de verbo: há maior frequência com verbos intransitivos e de ligação (31,5% e 31,7%); Variáveis sociais: Faixa etária: maior frequência na faixa etária II (29,2%); Sexo: as mulheres usam mais a forma redundante (28,1%);

Fonte: Elaboração própria

• Neste estudo, foram selecionados três fenômenos variáveis: concordância verbo/sujeito (3PP), concordância entre os elementos do SN e concordância nos predicativos e participios passivos. Apresentamos na tabela apenas os resultados referentes à 3PP.

Embora as pesquisas possuam amostras diferentes, especialmente em relação à quantidade de entrevistas, podemos observar que há um padrão nos resultados em relação à frequência da concordância redundante, um indicativo de que o fenômeno está se comportando de maneira semelhante nas regiões observadas (João Pessoa, Florianópolis, Feira de Santana, São José do Rio Preto, Rio de Janeiro e Rio Branco).

Uma vez observado que a concordância verbal é um fenômeno amplamente variável na língua e suas ocorrências são condicionadas aos diferentes fatores, torna-se ainda mais importante sua discussão na educação básica, mais precisamente no ensino de língua nas escolas. Destacamos os resultados referentes ao fator escolarização, que apontam maior frequência da concordância redundante na fala de pessoas mais escolarizadas, conforme podemos verificar mais detalhadamente na tabela 2.

Tabela 2: Resultados do fator escolarização em diferentes regiões

Autor(a)	Local da pesquisa	1 a 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos
Scherre e Naro (1998)	Rio de Janeiro/RJ	1125/1787=63%	1358/1752=78%	886/1093=81%
Rodrigues (1997)	Rio Branco/AC	245/459 – 54%	328/455 – 72%	
Anjos (1999)	João Pessoa/PB	89/285=31%	203/352=58%	277/387=72%
Monguilhott (2001)	Florianópolis/SC	660/850=78%	-	591/733=81%
Rubio (2009)	São José do Rio Preto/SP	317/570=56%	653/1084=60%	776/887=87%

Fonte: Elaboração própria

Nas pesquisas reportadas, o fator escolarização apresenta efeito importante: quanto maior é o nível de escolarização dos falantes, maior é a frequência da concordância redundante, independentemente da região geográfica em que a pesquisa foi desenvolvida. Tais resultados sugerem que a forma dominante da concordância é estigmatizada do ponto de vista social, uma vez que, ao passo que as pessoas avançam em termos de escolarização, menos apresentam ocorrências em sua fala.

Paiva e Scherre (1999, p. 217) enfatizam que “a escolarização continuada, refinando a consciência linguística e insistindo na necessidade de padronização, favorece o emprego de determinadas variantes linguísticas, em especial das que estão sujeitas a uma avaliação social positiva”. Sob essa ótica, um falante escolarizado, por estar mais exposto às formas linguísticas de prestígio, por hipótese, dificilmente usará formas como *nós vai* ou *eles foi* de forma inconsciente, ou traços linguísticos estigmatizados, a não ser em contextos bem específicos<sup>5</sup>.

Conforme destaca Freitag (2017, p. 67), “a exposição à cultura letrada e o papel normativo da escola levariam o falante ao contato com as variantes canônicas ou de prestígio em uma razão proporcional”. Inclusive, Labov (2008, p. 168) aponta que, com mais anos de escolarização, um falante “se torna sensível ao significado social de sua própria maneira de falar e de outras”. Isso ocorre “em parte através do intenso contato com falantes de prestígio e em parte através da aprovação de seus colegas estudantes” (LABOV, 2008, p. 168).

A esse respeito, Freitag (2016, p. 903) destaca que

a concordância é um domínio gramatical fortemente sensível à avaliação social no Brasil, e os resultados de estudos de covariação entre a alternância pronominal e a presença vs. ausência de marca morfêmica de concordância apontam para uma avaliação social estigmatizada para combinações como “nós fala” e “a gente falamos”.

Conforme apontado na tabela 2, dados de produção apontam que falantes mais escolarizados usam mais a forma redundante da concordância, prevista em gramáticas normativas e prestigiada

5. Destacamos que, nos estudos de produção, há contextos em que a concordância dominante é mais frequente, independentemente do nível de escolarização dos falantes, como acontece quando o sujeito está posposto ao verbo (ordem verbo-sujeito/VS) (SCHERRE; NARO, 1998; MONGUILHOTT, 2001; ARAÚJO, 2014) ou quando as ocorrências são de verbos inacusativos.

socialmente. Consoante a esses resultados, dados de pesquisas cujo foco é a avaliação social da variação na concordância apontam estigmatização em relação à forma dominante do fenômeno.

Bortoni-Ricardo (2008) foi uma das pioneiras no que diz respeito ao estudo sobre crenças, atitudes e avaliação social da concordância. Em sua pesquisa, feita com 48 informantes (divididos entre universitários e estudantes da educação básica), a autora observou que a concordância verbal redundante é considerada mais correta pelos falantes e que o fator escolarização desempenha força em sua amostra, uma vez que os estudantes universitários estigmatizaram mais a concordância dominante. Após o resultado inicial, a autora fez nova análise com um total de 360 universitários e confirmou que há influência da escolarização, visto que os informantes de nível superior estigmatizam mais os contextos em que a concordância redundante não é realizada.

Souza e Araújo (2020) observaram a avaliação da variação na concordância verbal feita por estudantes da cidade de Tucano-BA, tanto da zona rural quanto da zona urbana. A pesquisa foi feita por meio de um teste de reação subjetiva, cujo resultado mostrou que “os estudantes pesquisados reconhecem a forma padrão da concordância verbal, sendo que os da área rural avaliam a não padrão de forma negativa e afirmam que não a usam; os alunos da cidade, por outro lado, asseguram que usam” (SOUZA; ARAÚJO, 2020, p. 269). Esse resultado evidencia que as formas não possuem o mesmo valor para os dois grupos, uma vez que os estudantes da cidade afirmaram fazer uso de formas não redundantes, podendo ser um indicativo de dois fatores: i) esses falantes não conhecem o estigma que tais traços possuem socialmente; ii) eles têm consciência da avaliação negativa, mas isso não interferiu no uso.

Novais (2020) analisou dados de diferentes fontes perceptuais – como os instrumentos normativos, matérias, reportagens e memes compartilhados nas redes sociais – com o objetivo de observar se eles dão pistas da dimensão societal da variação na concordância verbal de 3PP. A autora constatou que há estigma da forma dominante em matérias e reportagens online, memes compartilhados nas redes sociais e instrumentos normativos, que refletem a avaliação societal do fenômeno. Esses resultados sugerem também que um falante pode sofrer preconceito linguístico, sendo vítima de correções explícitas e alvo de piadas ao fazer uso da forma dominante da concordância verbal, uma vez que ela é estigmatizada socialmente.

Diante disso, observar como um fenômeno é avaliado também é relevante no pensar o ensino de variação na educação básica, uma vez que a escola é a extensão da vivência social. Após a compreensão dos aspectos variáveis da concordância verbal no PB e a sua avaliação social, na seção seguinte, apresentamos o que dizem os PCN e a BNCC acerca do ensino de português com foco na variação linguística na escola.

#### **4 - VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA COM BASE EM DOCUMENTOS OFICIAIS**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos oficiais sobre a educação básica brasileira. Enquanto a BNCC é voltada

para apontar os conhecimentos essenciais que os estudantes devem aprender ao longo dos anos, os PCN apontam diretrizes para orientar elaboração e/ou revisão da grade curricular das disciplinas. Em relação ao ensino de língua, tais documentos sugerem uma ampla gama de conteúdos a serem incluídos na grade curricular da disciplina de Língua Portuguesa (PCN) e quais são essenciais para a aprendizagem (BNCC).

Os PCN, atualizados no ano de 1998, apontam considerações sobre variação no ensino de língua, destacando sua importância. Dentre os pontos elencados no documento, observa-se:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1998, p. 38)

Além disso, os PCN afirmam a importância da adequação linguística às situações de fala, não se referindo em noções de erros linguísticos, apontando que “a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31). Ao longo do documento, é retomada diversas vezes a noção de preconceito linguístico e da importância de discuti-lo em sala de aula:

- identificar e repensar juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico (BRASIL, 1998, p. 32).

Em relação à BNCC, ela foi pensada, inicialmente, para o ensino fundamental, sendo parte da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Atualmente, após amplas atualizações, revisões e inclusão de diversos tópicos, é um documento normativo exclusivo e voltado para toda a educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), com sua atualização mais recente homologada em 2018<sup>6</sup>.

Na área de Linguagens, são apontadas algumas competências necessárias para o Ensino Fundamental, dentre as quais destacamos as competências (1), (2) e (4), voltadas para o tema da variação:

- (1) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- (2) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de

---

6. Mais informações sobre a BNCC podem ser encontradas no site oficial disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 08 dez. 2020.

interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

(4) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 89).

Essas competências evidenciam que a língua precisa ser entendida pelos estudantes como variável, heterogênea e múltipla. Na (4), vemos o destaque sobre a avaliação de fenômenos linguísticos, especialmente sobre o respeito a variedades linguísticas estigmatizadas, adentrando no preconceito linguístico. Observar que tal documento preconiza essas competências é importante para se pensar no ensino de língua, uma vez que este tem sido, até o momento, embasado somente por normas gramaticais em si e por si, sem abrir discussão para outros aspectos linguísticos.

Outro ponto de destaque é a competência (2), que enfoca na língua escrita e formal. Ela retoma a discussão sobre o ensino da variedade padrão da língua, bem como os diferentes contextos de comunicação nos quais os estudantes devem adaptar sua linguagem, pontos também relevantes, considerando que não se trata apenas de estudar variação, mas de contemplá-la juntamente com questões gramaticais e textuais.

Ainda sobre variação linguística, são elencados mais pontos: i) “conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (BRASIL, 2018, p. 83); e ii) “discutir, no fenômeno da variação linguística, *variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca*, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2018, p. 83, destaques nossos). A discussão sobre variedades ou fenômenos linguísticos que são estigmatizados volta a ser preconizada, retomando, inclusive, a necessidade de se discutir e refletir sobre os processos de avaliação social de determinada variedade.

É importante destacarmos que, ainda que não saibamos se há participação efetiva de linguistas na formulação da BNCC<sup>7</sup> e dos PCN, as pesquisas sociolinguísticas têm apresentado contribuições a esse respeito, uma vez que esses materiais apontam a língua como heterogênea e variável, sendo este um dos pressupostos básicos da área.

A sociolinguística vem tentando apontar estratégias que auxiliem no ensino, de modo a incluir a abordagem de variedades linguísticas e respeito à diversidade. Cabe ressaltar que não se trata de não ensinar gramática ou não ensinar a variedade de prestígio social. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005, p. 26)

a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais

---

7. Neste trabalho, nosso foco não é discutir incongruências ou discordâncias encontradas na BNCC (ou nos PCN), mas observar o que os materiais apontam em relação ao ensino de variação linguística e sua importância. Debates amplos sobre a BNCC foram feitos durante uma mesa redonda, organizada pela ABRALIN, no dia 9 de dezembro de 2020, e está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jhjV\\_zHsO3s](https://www.youtube.com/watch?v=jhjV_zHsO3s). Acesso em: 10 dez. 2020.

que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista.

A noção de aprendizagem de língua perpassa, principalmente, pela noção de ampliação da competência linguística e comunicativa dos estudantes, “que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26). Desse modo, conforme destaca Vieira (2018, p. 48), “a reflexão linguística tem espaço garantido, no que se refere não só à compreensão da linguagem em si mesma, mas também às questões relacionadas ao domínio de norma(s) frente à complexidade da variação linguística”.

Ainda antes dos anos 2000, já se falava sobre a importância de incluir conteúdos que contemplassem a variação, de modo a levar aos alunos esse conhecimento e reflexão sobre a língua. No entanto, atualmente, o ensino da variação ainda é um desafio. Na prática, o que tem acontecido se distancia muito do que preconizam os PCN, a BNCC e a sociolinguística. Como exemplo, retomamos a Polêmica do Livro Didático (RAMOS, 2011), que ganhou destaque na mídia brasileira, em 2011. O livro, específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta questões referentes à diferença entre a língua falada e a língua escrita na seção “Escrever é diferente de falar”. Dentre as discussões, Ramos (2011) aponta exemplos de variação linguística na concordância verbal de 3PP. A autora destaca que, na variedade popular da língua, é comum ocorrer formas como *Os menino pega o peixe*. A partir deste exemplo, e totalmente descontextualizado das questões abordadas, criou-se uma polêmica de grande proporção na mídia: jornais, revistas e sites mostraram indignação e repúdio acerca dos assuntos apresentados. Diversas matérias noticiavam que o Ministério da Educação (MEC) estava distribuindo livros com erros gramaticais, conforme podemos ver na figura 1:

Figura 1: Título de notícia da revista IstoÉ a respeito do livro Por uma vida melhor.

**BRASIL**

## O assassinato da língua portuguesa

Livro distribuído pelo MEC que tolera erros gramaticais como "os livro" e "nós pega" causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do País

Fonte: IstoÉ (Disponível em: [encurtador.com.br/swJ08](http://encurtador.com.br/swJ08))

O texto apresentado na matéria ironiza o que foi tratado no livro e expõe duras críticas, inclusive à própria autora, chamando-a de “desconhecida e sem grandes feitos na área da educação”. Em seguida, é apresentado um recorte do livro em que trata especificamente da concordância verbal com a legenda: *Maltrataram a gramática: na lógica do livro que tem o aval do MEC, a frase “os menino pega o peixe” é aceitável*. A possibilidade de uma pessoa letrada falar “nós pega” ou “os menino pega” é tratada como total absurdo, causando revolta e rendendo várias outras reportagens e matérias



como a que apresentamos.

Ainda que documentos oficiais destaquem em várias páginas que o ensino de português deve levar em consideração a variação, a reflexão sobre os usos linguísticos e o preconceito linguístico, a sociedade, de modo geral, ainda está enraizada em uma concepção de que a escola deve ensinar os estudantes a falar ‘certo’, deturpando quase que totalmente todo o repertório sociolinguístico dos alunos.

A escola é vista como um local de padronização e normatização. Assim como destaca Bortoni-Ricardo (2005, p. 22), “a escola é uma força corretiva e unificadora da língua”. Mesmo com conjuntos robustos de resultados sobre fenômenos linguísticos variáveis, como é o caso da concordância verbal, o trabalho com esses dados ainda é um tabu e são encontradas muitas resistências. A contribuição da sociolinguística para o ensino já é mais que reconhecida, inclusive pelos próprios BNCC e PCN, mas muitos professores ainda se veem em um caminho tortuoso, considerando que o estigma sobre formas linguísticas não padrão – como é o caso da concordância dominante em *os meninos foi brincar na rua* – ainda é fortemente marcado na sociedade e não aceito como conteúdo das aulas de português.

A pergunta que surge, frente a tudo o que pontuamos até aqui, é a seguinte: o que nós, pesquisadores, professores e linguistas, ainda podemos fazer para que o ensino de português possa contemplar variação linguística e suas interfaces frente a uma sociedade que discrimina e estigmatiza fenômenos linguísticos variáveis? Pesquisadores já apresentaram diversas abordagens que podem ajudar nesse ponto (GORSKI; FREITAG, 2013; VIEIRA, 2018), no entanto, ainda há incompreensão da importância desses conteúdos em sala de aula, conforme vimos na polêmica do livro didático aqui apresentada.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma discussão acerca da variação na concordância verbal de 3PP no PB e a questão do ensino de língua, especialmente em relação ao tratamento da variação linguística feito pelos PCN e pela BNCC. Verificamos que tais documentos preconizam a inserção de conteúdos que contemplem variedades linguísticas bem como a reflexão sobre fenômenos linguísticos variáveis. No entanto, conforme observamos nos estudos apresentados sobre a avaliação social da concordância e o caso polêmico do livro de Ramos (2011), variação e ensino ainda são temas complexos, especialmente na educação básica, em que são preconizadas normas gramaticais. Linguistas, professores e pesquisadores têm ainda um longo caminho a percorrer quando o assunto é tratamento da variação em sala de aula, uma vez que podemos facilmente encontrar resistência em relação ao estudo de variedades linguísticas.



## REFERÊNCIAS

ANJOS, S. E. *Um estudo variacionista da concordância verbo-sujeito na fala pessoense*. 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

ARAÚJO, S. S. F. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana – BA: sociolinguística e sócio-história do Português Brasileiro*. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In.: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol.3. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu, e agora?: Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In.: VOTRE, S; RONCARATI, C. (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p. 362-380.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [encurtador.com.br/lvGY1](http://encurtador.com.br/lvGY1). Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/AJTY7](http://encurtador.com.br/AJTY7). Acesso em: 09 dez. 2020.

CASTILHO, A. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto. 2010

CYRINO, S; NUNES, J; PAGOTTO, E. Complementação. In.: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol.3. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

CHAVES, R. *Princípio de saliência fônica: isso não soa bem*. Letrônica, v. 7, n. 2, p. 522-550, 2014.

FREITAG, R. M. K. Idade: uma variável sociolinguística complexa. *Línguas & Letras*, v. 6, n. 11, p. 105-121, 2005.

FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 58, v. 3, p. 445-460, 2016.

FREITAG, R. M. K. A mudança linguística, a gramática e a escola. *PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n.37, p. 63 - 91, 2017.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa com língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52.

LABOV, W. *Principles of Linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e Fundação Ford, 1977.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MONGUILHOTT, I. O. S. *Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos*. 2001. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos*. 2007. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *LSA, Language*, v. 57, p. 63-98, 1981.

NOVAIS, V. S. *Evidências sociais: avaliação social da variação na concordância verbal no português brasileiro*. Enlaces, Salvador, v. 1, n. 1, p. 05-27, dez. 2020.

PAIVA, M. S.; SCHERRE, M. M. P. *Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL*. Delta, v. 15, n. Especial, p. 201-231, 1999.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PEZZATI, E. G. Uma abordagem funcionalista da ordem de palavras no português falado. *Alfa*, São Paulo, v. 38, p. 37-56, 1994.

RAMOS, H. *Por uma vida melhor: Coleção Viver e Aprender*. São Paulo: Editora Global, 2011.

RODRIGUES, D. A. *A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e no português europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971.

SOUZA, N. C. C.; ARAÚJO, S. S. F. Reações subjetivas de estudantes da cidade de Tucano-BA às variantes não padrão da concordância verbal. *A cor das Letras*, Feira de Santana, v. 21, n.1, p. 249-272, 2020.

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

VIEIRA, S. R. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

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

## **Viviane Silva de Novais**

---

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus do Sertão. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Por meio do Programa Novo Mais Educação/MEC, foi professora de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino, em Delmiro Gouveia/AL. Participa do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede estadual de educação de Alagoas, em Delmiro Gouveia.

*Recebido em 20/02/2021.*

*Aceito em 30/03/2021.*

# **A VARIAÇÃO "NÓS" E "A GENTE" NOS SUJEITOS SENTENCIAIS: DO USO REAL EM ENTREVISTAS ESCRITAS AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

## ***THE VARIATION "NÓS" AND A "GENTE" IN SUBJECTS OF THE SENTENCES: FROM THE REAL USES IN THE WRITTEN INTERVIEWS TO THE PORTUGUESE TEACHING AND LEARNING***

**Flávio Brandão-Silva  
Hélcio Batista Pereira  
UEM**

**Resumo:** Este trabalho discute a relação variação linguística e ensino de língua portuguesa, retomando a questão do emprego variável de “nós” e “a gente” na função de sujeito. Para tanto, partimos do arcabouço teórico da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, para observar o uso real desses pronomes em entrevistas escritas recentemente concedidas por indivíduos de elevado prestígio social e publicadas na versão digital do jornal *O Estado de São Paulo*, para, em seguida, verificar o tratamento dado a essa variação na coleção *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A análise das entrevistas mostrou um quadro de alternância no uso das duas formas. A análise do material didático apontou que a coleção didática aborda o fenômeno linguístico em variação, o que é um avanço, mas ainda o faz de forma isolada. Ou seja, seu tratamento não se dá de maneira sistemática, como recomendam os estudos da Sociolinguística Educacional, ainda que uso variável em formas prestigiadas de expressão da língua seja recorrente, como ocorre nas entrevistas.

**Palavras-chave:** Variação Linguística e Ensino de Português. Sujeito Pronominal. Gênero Entrevista. Nós e a gente.

**Abstract:** *This paper discusses the relationship between linguistic variation and Portuguese language teaching, focussing on the question of the variable use of “nós” and “a gente” in the syntax function of the subject. Our theoretical framework is Sociolinguistics and the Educational Sociolinguistics. We observe the actual use of these pronouns in some writing interviews recently granted by individuals of high social prestige and published in the digital version of the newspaper O Estado de São Paulo. In addition, we verify the treatment given to that linguistic variation at “Coleção Português: linguas”, by William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães. The analysis of the interviews showed us that both pronouns forms have been used in that speech genre. The analysis of the didactic material pointed out that the didactic collection addresses the phenomenon*

*of linguistic variation, which is an advance, but still does it in isolation. In other words, its treatment does not take place in a systematic way, as recommended by Educational Sociolinguistics studies, although variable use in prestigious forms of language expression is recurrent, as occurs in interviews.*

**Keywords:** *Linguistic Variation and Portuguese teaching. Subject pronouns. Interviews.*

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa na escola, ao longo dos anos, esteve associado ao estudo da gramática normativa, de modo que, para muitos, saber língua portuguesa consiste em ter domínio das regras prescritas na gramática tradicional (SILVA e BARONAS, 2019). Essa crença ainda persiste porque toma-se como referência a norma-padrão, definida a partir de um rígido ideal de purismo linguístico, histórica e socialmente construído com a finalidade de controlar e de impedir a variação e a mudança linguística. Por esta razão, associa-se a norma-padrão à escrita, uma vez que esta, de uma forma simplista, normalmente é considerada como exemplo de uso linguístico formal e a oralidade, por sua vez, seria o “lugar” da variação, dada a sua suposta natureza informal.

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação variação linguística e ensino de língua portuguesa, a partir da análise de fenômenos linguísticos variáveis próprios do Português Brasileiro (PB), mais especificamente do emprego das formas “nós” e “a gente” na posição de sujeito, a partir da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Nossa análise foi realizada com base num *corpus* constituído por 10 entrevistas escritas, publicadas, em novembro e dezembro de 2020, pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em sua versão digital, na seção “Economia & Negócios”. Além disso, a pesquisa também se propôs a analisar como ocorre a abordagem da variação linguística, de modo particular, do emprego das formas pronominais “nós” e “a gente” como sujeito, em materiais didáticos de língua portuguesa, centrando nossa atenção na coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, obra indicada na edição de 2015, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha da coleção se justifica pelo fato de ter sido a mais distribuída em todo o país, o que revela, conseguinte, a preferência dos professores pela obra.

O ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma concepção que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs. Assim, com este estudo, esperamos contribuir com as reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, para que o processo de ensino-aprendizagem favoreça ao sujeito uma reflexão sobre a língua e sua diversidade.

## 1. NORMA, VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA

As pesquisas sociolinguísticas realizadas no Brasil nas últimas décadas colocaram em

evidência a diversidade linguística do Português Brasileiro (PB). Essa diversidade revela variantes linguísticas que se definem não só por fatores regionais (variação geográfica) ou em virtude da necessidade de adequação da linguagem às situações discursivas, conforme o nível de formalidade (variação estilística), mas também por causa dos grupos sociais que as utilizam.

Dessa forma, à discussão sobre as variedades linguísticas, somam-se as discussões a respeito da noção de norma(s) linguística(s). A definição de norma(s) não é uma tarefa muito simples, visto que há diferentes entendimentos a respeito de seu significado. Para Faraco e Zilles (2017), em princípio, a norma pode ser entendida, em sentido amplo, como variedade, ou seja, diz respeito aos usos diversos, as chamadas “normas normais”, que “estão relacionadas ao espaço (sócio)geográfico e correspondem a formas habituais de dizer de cada região” (FARACO e ZILLES, 2017, p. 13). Por essa razão, é possível falar em norma urbana, norma rural, norma urbana da periferia, norma informal da classe média urbana etc. Em sentido específico, a norma corresponde a um conjunto de regras que refletem o bom uso da língua e que devem ser seguidas pelos falantes, a chamada “norma normativa”, portanto, de natureza prescritiva. Por se apresentar como um ideal linguístico a ser alcançado, a norma normativa objetiva a padronização linguística em determinados contextos (usos formais, monitoramento linguísticos etc.), bem como controlar a heterogeneidade linguística, a qual é reflexo da heterogeneidade social.

Vários autores, como Faraco (2004, 2008), Faraco e Zilles (2017), Castilho (2004), Lucchesi (2004), entre outros, se dedicaram a discutir a distinção entre os tipos de norma(s), os quais se fundamentam, principalmente, pelo valor atribuído às diferentes normas, tendo em vista sua natureza social.

De acordo com Faraco (2008), a norma-padrão toma como parâmetro a escrita, em vista a um processo de uniformização da língua, tanto na oralidade, como na escrita. Dessa forma, cria-se um padrão linguístico ideal, muito abstrato e, portanto, difícil de ser alcançado, embora os dicionários, as gramáticas normativas e os compêndios, por exemplo, busquem alcançar essa norma ideal. A norma culta, por outro lado, denota adequação e rigor gramatical e predomínio do uso das formas linguísticas prestigiadas. Ante o aspecto valorativo atribuído ao uso linguístico das classes mais elitizadas/ intelectualizadas, estabelece-se um contraste entre o falar culto e os falares populares, oriundos de classes desprestigiadas, elegendo-se o falar culto como modelo.

Para Bortoni-Ricardo (2004), as variedades linguísticas e o conceito de norma devem ser abordados a partir da noção de “contínuo”, pois, segundo a autora, as variantes não ocorrem isoladamente, mas se inter-relacionam. Nesse sentido, a autora desenvolve sua abordagem propondo três contínuos: “contínuo de urbanização”, “contínuo de oralidade-letramento”, “contínuo de monitoração estilística”. Desse modo, as diferentes normas linguísticas resultariam da sobreposição desses três contínuos, formando, assim, um “contínuo” de normas; noção esta que contraria a classificação dicotômica (norma culta x norma popular), frequentemente presente nas discussões sobre os tipos de normas. Assim, a norma culta, especificamente, segundo Faraco (2008), fazendo referência aos critérios definidos pelo projeto NURC - Norma Linguística Urbana Culta, afirma que “a variedade que está na intersecção dos três *contínua* em seus pontos mais próximos do urbano,



do letramento e dos estilos mais monitorados.” (FARACO, 2008, p. 47).

Definir ou conceituar as diferentes normas, por si, já é uma tarefa complexa. Isso se agrava quando se somam, às discussões, questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa foi intimamente associado ao ensino de gramática normativa. Esse modelo de ensino era fundamentado em concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, segundo as quais, era essencial que o sujeito tivesse pleno domínio do código. Por essa razão, difundiu-se a ideia equivocada (e que ainda está presente em boa parte da sociedade, sobretudo pelo reforço dos meios de comunicação) de que saber português é saber gramática normativa, a qual reflete a chamada norma normativa.

Ao tratar da relação ensino e variação, Castilho (2004) questiona abordagens pedagógicas que se pautam em concepções de linguagem simplistas e preconceituosas, que não levam o aluno a identificar a diversidade linguística e restringe-se, basicamente, ao reforço das prescrições normativas.

## **2. REVISITANDO OS ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO DE *NÓS* E A *GENTE***

Nos últimos 40 anos, muitos estudos se detiveram sobre a variação de *nós* e *a gente* no Português Brasileiro (doravante PB) e seus dialetos. De uma maneira geral, esses trabalhos caracterizam o processo como de mudança linguística, com o avanço de *a gente* sobre a primeira pessoa do plural em diversos contextos de uso. Do mesmo modo, muitas propostas de transposição do tema para a sala de aula foram realizadas. A despeito desse fato, pouco foi incorporado pela escola brasileira nessa questão. A forma *nós* continua sendo tratada como o pronome pessoal por excelência para se referir a uma ideia de pluralidade do “eu”, enquanto *a gente* continua sendo tratado como um elemento linguístico-discursivo típico da coloquialidade de textos orais.

Na presente seção, apresentaremos brevemente algumas dessas pesquisas.

### **2.1 ESTUDOS DA VARIAÇÃO DE *NÓS* E A *GENTE* NO PB NA FUNÇÃO DE SUJEITO**

Omena (1986), trabalhando com dados do Projeto Censo Linguístico do Rio de Janeiro, mostrou a variação de *a gente* e *nós* na função sintática de sujeito, na fala carioca de indivíduos com ensino médio. Segundo a autora, *a gente* tem uma maior probabilidade de ocorrer quando o falante faz o uso desta forma e, em seguida, mantém a sequência discursiva sem alterações do referente. Já com *nós*, o uso subsequente é mais provável sempre que essa forma foi utilizada inicialmente e a referência foi mantida. Como a forma *a gente* seria mais usada nas faixas etárias mais jovens, haveria indícios de um processo de mudança linguística.

Lopes (1998), por sua vez, ateu-se sobre o português brasileiro falado culto, observado a partir dos dados no NURC Brasil. Seus resultados mostram que a forma *a gente* é favorecida por



uma série de contextos: 1) quando a forma anterior é um sujeito vazio com verbo na 3ª pessoa do plural ou quando a forma antecedente é um sujeito *a gente* explicitamente realizado; 2) quando o falante é mulher e jovem; 3) nos níveis de saliência fônica (entre a forma verbal singular e a plural) mais baixos; 4) quando há um grau mais elevado de indeterminação; 5) no gerúndio, no infinitivo e no presente do indicativo; 6) quando há a presença de modalizadores como “poder” e “dever”; 7) para falantes do Rio de Janeiro. Já a forma *nós* seria favorecida: 1) quando o antecedente é um sujeito vazio com verbo na primeira pessoa do singular ou quando é um *nós* explicitamente realizado; 2) no grupo de falantes homens mais idosos; 3) quando a saliência fônica se mostra mais alta; 4) nos contextos em que há um maior grau de determinação; 5) quando o tempo verbal é pretérito perfeito do indicativo, futuro do subjuntivo, ou ainda, quando é pretérito imperfeito do subjuntivo; 6) quando há verbos de opinião (em estruturas como “eu acho que”); 7) para falantes de Porto Alegre.

Em um importante trabalho, Fernandes e Gorski (1986) sustentaram que a ambiguidade da forma da primeira pessoa do plural do presente do indicativo e do pretérito perfeito do indicativo - em verbos como “cantar” - seria resolvida pelo falante, com o uso da desinência número pessoal -mos para expressar passado, deixando a gente como forma preferencial para expressar o presente.

Essa variação ocorre em diversas regiões do Brasil. Na busca por trabalhos, percebe-se que a variação é encontrada em diferentes municípios como Belo Horizonte-MG (MAIA, 2019), Jaguarão-RS e Pelotas-RS (BORGES, 2004), Curitiba-PR (TAMANINE, 2010), Florianópolis (SEARA, 2000), Concórdia-SC (FRANCESCHINI, 2012), Vitória-ES (MENDONÇA, 2012), Belém-PA (CAMPOS, 2019) e S. Luís-MA (RAMOS, BEZERRA e ROCHA, 2009)<sup>1</sup>. Assim, o fenômeno atinge o PB de maneira generalizada, o que reforça a importância de um tratamento adequado pela escola.

## **2.2 ESTUDOS SOBRE A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO DE *NÓS* E *A GENTE* EM SALA DE AULA**

A descrição de fenômenos linguísticos variáveis realizada em estudos sociolinguísticos, nas últimas décadas, chamou a atenção para a necessidade de tornar a abordagem desses fenômenos objeto de ensino. Assim sendo, listamos, a seguir, a título de exemplificação, alguns trabalhos que discutiram o emprego das formas pronominais “nós” e “a gente” como sujeito, em contexto do ensino-aprendizagem, principalmente em materiais didáticos de língua portuguesa.

Vitório (2015) abordou a variação no uso de “nós” e “a gente” na posição de sujeito na escrita escolar de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió-AL; Brustolin (2010) descreveu e analisou a ocorrência do fenômeno em questão na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental, em Florianópolis-SC; Freitag (2016) critica o fato de muitos livros didáticos não incluírem “a gente” no sistema pronominal; Mittelstadt e Santos (2012) e Carvalho e Bagno (2017),

---

1. Pelas restrições de páginas previstas para publicação deste artigo, não detalharemos aqui tais trabalhos. Sua menção aqui tem a função de dar ao leitor a dimensão desse fenômeno variável pelo território brasileiro.

analisam a presença dos pronomes pessoais *nós* e *a gente* em cinco livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros; Nicolau (2020) propõe um conjunto de atividades para que o professor trabalhe fenômenos variáveis do Português Brasileiro, tomando como base a análise do emprego de “nós” e “gente” como sujeito, na escrita de alunos da rede pública de ensino, de João Pessoa-PB; Goulart (2015) e Arctico (2016) destacam o tratamento parcial e não sistemático das variantes pronominais em questão, em livros didáticos de língua portuguesa; Silva (2016), que também analisou a presença de “nós” e “a gente” em livros didáticos, aponta a não abordagem do emprego variável do fenômeno referido, nas obras analisadas, as quais focaram apenas as prescrições da gramática normativa.

O levantamento dos trabalhos demonstra a necessidade de que a variação linguística esteja presente nas aulas de língua portuguesa, de forma contínua e sistematizada, não apenas como um conteúdo isolado. Dentre os trabalhos analisados, é importante destacar iniciativas que procuram levar a abordagem de fenômenos linguísticos do PB para a sala de aula. Por outro lado, também entre os estudos citados, a conclusão a que chegam é de que, muitas vezes, o tema em questão é abordado parcialmente, ou não é abordado. Além disso, esses trabalhos da área de ensino, juntamente com os trabalhos de descrição mencionados neste artigo, comprovam que o emprego variável das formas “nós” e “a gente” como sujeito é um tema recorrente em pesquisas variacionistas e de variação e ensino.

### **3. A VARIAÇÃO DE *NÓS* E *A GENTE* EM ENTREVISTA ESCRITA**

#### **3.1 O GÊNERO ENTREVISTA ESCRITA**

O que aqui denominamos entrevista escrita - entrevista jornalística publicada em veículos jornalísticos na modalidade escrita - é, na verdade, um subgênero da entrevista. Assim, do ponto de vista linguístico, sua constituição é caracterizada por sequências de pergunta-resposta. Do ponto de vista discursivo, pressupõe a interação de um entrevistador - que é responsável por propor perguntas e conduzir a organização tópica do texto construído em dialogia - e (pelo menos) um entrevistado - a quem cabe responder às questões, submetendo-se aos temas propostos ou, com alguma liberdade, esquivando-se de responder o que lhe foi perguntado (HOFFNAGEL, 2003, p. 181).

O gênero entrevista surge sempre a partir da oralidade. E, como tal, no caso de entrevistas publicadas em revistas impressas e sites, o enunciado final sofrerá ainda uma operação de transcrição, vertendo-se para a modalidade escrita. Essa operação não é um processo simples, e está longe de ser automático, sendo melhor descrita como uma retextualização. O procedimento foi bem descrito por Dias (2015):

de saída, restrições impostas pela natureza do veículo, tal como limitação de espaço para publicação, farão com que no processo de edição do texto haja uma redução do volume de material verbal produzido, e, com isso, alterações de conteúdo e modos de dizer (p.161).

Nesse processo, o jornalista apaga o que foi de fato dito, substitui trechos, resume informações, etc. (MARCUSCHI, 2001). Fenômenos típicos da oralidade como as repetições, truncamentos, as parentizações, etc. devem desaparecer do texto final. Outras marcas da modalidade oral, no entanto, serão conservadas, como o uso de vocábulos da linguagem coloquial. Assim, a entrevista que chegará ao leitor em texto escrito não é mera transcrição do texto original, produzido oralmente pelo entrevistado (DIAS, 2015, p. 171).

### **3.2 AS ENTREVISTAS DO ESTADÃO: REFLEXÕES SOBRE NOSSO CORPUS DO USO REAL DE NÓS E A GENTE**

Para realização de nossa pesquisa descritiva sobre a variação de *nós* e *a gente*, compomos um *corpus* com 10 entrevistas escritas publicadas, em novembro e dezembro de 2020, pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em sua versão digital, na seção Economia & Negócios.

As entrevistas que selecionamos foram concedidas por indivíduos de alta escolaridade, membros da elite econômica brasileira, que trataram de temas ligados ao mercado empresarial brasileiro. Assim, em nosso *corpus* registramos as entrevistas de: 1) Caio Turquetto, presidente da COPAGAZ, que discorreu sobre a empresa que preside e sobre o mercado de gás no Brasil; 2) Pedro Guimarães, atual presidente da Caixa Econômica Federal, que falou sobre a atuação da Caixa no mercado de banco digital, onde atua para fomentar o mercado microempreendedor do Brasil; 3) Fernanda Nechio, diretora do Bacen (Banco Central do Brasil), que explanou sobre as iniciativas dessa instituição para fomento do crédito rural no Brasil; 4) de Ricardo Paes de Barros, professor do INSPER, economista-chefe do Instituto Ayrton, que explanou sobre a necessidade de investimento em educação no Brasil, em especial no contexto da pandemia de COVID-19, para sustentar o crescimento econômico; 5) de Henrique Tada, diretor executivo da Associação dos Laboratórios Farmacêuticos Nacionais, que tratou sobre o mercado da indústria farmacêutica brasileira; 6) de Frederico Trajano, empresário, membro da família proprietária do Magazine Luiza, que falou sobre a atuação de sua empresa no mercado varejista de e-commerce; 7) de Luiza Helena Trajano, também sócia dessa última empresa, que contou sobre a atuação de sua empresa desde os seus primórdios até se tornar um dos maiores varejistas do Brasil; 8) de José Roberto Mendonça de Barros, economista e sócio da MB Associados, o qual tematizou sobre o contexto atual e o cenário da economia brasileira; 9) de Guilherme Hug, sócio da Fuse, a quem coube dissertar sobre a atuação de sua empresa e sobre o mercado de startups no Brasil; 10) de Sérgio Gusmão Suchodolski, presidente do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, cuja fala tratou das iniciativas da instituição para fomento de empresas em iniciativas empreendedoras sustentáveis

Nota-se, pois, que nossos entrevistados são pessoas de considerável prestígio social, especialistas nos negócios, empreendimentos e instituições que conduzem. Consideramos, portanto, que suas amostras de fala são relevantes para representar os usos da norma linguística culta brasileira. Além disso, as entrevistas exigiram dos falantes um certo controle dos elementos linguísticos utilizados, evitando-se formas estigmatizadas ou consideradas inadequadas.

Esse conjunto de entrevistas forneceram dados do uso de *nós* e de *a gente*, nas formas *explícita* e *vazía*, dados que serão analisados na próxima seção.

### 3.3 ANALISANDO OS DADOS DE *NÓS* E *A GENTE* NAS ENTREVISTAS ESCRITAS DO ESTADÃO

As dez entrevistas que selecionamos nos permitiram recolher 140 ocorrências que evidenciam a variação de *nós* e *a gente* neste gênero discursivo. A Tabela 1, abaixo, detalha tais usos por entrevistado, consolidando os usos e apresentando suas frequências em termos percentuais. Nela se pode notar o uso mais frequente de *nós vazío* (com 71%) – uso que aparece em (1) adiante. A forma explícita de *a gente* atingiu 15% dos usos – como temos também no excerto (1) - enquanto a de *nós explícito* respondeu por 11% dos usos – exemplificado em (4), a seguir - restando ao *a gente vazío* apenas 2% das ocorrências – uma das quais mostramos em (3)<sup>2</sup>. Esses resultados confirmam a força das formas de *nós* no gênero que estudamos - o que não nos surpreende por se tratar de discurso da modalidade escrita - mas deixa evidente a relevância do uso de *a gente*. Se considerarmos somente os pronomes explicitamente realizados, encontraríamos, inclusive, um quadro variável, com leve superioridade da forma preterida pelos manuais de gramática a pretexto de sua coloquialidade.

Avaliando os usos pela ótica dos indivíduos, notamos que 6 dos entrevistados fizeram uso concomitante de *nós* e de *a gente* - como mostramos no excerto (1), enquanto apenas 4 restringiram seu uso às formas de *nós*, o que ilustramos em (2). Um dos entrevistados, inclusive - Ricardo Pais de Barros - optou por *gente* explícito em 67% dos seus usos. Luiza Trajano e Frederico Trajano, membros de uma mesma família, sendo ela tia e ele o sobrinho, atribuíram a *a gente* uma produtividade superior a 30%.

(1) “*A gente* teve coragem de tomar algumas medidas, como fazer sociedade com um banco no crediário quando ninguém fazia isso. Fizemos coisas que muitas vezes representavam abrir mão do lucro de curto prazo” (Entrevista de Luiza Trajano).

(2) “Também fizemos um trabalho com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e criamos um núcleo de estudos de usos para o GLP. Na América do Norte, por exemplo, há um consumo no agronegócio do tamanho do consumo total do Brasil e nós não temos nenhum quilo de gás no agronegócio” (Entrevista Caio Turqueto).

---

2. Nos excertos, apresentamos os usos de *A gente vazío* com o símbolo “f”.

Tabela 1: Variação de *nós* e *a gente* por entrevistado

Entrevistado	Nós explícito		Nós vazio		A gente explícito		A gente vazio		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Caio Turqueto	1	7%	13	93%	0	0%	0	0%	14	100%
Pedro Guimarães	0	0%	19	83%	2	9%	2	9%	23	100%
Fernanda Nechio	1	8%	11	92%	0	0%	0	0%	12	100%
Ricardo Paes Barros	1	11%	2	22%	6	67%	0	0%	9	100%
Henrique Tada	0	0%	3	100%	0	0%	0	0%	3	100%
Frederico Trajano	0	0%	9	69%	4	31%	0	0%	13	100%
Luiza Trajano	5	31%	4	25%	6	38%	1	6%	16	100%
J. R. Mendonça de Barros	2	13%	14	88%	0	0%	0	0%	16	100%
Guilherme Hug	0	0%	8	80%	2	20%	0	0%	10	100%
Sergio Suchodolski	6	25%	17	71%	1	4%	0	0%	24	100%
Total	16	11%	100	71%	21	15%	3	2%	140	100%

Esses resultados confirmam também que certamente fatores sociais interagem com as escolhas linguísticas dos usuários. Assim, embora não tenhamos elementos para nos aprofundar nessa questão, podemos verificar que o uso mais frequente de *a gente* foi feito, de forma individual, por Paes de Barros, o único informante que atua no setor de educação, o que contrasta com o fato de que os demais entrevistados desempenham funções administrativas, consultivas e de gestão em grandes corporações empresariais. Do mesmo modo, poderíamos pensar que os elevados percentuais dessa mesma forma nas entrevistas dos membros da família Trajano apresentam alguma relação com o vínculo que mantêm com a fala praticada no interior de São Paulo, a partir de onde o grupo econômico ao qual pertencem se projetou. Ainda que não tenhamos elementos para verificar se tais hipóteses se sustentam, esses dados evidenciam as interações entre as práticas sociais e o uso da língua.

De qualquer maneira, se lembrarmos que os entrevistados são membros da elite brasileira, todos com formação acadêmica, e que os mesmos indivíduos são apresentados na entrevistas como especialistas em questões importantes para o mercado econômico - e como tal vozes relevantes para oferecer a seus leitores não só ideias e concepções, mas também formas linguísticas prestigiadas - veremos que a produtividade de *a gente* é bastante significativa.

Uma questão importante para explicar a variação de *nós* e *a gente* diz respeito ao traço semântico [+Específico] ou [-Específico]. Este último favoreceria o uso de *a gente*. Nas entrevistas, quando o entrevistado fez referência a um “eu + eles” (ao falar de si e dos membros de sua empresa) - como em (3) - produz-se um sentido mais específico; quando deseja imprimir um sentido mais genérico, válido para todos, refere-se a “eu + todos” - como em (4). Como se pode

ver na Tabela 2, a maior frequência em ambos os contextos no *corpus* que analisamos se deu com *nós vazio*, o que talvez tenha relação com os procedimentos realizados pelo jornalista para verter o texto oral original em uma entrevista escrita. Já a maior frequência de *a gente explícito* ocorreu justamente na presença do traço [- Específico], confirmando a expectativa inicial de um maior uso dessa forma em contextos de indeterminação.

Tabela 2: Variação de *nós* e *a gente* em função dos traços [+Específico] e [- Específico]

	Nós Explícito		Nós vazio		A gente explícito		A gente vazio		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
[+ Espec.] /	12	11%	76	72%	15	14%	3	3%	106	100%
[- Espec.]	4	12%	24	71%	6	18%	0	0%	34	100%
Total	16	11%	100	71%	21	15%	3	2%	140	100%

(3) “*A gente* só vai saber na hora em que f começar a medir o que aconteceu com o aprendizado à medida que os alunos voltarem. Agora, a principal preocupação é o cara voltar para a escola. Se não voltar para a escola, a perda é gigantesca” (Entrevista Ricardo Paes de Barros).

(4) Não é uma linha de crédito com um banco multilateral. É uma emissão de um título sustentável. Portanto, *nós* poderemos acessar um pool de investidores que vai além de bancos multilaterais. Investidores institucionais, fundos soberanos poderão investir nesse bond que será emitido fora do País (Entrevista Sérgio Gusmão Suchodolski).

A variação entre *nós* e *a gente* se dá em quase todos os tempos verbais, segundo nossos dados. Os resultados que obtivemos permitiram checar uma questão importante apontada por Fernandes e Gorski (1986), que evidenciaram uma especialização de *nós* no pretérito do indicativo e de *a gente* no presente do indicativo sempre que a forma verbal realizada coincide - o que ocorre com o verbo “comprar”, por exemplo, mas não com verbo “estar”. A Tabela 3 a seguir mostra-nos que, nas entrevistas analisadas, o *nós vazio* são os mais frequentes independentemente do tempo verbal, o que deve ter relação com os procedimentos de transformação da entrevista em um texto escrito. Ainda assim, os dados nos mostram que o presente do indicativo se constitui como o contexto de melhor produtividade de *A gente explícito*, que com totaliza 21% dos casos, contra 15% quando a forma verbal é o pretérito perfeito do indicativo<sup>3</sup>.

3. As três ocorrências de *A gente vazio* que encontramos não constam dos dados da Tabela 3 por terem ocorrido em sentenças com o infinitivo pessoal.



Tabela 3: Variação de *nós* e *a gente* em contexto marcado pela coincidência de forma entre o presente do indicativo e o pretérito do indicativo.

Tempo Verbal	<i>Nós</i> Explícito		<i>Nós</i> vazio		<i>A gente</i> explícito		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Pres. do ind.	2	14%	9	64%	3	21%	14	100%
Pret. Perf. do Ind.	3	15%	14	70%	3	15%	20	100%
Total Geral	5	15%	23	68%	6	18%	34	100%

## 4. REVISITANDO O TRATAMENTO DE *NÓS* E *A GENTE* NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

### 4.1 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO ANALISADO

Com o reconhecimento de que a língua é, por natureza, variável, a diversidade linguística passou a integrar os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, tornou-se conteúdo obrigatório nos livros didáticos de língua portuguesa. Embora seja, sem dúvida um avanço, a abordagem da variação linguística nos materiais didáticos, de certa forma, ainda ocorre parcialmente. De acordo com Silva (2017), em geral, os livros didáticos trazem a variação linguística como um capítulo específico, não sendo retomada em outros capítulos, inclusive naqueles destinados ao estudo gramatical.

Assim sendo, apresentaremos, a seguir, uma análise da coleção *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada em 2013, pela editora Saraiva e que foi indicada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, para o ensino de língua portuguesa, no Ensino Médio. O objetivo da análise é verificar se, na abordagem dos fatos gramaticais (de modo particular o emprego das formas pronominais “*nós*” e “*a gente*”), é levada em consideração a natureza variável desses fenômenos, tendo em vista as especificidades do PB. A escolha da obra se deve ao fato de que, no PNLD de 2015, esta foi a coleção mais distribuída no país, com 4.684.156 exemplares, o que a torna o livro didático de maior abrangência nacional.

A obra segue o formato do manual e é estruturada em três volumes (um para cada série do Ensino Médio). Cada livro apresenta quatro unidades que se dividem em capítulos. Os eixos de ensino se articulam com a leitura, numa proposta centrada nos gêneros textuais, cujo objetivo é a formação cidadã do estudante.

No eixo da leitura, entendida como um processo, a coleção aposta num trabalho visando à formação de um leitor eclético, por meio de gêneros textuais de diferentes esferas sociais.

A produção escrita está presente nas quatro unidades de cada volume, por meio de uma série de atividades diversas, que apresentam clareza e sistematização. Todo o trabalho de escrita é proposto na perspectiva dos gêneros textuais, os quais apresentam temáticas específicas e nível de complexidade gradativo. Além disso, a coleção fornece suporte ao estudante, orientações para a seleção temática e para a construção textual, favorecendo, assim, o desenvolvimento da proficiência escrita.



Com relação ao eixo da oralidade, sua abordagem não se dá em um capítulo à parte, mas em atividades trabalhadas no eixo da produção textual e também na seção “Projetos”, ao fim de cada unidade.

O trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos é bastante explorado na coleção e apresenta duas abordagens dos conteúdos: uma crítica e reflexiva e a outra, principalmente em conteúdos relacionados à gramática normativa, voltada para um tratamento predominantemente transmissivo.

O ensino de literatura, na coleção, privilegia uma perspectiva tradicional de interpretação, fundamentada na história e na evolução dos fatos literários, de acordo com os cânones, o que não contribui muito para uma experiência de leitura e de fruição do texto literário. Os textos propostos para a leitura, ora são obras completas, ora fragmentos de textos de autores representativos das literaturas brasileira, portuguesa e africana de Língua Portuguesa. Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características: a) pontos fortes, quais sejam, a articulação promovida pela leitura e a contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados; b) como ponto fraco aponta-se o trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão; c) o destaque da coleção está nos projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino; d) programação de ensino - para as escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre; e) manual do professor - orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas e traz resposta e comentários no livro dos alunos. (BRASIL, 2014, p. 54).

## **4.2 ANALISANDO O TRATAMENTO DE *NÓS E A GENTE* NO LIVRO DIDÁTICO**

De modo geral, na coleção, a abordagem da variação linguística não é uma constante, pois, nas unidades destinadas ao estudo da literatura, não ocorre nenhuma referência ao tema. Também com relação à produção textual, pouco se explora sobre a importância de adequação da linguagem aos diferentes gêneros textuais estudados. Os gêneros textuais utilizados na coleção para exemplificar as variantes linguísticas, inclusive, não refletem situações reais de uso da língua. Para exemplificar a variação geográfica, os autores utilizam um poema do Timor Leste. Com isso, os autores deixam de explorar a abundante diversidade linguística que existe nas diferentes regiões brasileiras. Além disso, faltam também gêneros que sejam específicos da oralidade, os quais são muito produtivos no que se refere à ocorrência de variantes linguísticas.

Há, no volume 1, um capítulo destinado, exclusivamente, ao estudo da variação linguística (cap. 7). O referido capítulo é iniciado com um texto de Patativa do Assaré, seguido de uma série de questões relativas ao texto e ao uso da linguagem. Na sequência, os autores apresentam os conceitos de variedades linguísticas, norma padrão e variedades urbanas de prestígio. Na sequência, são abordados os conceitos de dialeto e registro, e de gírias. No entanto, essas abordagens acontecem

de forma bem superficial. O mesmo ocorre com os tipos de variação, que não são bem explicitados pelos autores.

Embora, em alguns momentos, os autores comentem sobre a importância de adequação da linguagem à situação de interação e ao tipo de gênero produzido, é possível perceber um relativo reforço da norma padrão, a qual, extraída a partir da norma culta, consiste num ideal linguístico que não se realiza como uma variedade da língua efetivamente:

Dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe a ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida profissional e social. As variedades do português que mais se aproximam da norma-padrão são prestigiadas socialmente. É o caso das variedades linguísticas urbanas, faladas nas grandes cidades por pessoas escolarizadas e de renda mais alta. Outras variedades, faladas no meio rural ou por pessoas não alfabetizadas ou de baixa escolaridade, geralmente são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 80).

As afirmações dos autores sugerem que a norma padrão é a norma socialmente aceita, tanto é que, segundo os autores, a escola se ocupa de seu ensino. Não se pode negar o compromisso da escola de possibilitar ao aluno o ensino da norma padrão, até como forma de emancipação social. No entanto, afirmações com a dos autores, sem uma devida contextualização, contribuem para que se reforce a estigmatização imposta às variedades populares, como é o caso do dialeto caipira. Além disso, é importante destacar que todas as normas variam, inclusive a norma culta, e a realidade linguística do PB mostra isso, como é o caso, por exemplo, da alternância entre as formas *nós* e *a gente* com função de sujeito, observada em entrevistas jornalísticas.

Especificamente quanto aos conteúdos gramaticais, em geral, a coleção procura abordar fenômenos que caracterizam a realidade linguística do PB, embora não o faça de forma constante na obra. Como o foco deste trabalho é o emprego das formas *nós* e *a gente* na posição de sujeito, não serão discutidos aqui, por questões metodológicas, outros fenômenos linguísticos variáveis abordados na coleção.

O capítulo 11, da unidade 1, do volume 2, é destinado ao estudo dos pronomes. A partir de fragmentos de vários textos, é introduzido o estudo dos pronomes pessoais. Inicialmente, é apresentado um quadro com a classificação tradicional dos pronomes pessoais e, na sequência, outro quadro, para contraponto, com o sistema pronominal do PB, a partir da *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho. Castilho (2010) distingue pronomes pessoais usados no português brasileiro formal e pronomes pessoais usados no português brasileiro informal. No quadro apresentado pelo autor em sua gramática, constam, no português informal, as formas pronominais “a gente”, para a primeira e terceira pessoa, “você”, “ocê”, “cê”, com seus respectivos plurais, para a segunda pessoa e “ei” e “eis”, para a terceira pessoa. Ainda de acordo com o autor, essas formas podem ocorrer como sujeito ou como complemento, o que seria uma particularidade do PB.

A partir do quadro proposto por Castilho, Cereja e Magalhães fazem o seguinte

esclarecimento:

No português brasileiro falado atualmente, as formas  *você*,  *a gente* e  *vocês* são utilizadas também como pronomes pessoais e fazem referência, respectivamente, à 2ª pessoa do singular e à 1ª e à 2ª pessoas do plural. Formalmente, entretanto, correspondem à 3ª pessoa, tanto na conjugação verbal quanto na formação das formas oblíquas e átonas (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 98).

A abordagem realizada pelos autores sugere uma aparente preocupação em demonstrar que o paradigma do sistema pronominal do PB está em processo de variação e aponta para uma possível mudança, tendo em vista as variantes apresentadas. No entanto, tal abordagem fica, praticamente, apenas na teorização, uma vez que o emprego das formas “nós” e “a gente” não é retomado nos exercícios. Dessa forma, as atividades propostas tomam como base um enfoque tradicional, reforçando as regras previstas na gramática normativa em relação ao uso dos pronomes.

O capítulo 2, da unidade 2, do volume 2, é destinado ao estudo da classe dos verbos. Nesse capítulo, não há nenhuma abordagem de fenômenos de variação, nem mesmo em relação à flexão número-pessoal. Depois do capítulo dos pronomes, esperava-se que a discussão acerca das pessoas verbais fosse retomada, o que não acontece.

No capítulo 3, da unidade 3, do volume 2, destinado à sintaxe do período simples, são estudados os termos essenciais da oração, sujeito e predicado. Ao abordar os termos oracionais em questão, os autores tiveram uma boa oportunidade para que se retomasse a abordagem sobre as formas pronominais “nós” e “a gente”, uma vez que ambas têm sido empregadas, com frequência, como sujeito gramatical. No entanto, isso não ocorreu, pois o material enfatiza a definição tradicional de sujeito da oração:

Sujeito é o termo da oração que:

- concorda com o verbo;
- que está imediatamente anteposto ao verbo quando este concorda com dois termos;
- pode constituir o assunto da fala;
- pode ser o agente da ação verbal;
- normalmente apresenta como núcleo um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 98).

Se a definição apresentada pelos autores fosse analisada a partir da perspectiva da variação, seria possível apontar várias incoerências, como, por exemplo, o fato de que o sujeito concorda com o verbo. Estudos como os de Scherre e Naro (1998...) e Scherre; Yacovenco; Naro (2018) demonstram que, no PB, a concordância verbal é variável, portanto, nem sempre o sujeito concorda com o verbo a que se refere, como também, não é uma regra fixa que o sujeito sempre esteja anteposto ao verbo, mesmo nos casos de sujeito com dois núcleos. A despeito dessas questões, queremos destacar que, no capítulo em questão, destinado ao estudo do sujeito, não há nenhuma referência à possibilidade da alternância entre as formas “nós” e “a gente” empregadas como sujeito.

Também no capítulo 2, da unidade 3, do volume 3, é abordado o tema da concordância verbal. Com relação a esse assunto, não ocorre nenhuma referência a fenômenos variáveis. Embora os autores tenham apresentado as formas “nós” e “a gente”, como usos da língua, no capítulo 2, da unidade 2, do volume 2, ao tratar sobre a concordância, em nenhum momento se retoma a discussão sobre a possibilidade de essas formas pronominais serem empregadas como sujeito da oração. Tal emprego, aliás, pode ser considerado como um dos fatores que favorecem a concordância variável entre o verbo e o sujeito. Isto porque, tendo em vista que, conforme os dados analisados neste trabalho apontam, há a possibilidade de, numa oração, por exemplo, ocorrer a forma “a gente” como sujeito exposto e, noutra oração, o mesmo sujeito ser retomado, anaforicamente, mas com o verbo flexionado com a desinência número-pessoal “-mos”, relativa à primeira pessoa plural (“nós”). Logo, tal situação sugere que, de certa forma, embora o livro didático analisado faça referência a fenômenos linguísticos variáveis próprios do PB, a abordagem da variação linguística não se desenvolve de forma sistemática e aprofundada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, retomamos, mais uma vez, a questão da variação de *nós* e *a gente* na função de sujeito no PB e o tratamento que o tema ganha nos contornos escolares. Nossos dados nos permitem concluir que esse fenômeno de variação se faz presente de forma clara na entrevista escrita, um gênero que permite a manutenção de fenômenos típicos da oralidade. Os usos que captamos em nossa amostra revelaram também que tais fenômenos se mantêm, ainda que sejam frutos de enunciados produzidos por indivíduos de alta escolaridade e prestígio social desenvolvendo tópicos ligados ao campo da economia e de negócios, caracterizados por tecnicidade e formalidade.

Logo, a partir da análise dos dados, reforça-se a ideia de que todas as normas linguísticas, entendidas como os diferentes usos linguísticos, estão sujeitas à variação, até mesmo aquelas normas empregadas em contexto de formalidade, como é o caso da norma culta. Tal constatação, por conseguinte, precisa ter uma repercussão no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola, a fim de que os estudantes tenham consciência das variedades de usos que a língua oferece e tenham condições de empregar essa variedade de acordo com suas intenções e as diferentes situações de interação em que se envolvam.

A despeito dessa constatação, a avaliação da coleção didática amplamente utilizada por professores da rede pública mostrou que o tema está longe de receber um tratamento adequado. O material trata do tema da variação linguística, mas não de maneira sistemática, pois se limita a apresentar *nós* e *a gente* como opções de uso da língua, sem explorar as potencialidades dessa variação na constituição de textos e discursos em que o oral e escrito se apresentam como mescla quase obrigatória. Perde-se, pois, a oportunidade de explorar com os alunos instrumentos que permitam o desenvolvimento de sua competência discursiva.

## BIBLIOGRAFIA

ÁRCTICO, L. S. *A variação pronominal Tu/Você e Nós/A gente em livros didáticos de português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2016, 107p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141967>. Acesso em 9 dez. 2020.

BORGES, P. R. S. *A gramaticalização de A Gente no português brasileiro : análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas*. Tese (Doutorado em Letras) - UFRGS. Porto Alegre, p. 227. 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica *Guia do Livro Didático PNLD 2015: Língua Portuguesa – Ensino médio*. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em 9 dez. 2020.

BRUSTOLIN, A. *Uso e variação de nós e a gente na fala e escrita de alunos do ensino fundamental*. In: Anais do IX Encontro do CELSUL. Santa Catarina, 2010.

CAMPOS, E. A. *O uso dos pronomes nós e a gente no gênero entrevista da mídia televisiva: uma análise do português culto falado em Belém*. In: Anais do I SIMELP, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. *Variação linguística e ensino: ‘nós’ e ‘a gente’ em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira*. *Revista de Estudos Portugueses Y Brasileños*, v. 15, p. 25-40, 2017.

CASTILHO, A. T. de. *Variação dialetal brasileira e ensino institucionalizado da língua portuguesa*. In: BAGNO, M.. *Linguística da Norma*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 27-36.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, Ensino Médio*, v. 1, 2 e 3. 9. ed. São Paulo: 2013.

DIAS, A. R. F. *A conversação na entrevista de perfil na mídia escrita: uma questão para o ensino*. In: *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 157-177, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p157-177>>, Acesso em: 01 jan 2021.

FARACO, C. A. *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, M.. *Linguística da Norma*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-62.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (Org.). *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FERNANDES, E; GORSKI, E. A concordância verbal com os sujeitos *nós* e *a gente*, um mecanismo do discurso em mudança. *Atas do I Simpósio sobre a Diversidade Linguística no Brasil*. Salvador: UFBA, 1986, p. 175-83.

FRANCESCHINI, L. T. *Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia-SC*. Tese (Doutorado em Letras) - UFPR. Curitiba, p. 253. 2012.

FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. *DELTA*. v. 32 n. 4 São Paulo Oct./Dec. 2016, p. 890-917. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-44506992907750337>. Acesso em 10 dez. 2020.

GOULART, C. O tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de português. *Letras & Letras*. Uberlândia, vol. 31/2, jul/dez 2015, p. 188-210. Disponível em: DOI: 10.14393/LL62-v31n2a2015-10. Acesso em 9. dez. 2020.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 180-93.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *DELTA*, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 405-422, 1998 . Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em? 01 jan. 2021.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 63-90.

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

MAIA, F. P. S. A variação nós / a gente no dialeto mineiro: investigando a transição. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 2, 14 maio 2017. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1032>>. Acesso em: 01 jan 2021.

MENDONÇA, A. K. Nós e a gente na cidade de Vitória: análise da fala capixaba. In: *PERcursos Linguísticos*. v. 2, n. 12, p. 1 - 19. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3173>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

MITTELSTADT, D.; SANTOS, L. G. dos. A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012. p. 433-456. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br](http://www.seer.ufrgs.br). Acesso em 10 dez. 2020.

NICOLAU, R. B. F. O desafio do professor em adequar as teorias linguísticas às necessidades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Revista Linguagens & Letramentos*, Cajazeiras – Paraíba, v. 5, nº 1, jan-jun, 2020, p. 56-75. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1431/589>. Acesso em 10 dez. 2020

OMENA, N. P. de. (1986). A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO,



Anthony et alii. Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação. Rio de Janeiro, UFRJ, V. 2. p.286-319.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; ROCHA, Maria de Fátima Sopas. Do nosso cotidiano ou do cotidiano da gente? Um estudo da alternância nós/a gente no português do Maranhão. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 12, n. 1, p. 279-292, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4245>>. Acesso em: 12 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2009v12n1p279>.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509- 523, 1998. Disponível em: <http://www.ai.mit.edu/projects/dm/bp/scherre-naro98.pdf>. Acesso em 9 dez. 2020.

SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. C.; NARO, A. J. Nós e a gente no português brasileiro: concordâncias e discordâncias. Estudos de Linguística Galega, *ELG*. v. Especial, n. I, p. 13-27, 2018. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/elg/article/view/3585> Acesso em: 6 jan. 2021.

SEARA, I. C. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. In: *Organon*. Porto Alegre. v. 14, n. 28 -29, p. 179-94, 2000. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/30203/18711>> . Acesso em: 01 jan. 2021.

SILVA, E. C. da. *A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. 177 p. Disponível em:<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24499>. Acesso em: 9 dez. 2020.

SILVA, F. B. *A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná, 2017*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000216176>. Acesso em 10 dez. 2020.

SILVA, F. B.; BARONAS, J. E. de A. Crenças Linguísticas sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras. *Caletrosópio*. Volume 7, N. Especial 1, 2019, p. 236-250. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/caletrosopio/article/view/3875/2995>. Acesso em 10 dez. 2020.

TAMANINE, A. M. B. *Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal Nós/A Gente e a gramaticalização de A Gente na Cidade de Curitiba-PR*. Tese (Doutorado em Letras) - UFPR. Curitiba. 2010, 222 p.

VITÓRIO, E. G. DE S. L. A. Variação nós e a gente na posição de sujeito na escrita escolar. *Letras & Letras*, v. 31, n. 2, 29 dez. 2015, p. 128-143. Disponível em <https://doi.org/10.14393/LL62-v31n2a2015-7>. Acesso em 9 dez. 2020.



## **Flávio Brandão Silva**

---

Possui doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP) e graduação em Letras Português pela Universidade Estadual de Maringá (1998). É docente do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Participa do Grupo de Pesquisa Variação Linguística e Ensino: normas (Valen). Membro do GT de Sociolinguística da ANPOLL.

## **Hélcio Batista Pereira**

---

Professor Adjunto da graduação em Letras/UEM e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE/UEM). Possui Bacharelado em Letras - habilitações em Linguística e Português pela FFLCH/USP (2002), bacharelado em Ciências Econômicas pela UNESP (1993), mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH/USP (2005) e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH/USP (2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa HLinFU - História da Língua e Formação Urbana.

*Recebido em 15/02/2021.*

*Aceito em 20/04/2021.*

# VARIAÇÃO NÓS E A GENTE NA POSIÇÃO DE SUJEITO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SERRA DAS VIÚVAS

## VARIATION "NÓS" AND "A GENTE" IN THE SUBJECT POSITION IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY SERRA DAS VIÚVAS

Maria Helena Menezes de Souza

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória

UFAL

**Resumo:** Neste estudo, traçamos o perfil sociolinguístico dos falantes não escolarizados da comunidade quilombola Serra das Viúvas/Água Branca-AL em relação à variação nós e a gente na posição de sujeito. Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorremos ao pressuposto teórico-metodológico da Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]), que trata dos fenômenos variáveis. Para a análise quantitativa dos dados, utilizamos o programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), que delimitou as variáveis estatisticamente significativas na variação em estudo, mostrando-nos que a gente é a variante preferida para ocupar a posição de pronome de primeira pessoa do plural. Os resultados também mostram que essa variação é condicionada pelas variáveis paralelismo formal, marca morfêmica, faixa etária, sexo/gênero, preenchimento do sujeito e determinação do referente, levando-nos a argumentar que, na fala dos quilombolas não escolarizados, há um contexto linguístico variável na representação pronominal de primeira pessoa do plural.

**Palavras-chave:** Variação Linguística; Comunidade Quilombola Serra das Viúvas; Nós e a gente; Posição de sujeito.

**Abstract:** In this study, we traced the sociolinguistic profile of non-schooled speakers from the quilombola community Serra das Viúvas/Água Branca-AL in relation to the variation nós and a gente in the subject position, in order to analyze how this variation occurs in the community. For the development of this research, we used the theoretical-methodological assumption of the Theory of Variation and Linguistic Change (LABOV, 2008 [1972]), which deals with variation and linguistic change and discusses the variable uses of language in its social context. For the quantitative analysis of the data, we used the computer program GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), which delimited the statistically significant variables in the variation under study, showing that there is variation between nós and a gente in the studied community, as well as that a gente is the preferred variant to occupy the first person plural pronoun position. The results also show that this variation is conditioned by the variables formal parallelism, morphic mark, age group, sex/

*gender, subject filling and determination of the referent, leading us to argue that, in the speech of quilombolas without schooling, there is a linguistic context variable in the first person plural pronoun representation.*

**Keywords:** *Linguistic variation; Quilombola Community Serra das Viúvas; Nós and a gente; Subject position.*

## INTRODUÇÃO

A alternância das variantes *nós* e *a gente* na posição de sujeito tem sido um dos fenômenos linguísticos variáveis muito estudado nas diversas regiões do Brasil (cf. VIANNA; LOPES, 2015), sendo essa variação considerada um processo de mudança (LABOV, 2008 [1972]). Um fenômeno que perpassa por todas as faixas etárias e todos os graus de escolarização do falante. A alternância de *nós* e *a gente* não é apresentada no quadro dos pronomes pessoais de caso reto do português brasileiro, nem se quer mencionada por manuais normativos, como os de Bechara (2008) e Cunha e Cintra (2008), entretanto, é observável em todos os ambientes nos quais a oralidade é posta em funcionamento.

De forma geral, observamos que os resultados obtidos, através das descrições sociolinguísticas, mostram a presença constante da variação entre as formas *nós* e *a gente*, seja na fala culta ou na não culta, com a predominância da variante *a gente*, que, aparentemente está livre de um julgamento social negativo (FREITAG, 2016; VITÓRIO, 2017a), pois circula facilmente por diversos ambientes e contextos sociais. Com o objetivo de contribuir para o mapeamento sociolinguístico desse fenômeno linguístico variável, focalizamos a alternância *nós* e *a gente* na comunidade quilombola Serra das Viúvas, localizada na região do sertão de Alagoas.

Para tanto, recorreremos à Sociolinguística Variacionista, que aborda o estudo da língua em sociedade, argumentando que questões sociais estão atreladas ao comportamento linguístico dos falantes. Para essa subárea da Linguística, a fala das diversas comunidades pode ser analisada, tendo em vista que as variações e as mudanças linguísticas não são aleatórias, mas condicionadas por determinados contextos de ordem sociais e linguísticos. As descrições sociolinguísticas entendem a variação e a mudança como um processo natural, e todas as línguas estão submetidas a esse processo. Sendo assim, a heterogeneidade da língua é inerente ao sistema e passível de sistematização (LABOV, 2008 [1972]).

Para a análise estatística dos dados, utilizamos o programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) e controlamos além da variável dependente, *nós* e *a gente* na posição de sujeito, as variáveis independentes paralelismo formal, preenchimento do sujeito, marca morfêmica, saliência fônica, tempo verbal, determinação do referente, sexo/gênero e faixa etária. Nosso intuito é verificar a frequência de uso das variantes *nós* e *a gente*, os grupos de fatores linguísticos e/ou sociais que condicionam a variação em análise, bem como verificar se estamos diante de uma variação estável ou mudança em progresso.

O artigo está organizado em quatro partes além desta introdução. Na seção 1, expomos os principais aspectos da comunidade em estudo; em seguida, na seção 2, descrevemos os

passos metodológicos para a coleta de dados. Na seção 3, apresentamos os resultados obtidos para variável dependente *nós* e *a gente* na posição de sujeito na comunidade quilombola Serra das Viúvas, bem como focalizamos a descrição e análise das variáveis estatisticamente significativas por ordem de relevância estatística estabelecida pelo programa computacional GoldVarb X, a saber, paralelismo formal, marca morfêmica, faixa etária, sexo/gênero e preenchimento do sujeito. Por fim, apresentamos as nossas considerações.

## 1 - A COMUNIDADE QUILOMBOLA SERRA DAS VIÚVAS

A comunidade quilombola Serra das Viúvas fica a aproximadamente 4km da cidade de Água Branca, que se localiza no sertão alagoano e possui cerca de 20 mil habitantes. Segundo dados extraídos da *Associação das Mulheres Artesãs Quilombolas Serra das Viúvas (AMAQUI)*, a comunidade possui 86 famílias, cerca de 70 residências e exatamente 226 moradores. Dentro do quilombo, não há hospitais ou posto saúde, os atendimentos acontecem na cidade ou em povoados vizinhos, também não há água encanada nem saneamento básico.

A comunidade Quilombola Serra das viúvas, como as demais comunidades do Município de Água Branca, é rural e agrícola. Seus moradores encontram diversos meios para a sobrevivência, como agricultura familiar, produção de farinha de mandioca e seus derivados, artesanatos de palha e cipó, corte de cana-de-açúcar nas usinas, que ficam na zona litorânea dos estados de Alagoas e Sergipe, trabalho doméstico, vendas porta a porta, pedreiros, entre outros.

A maior parte das mulheres da comunidade está inserida no programa governamental Bolsa Família. Aproximadamente 20 mulheres estão inseridas no Programa de Aquisição de Alimentos Estadual, no qual elas vendem produtos, como frutas, verduras, feijão, farinha de mandioca e também seus derivados, bolos de diversos sabores e outros alimentos. Todos os produtos são retirados da agricultura familiar, produtos orgânicos que são adquiridos pelo governo do Estado para merenda escolar da região.

A comunidade dispõe de uma escola que funciona no turno matutino, com turma multisseriada do primeiro ao segundo ano do ensino básico. Os alunos da comunidade, ao concluírem o segundo ano, vão estudar na cidade de Água Branca ou nos povoados vizinhos, e o governo estadual e municipal fornecem transporte para o deslocamento.

Relatos orais dos idosos da comunidade afirmam que o pequeno povoado recebera inicialmente o nome de Paudalho, e, no início de sua povoação, possuía em suas extensões três famílias tradicionais com pai, mãe e filhos. No entanto, com o passar dos anos, os três homens morreram e as famílias ficaram sendo administradas pelas figuras femininas, e aquele pequeno povoado passou a ser a Serra que tinha três viúvas, e, por isso, Serra das Viúvas.

Não há ninguém na comunidade que saiba informar se os primeiros moradores eram negros, escravos ou fugitivos. Por não haver nenhuma outra explicação cabível para a origem do nome, os moradores do quilombo contentaram-se com a hipótese acima descrita.

Em relação ao surgimento da comunidade como remanescente quilombola, uma das

hipóteses é a de que os escravos vindos de Recife, negando-se a trabalhar, fugiam do alcance do Barão e seus capatazes para Serra das Viúvas, entrando mata adentro por entre as Serras de Água Branca. O capitão Mor Joaquim Siqueira Torres (Barão de Água Branca) foi um grande latifundiário, fazendeiro, político e construtor de grandes obras voltadas para o progresso, obrigava os escravos a erguer suas construções.

No que diz respeito aos moradores da comunidade, há relatos de familiaridade entre Serra das Viúvas e outros quilombos. Muitos moradores da comunidade se dizem parentes de pessoas dos outros quilombos de Água Branca e também de comunidades quilombolas de Delmiro Gouveia e Pariconha, que são municípios vizinhos a Água Branca.

Há na comunidade três trilhas ecológicas, que vão da comunidade quilombola em direção à cidade de Água Branca e vice-versa. A mais famosa e frequentada é a Trilha da Pedra do Vento. No decorrer do seu percurso, a trilha passa por uma localidade muito ventilada, onde se concentra um grande volume de pedras e lajeiros que avista todas as regiões vizinhas. A paisagem bastante exótica atrai pessoas de toda parte, que visitam a comunidade e compram seu artesanato. Os visitantes muitas vezes optam por tomar um café ou almoço regional feito pelas mulheres quilombolas.

A Associação (*AMAQUI*) é composta atualmente por aproximadamente 50 mulheres, com faixa etária de 18 a 60 anos, a grande maioria é artesã. A associação é a maneira como a comunidade encontrou para se mobilizar e tomar todas as decisões que envolvem o quilombo. Todos os assuntos que dizem respeito à comunidade são discutidos nesse coletivo e todas as pessoas ou instituições que desenvolvem trabalhos ou ações na comunidade são recebidas e orientadas pela *AMAQUI*.

Os artesanatos produzidos pelas artesãs são diversificados. A inovação é o ponto crucial das artesãs. A associação trabalha com palha de ouricurizeiro, palha de bananeira, palha de milho, cipó de todas as espécies, renda singeleza, pintura, reciclagem de sacolas plásticas etc.

A comunidade quilombola Serra das Viúvas já foi apontada várias vezes como o quilombo mais completo da região, tendo em vista que se destaca no artesanato, na culinária, na agricultura e em muitos outros aspectos. As mulheres unidas através da associação avançaram e continuam a buscar melhorias para si e para os membros da comunidade.

## **2 - METODOLOGIA DE PESQUISA**

Para a composição da amostra sincrônica da comunidade quilombola Serra das Viúvas, consideramos o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que diz ser remanescentes das comunidades dos quilombos grupos étnico-raciais, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. São, de modo geral, comunidades oriundas daquelas que resistiram à brutalidade do regime escravocrata, que, mantendo suas tradições culturais, aprenderam a tirar seu sustento dos recursos naturais disponíveis.

Na comunidade quilombola Serra das Viúvas, são considerados quilombolas todos aqueles que nasceram e vivem até os dias atuais na comunidade, além de pessoas com origem em outros

quilombos, mas que atualmente residem na comunidade.

Para nossa amostra, selecionamos apenas pessoas sem escolarização, haja vista que, na comunidade, há um alto índice de pessoas sem escolarização, optamos por compor a amostra apenas com pessoas sem nenhuma escolarização. Delimitamos também que o falante deveria ter nascido no quilombo ou em outros quilombos, mas não poderia ter se afastado da comunidade por tempo superior a cinco anos consecutivos. A amostra foi estratificada segundo as variáveis sexo/gênero (Masculino/ Feminino) e faixa etária (F1 – 25 a 50 anos e F2 – 60 anos em diante). É importante ressaltar que o *corpus* da presente pesquisa faz parte do projeto *A Língua Usada no Sertão Alagoano* (LUSA).

Na estratificação da amostra, selecionamos cinco informantes por célula e obtivemos um total de 20 informantes a serem entrevistados (cf. GUY; ZILLES, 2007), que compreenderam a importância da pesquisa para a comunidade e assim consentiram a entrevista, não só assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas também afirmando que estariam disponíveis para o que fosse necessário. Como fazemos parte da comunidade e temos contato diário com todos os informantes selecionados, não nos preocupamos com o paradoxo do observador<sup>1</sup> Labov (2008 [1972]).

Após delimitar a amostra da pesquisa, fizemos a coleta. Para a obtenção dos dados, elaboramos uma ficha da amostra sociolinguística contendo algumas informações dos falantes a serem entrevistados: nome, naturalidade, sexo/gênero (Masculino/Feminino) e faixa etária (F1- 25 a 50 anos/ F2 60 anos em diante). Também elaboramos um questionário-guia de entrevistas, com tópicos de conversa, a saber:

1. Fale-me sobre os aspectos da comunidade quando você era criança.
2. Como eram as festas dos antigos casamentos?
3. Quais eram os alimentos produzidos e consumidos na comunidade?
4. O que você acha das festas culturais da comunidade?
5. E quanto à assistência médica, transporte, segurança e moradia?
6. Fale-me da sua profissão.
7. Como é o seu dia de trabalho?
8. Onde você prefere passar seus dias de lazer?
9. Fale-me de um passeio ou viagem que você fez e achou interessante.
10. Quais ações são necessárias para que a comunidade venha a alcançar seus direitos descritos no estatuto da igualdade racial?

Nossas entrevistas aconteceram nas residências dos entrevistados, no mês de março de 2016, e, para manter a espontaneidade do entrevistado, as interferências geralmente ocorriam para estimular a continuidade da fala. As entrevistas possuem uma média de 9 a 18 minutos<sup>2</sup>. Assim,

1. Segundo Labov (2008), o paradoxo do observador é a relação entre pesquisador e pesquisado durante a realização da coleta de dados de fala. Consiste na interferência que a presença do pesquisador causa na fala do pesquisado. Durante a pesquisa, o pesquisador corre o risco de intimidar o falante pela sua presença e o estranhamento dos objetos utilizados na gravação, fazendo o falante não utilizar a fala espontânea

2. A duração das entrevistas difere das entrevistas sociolinguísticas pelo fato de os entrevistados selecionados responderem brevemente as perguntas e, como houve predominância de entrevistas com duração de 9 a 18 minutos,

gravamos 256 minutos e 44 segundos de fala, totalizando mais de 4 horas de entrevistas. Realizadas todas as entrevistas, obtivemos uma amostra da comunidade de fala quilombola Serra das Viúvas.

Após a realização de todas as entrevistas, o passo seguinte foi transcrevê-las, com o objetivo de capturar de forma mais fidedigna possível a fala dos informantes. Para tanto, seguimos o Protocolo de Transcrição do Projeto A Língua Usada em Alagoas (LUAL)<sup>3</sup>, segundo o qual todas as entrevistas gravadas tiveram transcrição ortográfica, ou seja, procuramos seguir a ortografia oficial, mas registrando o máximo de questões características da fala coletada, conforme podemos observar no trecho transcrito a seguir:

(1) Farofa cum carne arroiz e macarrão cabá a gente ia cumê bebê vi:inho tumá vinho refrigerante na cabá ia dançá a noite toda o resto da tarde e a noite toda que os casamento era de manhã o meu mermo foi de dez hora quando chegemo impilotemo na dança. L1FF1<sup>4</sup>

As transcrições dos dados foram feitas com o auxílio do programa computacional Express Scribe, que pode ser obtido gratuitamente na internet e serve como auxílio ao pesquisador na tarefa de transcrição do registro de áudio. A escolha desse programa deu-se pela facilidade e praticidade em executar diversas tarefas em uma única janela. Realizadas as transcrições, fizemos uma leitura de revisão para checar se os dados transcritos estavam de acordo com as falas coletadas e, após essa correção, analisamos a variação em estudo.

### 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 - VARIÁVEL DEPENDENTE *NÓS* E *A GENTE* NA POSIÇÃO DE SUJEITO

A representação da primeira pessoa do plural na posição de sujeito no português brasileiro é variável e apresenta duas formas concorrentes, a saber, *nós* e *a gente*. Lucchesi, Baxter, Ribeiro (2009) afirmam que comunidades rurais e afrodescendentes, principalmente com falantes sem escolarização, como é o caso da comunidade em questão, tendem a ser mais conservadoras. Nesse caso, a hipótese seria que haveria uma predominância pelo uso da variante *nós*. No entanto, para a nossa análise, partimos do pressuposto de que estamos diante de uma regra variável, com *a gente* sendo a variante preferida nesse contexto de uso da língua, uma vez que Feitosa e Vitória (2018), analisando a fala do sertão alagoano, onde se situa a comunidade, constataram que a preferência dos falantes é pela variante *a gente*.

Após análise dos dados, computamos 429 ocorrências de aplicação dos pronomes de primeira pessoa do plural *nós* e *a gente* na posição de sujeito, que estão distribuídas em 241 realizações de *a gente*

---

optamos por considerar essas durações.

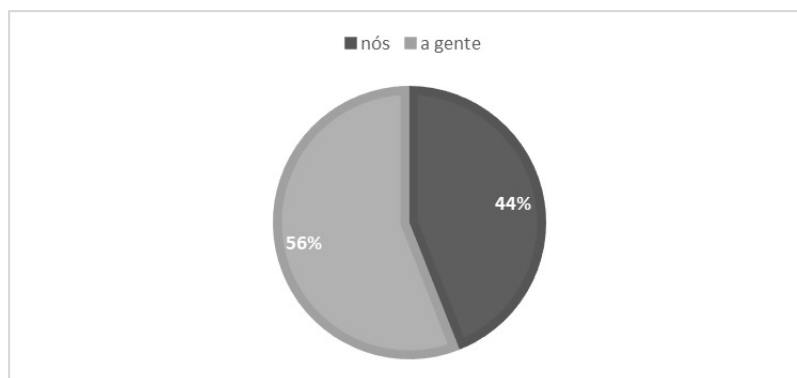
3. Coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denilda Moura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

4. A identificação de cada falante se deu pela letra L seguida do número da transcrição, o Sexo/gênero feminino foi representado por F e masculino por M. Para falantes de 25 a 50 anos, utilizamos F1; para falantes de 60 anos em diante, F2.



e 188 realizações de *nós*. Esses números mostram percentuais de 56% para *a gente* contra 44% de *nós*, conforme gráfico 1, revelando que *a gente* é a variante mais utilizada para representar a primeira pessoa do plural, entretanto, também devemos nos atentar para o fato de que as ocorrências da variante *nós* são frequentes e a diferença entre ambas é relativamente pequena. A preferência por *a gente* pode estar associada ao comportamento social da comunidade que mantém contato com falantes das regiões circunvizinhas do sertão alagoano, conforme Feitosa e Vitória (2018).

Gráfico 1: Percentuais de *nós* e *a gente* na posição de sujeito



Fonte: Autoras

Os dados comprovam a hipótese deste trabalho de que há variabilidade no dialeto do português brasileiro falado na comunidade quilombola Serra das Viúvas em relação à variação *nós* e *a gente* na posição de sujeito, bem como corroboram as descrições sociolinguísticas de que *a gente* é a variante preferida nas variedades brasileiras (VIANNA; LOPES, 2015). Com a hipótese de comportamento variável comprovada, buscamos analisar e compreender os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou desfavorecem as variantes em questão. Para tanto, apresentamos as variáveis estatisticamente significativas de acordo com o programa GoldVarb X.

### 3.2 - VARIÁVEIS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

Apresentamos cada uma das variáveis independentes contempladas neste trabalho, tomando por base os contextos estruturais e sociais que propiciam ou não a variante *nós* e a variante *a gente*, e as hipóteses para cada uma das variáveis independentes. Apresentamos também tabelas e/ou gráficos para representarmos o número de ocorrências de cada variante no processo de quantificação dos dados. As variáveis significativas são aquelas que condicionam a variação em estudo. O programa selecionou seis variáveis significativas, nesta sequência: paralelismo formal, marca morfêmica, faixa etária, sexo/gênero, preenchimento do sujeito e determinação do referente.

### 3.2.1 - PARALELISMO FORMAL

A variável paralelismo formal foi a primeira das variáveis selecionadas pelo programa e foi dividida em quatro fatores, a saber: realização isolada, que é a realização única de uma das variantes na sentença, como em (2) e (3); primeira da série, que é a primeira realização de uma das variantes na sequência discursiva, sendo que há outras realizações seja da mesma variante ou de outras variantes como em (4) e (5); antecedida por *a gente*, é quando a variante *nós* ou *a gente* é antecedida por *a gente* numa mesma sequência discursiva como em (6); e antecedida por *nós*, que acontece quando a variante *nós* ou *a gente* aparece antecedida por *nós*, como em (7).

(2) Siviço de casa *a gente* não fazia L1F1F

(3) E *nós* sem saber L1F1F

(4) *A gente* chega lá num tem - ah num tem *a gente* volta e tem que ir pá Delmiro L3F1F

(5) *Nós* dava que *nós* queria assistir música, *nós* dava no radio né - e o rádio era carrego minha fia L17F1F

(6) *A gente* faz uma brincadera na casa da gente quando Ø pensa que não tá pió bagunça ai *a gente* as veze pá Ø evitá de bagunça Ø já num faz a festa. L6F1M

(7) Pra isso pricisa fazê pra *nois* aqui um posto de saúde que *nois* num temos aqui na Serra das Viúvas L3F1F

De acordo com Scherre (1998), o paralelismo formal se refere ao contexto linguístico em que a realização de uma forma tende a ocasionar a repetição da mesma forma em uma sentença ou em uma sequência discursiva. Tomando por base a exposição de Scherre (1998), partimos do pressuposto de que a forma *a gente* tem um percentual elevado de ocorrências quando antecedida por *a gente*, como mostram os exemplos (8) e (9).

(8) Como *a gente* só agora só tem comprado só /mas, mar/ nesse tempo *a gente* mermo prantava pa cumê, né? Os pai - o milho *a gente* ia fazê fazia muncunzá aquele muncunzá cum carne dento - Ø fazia é - o cuscuz do milho, depois Ø butava o milho de molho depois a gente é - é Ø muia no muinho penerava L3F1F

(9) pros quilombolas né e muitas coisa que *a gente* tem direito - arrente muitas coisas *arrente* não sabe - dos direito tudo - da parte de empregado eu sei os direito que *a gente* tem mais essa parte ai num tô bem por dentro dessas partes não de quilombola que eu num acompanho bem esses negócios L12F1M

A Tabela 1 evidencia que a aplicação da variante *a gente*, na comunidade quilombola Serra das Viúvas, foi maior quando antecedida por *a gente*, com um percentual de 90% e um peso relativo de .84<sup>5</sup>. Esse resultado confirma, dessa forma, mais uma das hipóteses deste trabalho e assemelha-

5. De acordo com Guy e Zilles (2005, p. 41), os valores obtidos no peso relativo indicam que “um valor acima de 0,5 corresponde a um fator que favorece a aplicação da regra, um valor abaixo de 0,5 indica um fator que desfavorece a regra e um valor exatamente igual a 0,5, corresponde a um fator que essencialmente não tem efeito na regra (ou seja, em nada contribui para a sua maior ou menor aplicação)”.

se aos estudos de Vitório (2017b) e Vitório e Feitosa (2018), que mostram que esse contexto linguístico tende a favorecer a realização de *a gente*.

Tabela 1: Variação *nós* e *a gente* de acordo com o paralelismo formal

Paralelismo Formal	Nós				A gente			
	Aplic.	Total	Perc.	PR	Aplic.	Total	Perc.	PR
Realização isolada	52	101	51%	45	49	101	48%	55
Primeira da série	39	97	40%	46	58	97	60%	54
Antecedida por a gente	14	141	10%	16	127	141	90%	84
Antecedida por nós	83	90	92%	94	7	90	8%	06

Fonte: Autoras

Podemos observar também que, depois do fator “antecedida por *a gente*”, temos o fator realização isolada que também apresenta um valor significativo, com um percentual de 48% e peso relativo .55. Ainda em relação à realização da variante *a gente*, podemos verificar que o fator primeira da série também se destaca como relevante, uma vez que apresenta um percentual de 60% e um peso relativo .54, ao passo que o fator que desfavorece a aplicação de *a gente* é a realização da variante *nós* na anteposição de *a gente*, com peso relativo .06.

No que diz respeito à aplicação da variante *nós*, podemos depreender que, de todos os fatores, o único que se destacou com nível de relevância para esta variante foi antecedida por *nós*, como em (10) e (11), apresentando um percentual de 92% e peso relativo .94.

(10) Até que ela criou *nós* - depois que criou houve uma abandono de pai e de mãe e *nós* ficemos filho abandonado L16F2M

(11) Aí *nós* dava eu comprava uma M. comprava outra comadre G. outra comadre P. não que era mais nova mais piquena né mais carmelita se dava e não queria dá e *nós* mandava trazer de Delmiro mãe ia mãe ia vender ne Delmiro e *nós* mandava mãe trazia quando mãe chegava que mãe chegava com os carrego mãe entregava *nós* já mandava mãe descontar do dinheiro que levava as bassora pra vender L17F2F

### 3.2.2 - MARCA MORFÊMICA

A variável marca morfêmica foi a segunda considerada estatisticamente significativa e apresenta dois fatores, a saber: marca morfêmica de terceira pessoa do singular, quando o verbo conjugado com *nós* ou *a gente* está na terceira pessoa do singular como exposto em (12) e (13), e marca morfêmica de primeira pessoa do plural, quando o verbo que está sendo conjugado com *nós* ou *a gente* está na primeira pessoa do plural (14) e (15). Feitosa e Vitório (2017) mostraram que, na comunidade do sertão alagoano, *nós* tende a ser mais frequente com morfema – *mos*, e *a gente* tende

a ocorrer com a marca morfêmica – zero. Como a comunidade pesquisada está também inserida na região da pesquisa de Vitorino e Feitosa (2017), acreditamos que *a gente* é mais favorecida com marca morfêmica de terceira pessoa do singular.

- (12) E aí *a gente ia* fazê trança L13F2F
- (13) A água *nós botava* na cabeça L14F2F
- (14) *A gente sofremos* muito, *Ø ia* pro mato tirá paia pra fazê bassora L5F1M
- (15) Esse quartinho ai *nós mandemo* trazer a cama dele praí L13F2F

De acordo com os nossos resultados, conforme tabela 2, a variante *a gente* é condicionada pela presença de marca morfêmica de terceira pessoa do singular. Isso faz com que comprovemos nossa hipótese, pois 63% das ocorrências de *a gente* apresentam marca morfêmica de terceira pessoa do plural e peso relativo .60. Já a aplicação de marca morfêmica de primeira pessoa do plural, para a mesma variante, aparece com um percentual de 11% e peso relativo .07. Por outro lado, a variante *nós* é mais recorrente com a marca morfêmica de primeira pessoa do plural, com um percentual de 89% de aplicação e peso relativo .93.

Tabela 2: Resultado da aplicação de *nós* e *a gente* de acordo com a marca morfêmica

Marca Morfêmica	Nós				A gente			
	Aplic.	Total	Perc.	PR	Aplic.	Total	Perc.	PR
Terceira pessoa do singular	139	374	37%	40	235	374	63%	60
Primeira pessoa do plural	49	55	89%	93	6	55	11%	07

Fonte: Autoras

É importante salientar que casos, como (14), de *a gente* com verbo com marca morfêmica de primeira pessoa do plural foram escassos. Na tabela 2, podemos observar que foram seis aplicações em todo o *corpus*, sendo que das seis aplicações apenas duas foram de sujeito pleno, nos outros casos os falantes faziam a aplicação de marca morfêmica de primeira pessoa do plural mediante a antecedência de *a gente* e aplicação de sujeito nulo, como em (16) e (17).

- (16) Mais pá trais *a gente* não tinha as coisa *Ø sofremos* muito L5F1M
- (17) *A gente* se reúne quando acabá *Ø vam* na casa de todas as pessoa, e cada uma pessoa dá um prato de cumida e nois faz a festa junto, todo mundo junto L3F1F

### 3.2.3 - FAIXA ETÁRIA

A variável faixa etária é muito importante nas pesquisas sociolinguísticas, pois seus resultados permitem as projeções sobre os rumos da variação, indicando uma variação estável ou mudança em

progresso (LABOV, 2008 [1972]). De acordo com os resultados obtidos, podemos ter uma visão do progresso da variação na comunidade de fala estudada. Para tanto, utilizamos dois grupos de fatores de análise: F1 – de 25 a 50 anos e F2 – de 60 anos em diante.

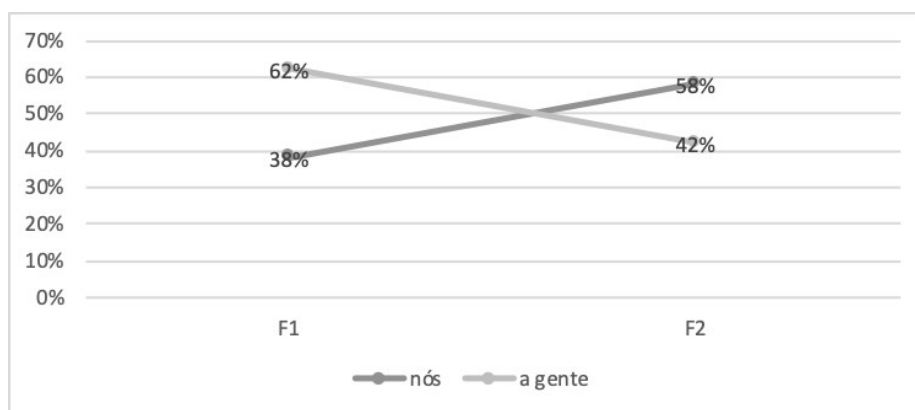
Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) pesquisaram quatro comunidades rurais e quilombolas e, nos seus resultados, observaram que os mais jovens são os que optam preferencialmente pela variante *a gente*. Tomando por base essa pesquisa, nossa hipótese é a de que falantes mais jovens, da faixa F1, fazem maior uso da variante *a gente* do que os falantes mais idosos, faixa F2, uma vez que os falantes mais jovens da comunidade mantêm mais contatos com falantes de outras comunidades e regiões. Vejamos nossos resultados na tabela 3 e gráfico 2.

Tabela 3: Variação *nós* e *a gente* de acordo com a faixa etária

Faixa Etária	Nós				A gente			
	Aplic.	Total	Perc.	PR	Aplic.	Total	Perc.	PR
Faixa etária 1	115	304	38%	41	189	304	62%	59
Faixa etária 2	73	125	58%	69	52	125	42%	31

Fonte: Autoras

Gráfico 2: Percentuais de *nós* e *a gente* de acordo com a variável faixa etária



Fonte: Autoras

Da observação da tabela 3, apreendemos que a faixa etária 1 é a que mais utiliza a variante *a gente*, com um percentual de 62% e .59 de peso relativo. Os menores índices de aplicação dessa variante se concentram na faixa etária mais alta com um percentual de 42% e peso relativo .31. Esses resultados confirmam a nossa hipótese de que os falantes mais jovens tendem a fazer mais uso de *a gente*. Conforme podemos observar no gráfico 2, nossos resultados vão ao encontro dos resultados de Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009), com a faixa etária mais jovem aplicando mais a variante *a gente*, o que pode ser um indício de que estamos diante de um processo de mudança.

### 3.2.4 - SEXO/GÊNERO

A variável sexo/gênero compreende dois fatores, a saber: masculino e feminino. Os estudos mostram que as mulheres estão preferindo a variante *a gente*, atestando que os homens são mais conservadores (VIANNA; LOPES 2015; VITÓRIO 2017b; VITÓRIO; FEITOSA 2018). No entanto, a nossa hipótese para este trabalho é a de que os homens utilizam em menor quantidade a variante padrão e preferem a utilização de *a gente*, tendo em vista que a maioria dos homens da comunidade se afasta por um período de seis a oito meses para trabalhar em usinas de cana-de-açúcar ou construtoras fora e dentro do estado de Alagoas. Assim sendo, pressupomos que estes homens entram em contato com outras normas e tendem a aderir a norma não padrão.

Tabela 4: Variação *nós* e *a gente* de acordo com o sexo/gênero

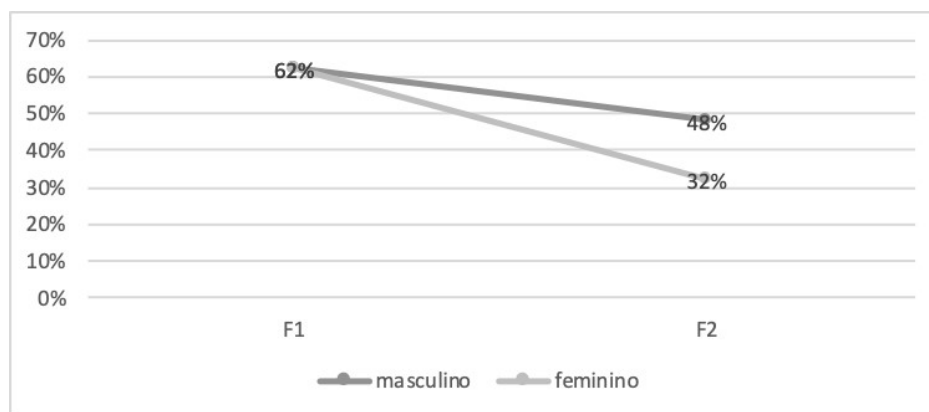
Sexo/Gênero	Nós				A gente			
	Aplic.	Total	Perc.	PR	Aplic.	Total	Perc.	PR
Feminino	122	283	43%	58	161	283	57%	42
Masculino	66	146	45%	34	80	146	54%	66

Fonte: Autoras

Na tabela 4, observamos que há um equilíbrio nos dois fatores nos percentuais. Entretanto, podemos dizer que, na comunidade em estudo, os homens tendem a utilizar mais a variante *a gente*, com percentual de 54% e peso relativo .66, contra 57% do sexo/gênero feminino e peso relativo .42, uma diferença mínima que denota um equilíbrio nessa variável. Nossa hipótese para esta variável foi confirmada. Em contrapartida, podemos afirmar que as mulheres fazem mais a aplicação da variante *nós* em relação à variante *a gente*, uma vez que apresentam um percentual de 43% e peso relativo .58.

Ainda com o intuito de checar a atuação da variável sexo/gênero, realizamos o cruzamento dessa variável com a variável faixa etária e obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 3: Percentuais de *a gente* nas variáveis faixa etária e sexo/gênero



Fonte: Autoras

De acordo com o gráfico 3, verificamos que *a gente* é a forma preferida tanto entre as mulheres quanto entre os homens da faixa etária F1 (25-50 anos), com um percentual de 62%. Observamos também que os homens da faixa etária F2 (60 anos em diante) chegam a ser mais adeptos da variante *a gente* que as mulheres dessa faixa, visto que os homens apresentam um percentual de 48% *versus* 32% das mulheres. Sendo assim, podemos concluir que as mulheres da faixa etária F2 (60 anos em diante) são as que apresentam um comportamento linguístico mais conservador dentro da comunidade quilombola Serra das Viúvas.

### 3.2.5 - PREENCHIMENTO DO SUJEITO

A variável preenchimento do sujeito foi separada em dois fatores, sujeito preenchido e sujeito nulo, como (18) e (19). As pesquisas de Rubio (2015) e Vianna e Lopes (2015) mostram que, nas variedades brasileiras, os falantes tendem a preencher o sujeito foneticamente, como em (20) e (21), e a realização implícita do sujeito pronominal desfavorece o uso de *a gente*. Assim, a variante *a gente* é mais frequente quando o sujeito pronominal é realizado foneticamente. Tomando por base essas pesquisas, pressupomos que, na comunidade em estudo, o fator sujeito preenchido favorece a variante *a gente* e o fator sujeito nulo desfavorece sua aplicação.

- (18) *A gente* butava rapadura Ø butava é andu e Ø butava o café e Ø torrava Ø pisava e Ø fazia o café L3F1F  
 (19) *A gente* saiu na sexta fêra Ø cheguemo no domingo nós cheguemo lá Ø durmimo Ø fumo pro outo lugá L5F1M  
 (20) *Nós* num somus parente L16F2M  
 (21) Mais *a gente* - num sabia trabaiaá cavá cova ele num sabia L13F2F

Tabela 5: Variação *nós* e *a gente* de acordo com o preenchimento do sujeito

Preenchimento do Sujeito	Nós				A gente			
	Aplic.	Total	Perc.	PR	Aplic.	Total	Perc.	PR
Sujeito preenchido	166	340	49%	57	174	340	51%	43
Sujeito nulo	22	89	25%	24	67	89	75%	76

Fonte: Autoras

Os resultados não corroboram a nossa hipótese, uma vez que o sujeito nulo é quem mais proporciona a aplicação de *a gente*, com um percentual de 75% e peso relativo .76, contra um percentual de 51% e um peso relativo de .43 para o sujeito preenchido. Entretanto, é importante ressaltar que, em todas as ocorrências de *a gente* com sujeito nulo, há uma primeira ocorrência do sujeito preenchido, como exposto em (18) e (19). Essas realizações mostram que o falante opta por marcar o seu sujeito foneticamente para deixar evidente sua opção, e, posteriormente, na mesma sequência discursiva, opta por não mais preencher a posição do sujeito. É como se depois de deixar



clara sua escolha pronominal, o falante se sentisse livre para não mais utilizá-la.

Observamos também que quando o falante opta pela variante *nós* tende a preferir o preenchimento do sujeito, uma vez que a variante apresenta um percentual de 49% e peso relativo .57 contra um percentual de 25% e um peso relativo de .24 para o sujeito nulo. Conforme os exemplos (22) e (23), e demonstrando que diferentemente dos resultados de Lopes e Vianna (2015) e Rubio (2015), os falantes da comunidade quilombola Serra das Viúvas preferem utilizar o pronome *nós* em posição de sujeito explícito.

(22) Em casa mermo *nós* era um bucado L10F2M

(23) *Nós* tinha que butá pra fera era assim L13F2F

### 3.2.6 - DETERMINAÇÃO DO REFERENTE

A última variável selecionada como estatisticamente significativa foi a determinação do referente, que foi separada em dois fatores: referente determinado, que se refere a um grupo específico no qual o falante se inclui, como em (24) e (25), e referente indeterminado, que é um grupo não tão específico, no qual há uma generalização, sendo uma espécie de sujeito indeterminado como em (26) e (27). A nossa hipótese é a de que o referente indeterminado favorecerá a aplicação da forma *a gente*

(24) E *nois* sem saber L1F1F

(25) O qui *a gente* tinha era muito poco pá fazê um casamento L4F1F

(26) *Nois* erremo então *nois* temo o direito de concertá nossos erro L4F1F

(27) *A gente* quer fazê um doce e num acha L1F1F

Tabela 6: Variação *nós* e *a gente* de acordo com a determinação do referente

Determinação do referente	Nós				A gente			
	Aplic.	Total	Perc.	PR	Aplic.	Total	Perc.	PR
Determinado	187	405	46%	52	218	405	54%	48
Indeterminado	1	24	4%	13	23	24	95%	87

Fonte: Autoras

Os resultados mostram que os falantes preferem utilizar a variante *a gente* com o referente indeterminado, tendo em vista que apresenta um percentual de 95% e peso relativo .87. Esses resultados confirmam nossa hipótese de que os quilombolas da Serra das Viúvas preferem utilizar *a gente* como referente indeterminado, como em (28) e (29). Ainda de acordo com a tabela 06, a variante *nós* é preferencialmente aplicada com o referente determinado, pois apresenta um percentual de 46% e peso relativo .52, revelando que os falantes utilizam mais essa variante quando estão se referindo a um grupo específico no qual se inclui, como em (30) e (31).

- (28) *A gente* têm que corrê atrais especialmente os prefeito L5F1M  
(29) *A gente* vai uma festa chega lá um quer repará pro oto oto repara se dança bem se dança mal L3F2F  
(30) A:i quando era bem cedinho *nois* se atirava *nós* tudo pra nos ajudar levar L1F1F  
(31) Meio dia *nois* almoça ai quando é cinco hora a gente para pra volta pra casa de novo L6F1M

#### 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as realizações da primeira pessoa do plural na fala dos quilombolas da Comunidade Serra das Viúvas Água Branca - Alagoas, com o objetivo de verificar o comportamento variável dessa comunidade de fala em relação ao fenômeno em estudo. Ao partirmos do pressuposto de que as variações dentro das comunidades ocorrem em função de condicionamentos linguísticos e sociais, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008[1972]), que aborda os usos variáveis da linguagem em seu contexto social.

Com a observação do comportamento variável, no que diz respeito à representação da primeira pessoa do plural não sendo aleatória, mas motivada por restrições linguísticas e sociais, realizamos uma análise quantitativa através do programa GoldVarb X, com o intuito de responder as seguintes questões: há variação de *nós* e *a gente* na posição de sujeito na fala da comunidade quilombola Serra das Viúvas? Considerando a existência de variação, que fatores linguísticos e/ou sociais condicionam o uso de *nós* ou *a gente*?

Após a análise dos dados, constatamos que há variação de *nós* e *a gente* na posição de sujeito na comunidade quilombola Serra das Viúvas, sendo essa variação condicionada pelas variáveis paralelismo formal, marca morfêmica, faixa etária, sexo/gênero, preenchimento do sujeito e determinação do referente. Os contextos que mais favorecem a aplicação de *a gente* são *a gente* antecedido de *a gente*, verbos com marca morfêmica de terceira pessoa do singular, faixa etária mais jovem, sexo/gênero masculino, sujeito nulo e referente indeterminado. Verificamos, ainda, que as variáveis saliência fônica e tempo verbal não são significativas para a variação.

Observando os resultados obtidos em estudos sociolinguísticos na alternância entre *nós* e *a gente* no português brasileiro, podemos citar alguns com foco no ambiente urbano como Seara (2000), Tamanine (2002), Omena (2003), Fernandes (2004), Vitória (2016), todos esses obtiveram resultados semelhantes, a variante *a gente* com maior índice de uso do que a variante *nós*. Nas regiões interioranas, estudos como os de Mendes (2007) e Feitosa (2017) apontam para um cenário parecido. O trabalho de Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009), com moradores de quatro comunidades rurais afro brasileiras isoladas de diferentes regiões do Estado da Bahia, não mostrou resultado diferente dos já alcançados na análise de outras variedades do português brasileiro, a variante *a gente* é mais utilizada que *nós*.

Diante deste quadro, não podemos afirmar que, na alternância entre *nós* e *a gente*, a variante *a gente* é preferencialmente utilizada em todo o território brasileiro. No entanto, podemos destacar que os estudos que embasam esta pesquisa indicam a preferência da variante *a gente* para ocupar a posição de pronome de primeira pessoa do plural. Na comunidade quilombola Serra das Viúvas, os resultados mostram que a variante *a gente* também é a forma preferida, apesar de que os índices da aplicação de *nós* são consideráveis, tendo em vista que houve um percentual de 44% de aplicação, e, apesar de maior utilização de *a gente*, não podemos desconsiderar esses dados.

Com esse estudo, começamos a delimitar o comportamento variável de *nós* e *a gente* na posição de sujeito na variedade do português brasileiro falado pelos quilombolas da Serra das Viúvas. Esse é o segundo trabalho realizado dentro da comunidade na área da Sociolinguística Variacionista. Esperamos com esta pesquisa contribuir para o conhecimento da realidade linguística dessa comunidade, bem como despertar o interesse dos estudiosos nesse campo para maiores aprofundamentos sobre o fenômeno de *nós* e *a gente* em outras comunidades.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon. 2008.
- FEITOSA, J. G. *A Variação nós e a gente na posição do sujeito no sertão alagoano*. 71f. Monografia (Letras) – Universidade Federal de Alagoas Delmiro Gouveia, 2017.
- FEITOSA, J.; VITÓRIO, E. Variação nós/a gente no sertão alagoano: restrição e avaliação. *Revista A Cor das Letras*, v. 19, p. 199-211, 2018.
- FERNANDES, E. Fenômeno Variável: nós e a gente. In: Hora, D. (Org). *Estudos sociolinguística: perfil de uma comunidade*. João Pessoa, 2004.
- FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no português brasileiro. *DELTA*. v. 32, n. 4, 2016.
- GUY, G. e ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LUCCHESI, D. BAXTER, A. RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MENDES, R. P. S. *O Perfil da Alternância do Sujeito Nós e A gente em Santo Antônio de Jesus: um recorte no português popular do interior da Bahia*. Dissertação. 2007. (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M.C., DUARTE, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro, FAPERJ/ Contracapa. 2003.

RUBIO, C. A importância da metodologia no estudo da alternância pronominal e da concordância verbal de primeira pessoa do plural. *Cuadernos de la ALFAL*. P90-106, nº 7 março de 2015.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SCHERRE, M. M. P. Paralelismo Linguístico. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.29-59, jul./dez. 1998.

TAMANINE, A. *A alternância nós e a gente no interior de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba. UFSC, p. 159 – 172, 2002.

VIANNA, J.; LOPES, C. Variação dos Pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M.; ABRAÇADO, J. *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

VITÓRIO, E. Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso dos pronomes nós e a gente na cidade de Maceió/*AL. MATRAGA*, v. 24, p. 67-91, 2017a.

VITÓRIO, E. A realização dos pronomes nós e a gente na função de sujeito e nas funções de complemento e adjunto na cidade de Maceió/*AL. Letrônica*. Porto Alegre, v.10,n 1, p.122-138, janeiro-julho, 2017b.

### **Maria Helena Menezes de Souza**

---

Possui Graduação em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas, Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Candido Mendes, Mestre em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas, doutoranda em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: mariahelena2106@gmail.com

### **Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória**

---

Possui Graduação em Letras e Especialização em Linguística e Ensino do Português pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, Estágio de Pós-Doutorado na Pós-Graduação em Letras Vernáculas de Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora de Linguística da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: elyne.vitorio@gmail.com

*Recebido em 20/03/2021.*

*Aceito em 30/05/2021.*

# **CONTATO LINGUÍSTICO DO TALIAN NO PORTUGUÊS EM SEGREDO DE PEDRA, DE IVO GASPARIN**

## ***TALIAN LANGUAGE CONTACT IN PORTUGUESE IN SEGREDO DE PEDRA, BY IVO GASPARIN***

**Mauri da Cruz de Moraes  
Loremi Loregian-Penkall  
Edson Santos Silva  
UNICENTRO**

**Resumo:** O contato entre o Talian, língua de imigração italiana de base majoritária vêneta, e o Português Brasileiro (PB) falado especialmente no Sul do Brasil, se evidencia em aspectos lexicais, mas, sobretudo, em fenômenos de variação fonológica. Este artigo conjuga elementos de natureza social, histórica e linguística sobre o Contato Linguístico do Talian no Português na fala de personagens, descendentes de italianos, da obra *Segredo de Pedra*, de Ivo Gasparin. Trazemos também uma discussão a respeito do preconceito linguístico sofrido pelos falantes e que se reflete nas falas das personagens do romance analisado. A fundamentação teórica se pauta na Socio-linguística e em autores como: Preti (1994); Urbano (2000); Margotti (2004); Couto (2009); Lucchesi (2009); Bagno (2015), entre outros.

**Palavras-chave:** Contato Linguístico. Português/Talian. Preconceito Linguístico. *Segredo de Pedra*.

**Abstract:** *The contact between Talian, an Italian immigrant language with a major Venetian base, and Brazilian Portuguese (PB) spoken especially in southern Brazil, is evident in lexical aspects, but, above all, in phenomena of phonological variation. This article combines elements of a social, historical and linguistic nature about the Linguistic Contact of Talian in Portuguese in the speech of characters, descendants of Italians, from the work Segredo de Pedra, by Ivo Gasparin. We also bring a discussion about the linguistic prejudice suffered by the speakers and which is reflected in the speeches of the characters of the analyzed novel. The theoretical framework is based on Sociolinguistics and authors such as: Preti (1994); Urban (2000); Margotti (2004); Couto (2009); Lucchesi (2009); Bagno (2015), among others.*

**Keywords:** *Linguistic Contact. Portuguese/Talian. Linguistic prejudice. Segredo de Pedra.*

## INTRODUÇÃO

Línguas de imigração resultam do contato intenso e/ou extenso entre povos multilíngues e emergem como fruto efetivo dos confrontos, ajustes e consensos das situações que lhe deram origem. Na região Sul do Brasil constata-se vasta diversidade linguística e cultural e contribuem para isso vários fatores, entre os quais se destacam: (i) é região de fronteira com países de língua hispânica; (ii) foi terra disputada, originalmente, por portugueses e espanhóis, e os portugueses dela se apossaram definitivamente somente a partir do século XVII e XVIII; (iii) grandes levas de imigrantes europeus, principalmente italianos e alemães, falantes de línguas diferentes do Português, foram estabelecidas na região a partir do século XIX. Entre os grupos europeus em contato com o Português, o italiano assume uma posição de destaque.

O Talian, língua que nasce no Brasil e é oficializada em 2014, torna-se juntamente com as línguas indígenas, o Asurini do Trocará e o Guaraní Mbya, as primeiras línguas reconhecidas como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, e pelo Ministério da Cultura, MinC. A partir dessa data, 19 de novembro de 2014, tais línguas passaram a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), conforme Decreto 7387/2010.

Na tentativa de fortalecer a Cultura Taliana, da qual a Língua Talian é o elemento principal, nos dedicamos ao estudo do Contato Linguístico presente na obra *Segredo de Pedra*, de Ivo Gasparin, e vamos analisar a interferência do Talian na fala em Português das personagens. Assim, entendemos que:

A Cultura Taliana abarca o modo de fazer, de ser, de se expressar típicos dos descendentes de italianos que moram no Brasil e de quem tem afinidade com essa comunidade e cultura. Trata-se de uma cultura que se formou aqui no Brasil, com o contato do português/hábitos brasileiros, e que não é igual à italiana, nem à vêneta. Esta cultura é inerente à língua, à culinária, à música, ao vestuário, ao teatro, à arquitetura, etc e denota a brasilidade da nossa cultura. Em suma, entendemos que a cultura dos nossos imigrantes é mais brasileira que italiana e o nome para esta cultura brasileira, carregada de identidade, trazida pelos nossos antepassados do norte da Itália e aqui formada, é a Cultura Taliana. (LOREGIAN-PENKAL e DAL CASTEL, 2021, no prelo).

Como bem apontado na citação acima, a Cultura Taliana contempla uma série de elementos fundamentais, que fazem parte das origens e da identidade linguística e cultural dos descendentes de italianos. Tais elementos estão retratados de forma exemplar em *Segredo de Pedra*, por isto a obra foi aqui selecionada para análise de algumas questões linguísticas.

O contexto da obra que será analisada abarca os anos de 1945 a 1970, ambientado em Flores da Cunha, com mais abrangência na comunidade de Linha Oitenta. Nessa obra, Ivo Gasparin faz um uma leitura fiel ao período, buscando destacar também os impactos linguísticos dos descendentes de italianos, que deixam seu país por motivos de guerras, que foram proibidos de falar a sua



língua materna e tentavam se comunicar em Português. (GASPARIN, 2008).

Baseando-nos nos resultados obtidos por Margotti (2004) e Meneghel (2015), em comunidades formadas por ítalo-descendentes do Rio Grande do Sul, objetivamos também trazer à tona questões voltadas ao preconceito e ao respeito linguístico e quais contribuições eles trazem para o estudo de línguas minoritárias.

## **CONTATO LINGUÍSTICO, PRECONCEITO E ENSINO**

Para Lucchesi (2009), a compreensão da realidade sociolinguística brasileira atual e sua formação histórica constitui um campo de pesquisa que precisa ser devidamente explorado pelos sociolinguistas.

Nas situações de contato linguístico, ocorre a interação entre membros de uma comunidade linguística com membros de outra. Segundo Sankoff (2001, p. 640), “o contato linguístico é sempre um produto histórico de forças sociais”. Sob essa visão sócio-histórica do contato entre diferentes comunidades linguísticas, o autor afirma que:

Historicamente, os contatos linguísticos ocorrem, em grande parte, sob condições de desigualdade social resultantes de guerras, conquistas, colonização, escravidão, e migração – forçadas ou não. Contatos naturais envolvendo urbanização e comércio como motivações de contato também são, significativamente, documentados, inclusive situações de relativa igualdade (entre as comunidades linguísticas). (SANKOFF, 1980, apud SANKOFF 2001, p. 641).

De modo geral, duas questões sociais geram o contato linguístico: conquista e imigração. Nas palavras de Couto (2009, p. 49), “Basta pensar nas conquistas de um povo pelo outro, como no caso das Grandes Navegações, em que algumas línguas da Europa foram impostas aos quatro cantos da terra.” Nessas situações, geralmente, a comunidade linguística dominada sofre a imposição da língua do grupo político dominante. Assim sendo, é possível observar que a predominância ou a maior influência de uma língua sobre outra está diretamente relacionada ao poder político e econômico da comunidade linguística em questão. Segundo Croci (2011), a história do Brasil é caracterizada pelo contato de diversas culturas e, principalmente, pelo deslocamento de pessoas desde a colonização, tráfico de escravos, imigrações transoceânicas, entre outras.

Assim, até o início dos Novecentos, o Brasil foi essencialmente um país receptor de população; totalmente “ocupado” e, com suas fronteiras definidas, o seu crescimento gerou contradições tais que se tornou também um país de imigração. Inaugurando uma nova história, temporária ou definitivamente, os brasileiros – muitos deles descendentes dos imigrantes –, dirigem-se a países desenvolvidos, carentes de mão de obra, tais como o Canadá, os Estados Unidos, o Japão e os países da União Europeia. (ANDREAZZA e NADALIN, 2011, p. 71).

A história do Brasil é marcada pela chegada dos portugueses em 1500, esse período marca não só a colonização e instauração de uma nova cultura, mas sobretudo dá-se o início dos contatos linguísticos em solo brasileiro. Aqui, “conviveram, comunicaram e misturaram populações amerín-

dias, européias, africanas e asiáticas” (MELLO, at. al, 2011, p. 13). A língua, intitulada pelos mesmos autores como “língua-teto”, serviu de referência para a normatização no país. “A partir da mesma época, a família afro-asiática contribuiu com uma forte imigração sírio-libanesa, e a imigração japonesa serviu de base para o contato com outra família linguística, tradicionalmente considerada isolada” (MELLO et al. 2011, p. 14). Com o passar dos tempos, esse mesmo idioma se adequou às necessidades dos falantes de cada época, marcando presença na difusão dos idiomas de descendentes de famílias indo-europeias no século XIX e a formulação das línguas minoritárias.

Segundo Pagotto (1998):

No Brasil, o contato dos colonizadores portugueses com milhões de aloglotas, falantes de mais de mil línguas indígenas autóctones e de cerca de duzentas línguas que vieram na boca de cerca de quatro milhões de africanos trazidos para o país como escravos, é, sem sombra de dúvida, o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro. E processos como esses não devem ser levados em conta apenas para a compreensão das diferenças entre as variedades linguísticas nacionais. O próprio mapeamento das variedades linguísticas contemporâneas do português europeu e, sobretudo, do português brasileiro, tanto no plano diatópico quanto no plano diastrático, depende crucialmente de uma apurada compreensão do processo histórico de sua formação. (PAGOTTO, 1988, apud LUCCHESI, 2009, p. 41-42).

Couto (2009) também aponta outras formas de contato linguístico, promovidas na contemporaneidade. Segundo ele, a partir do final do século XX até os dias de hoje, tem-se uma nova fonte de interação entre falantes de diferentes línguas: a globalização. A “interligação do mundo” permite uma enorme troca cultural e uma grande proximidade entre os países. Nessa perspectiva, Couto (2009, p. 49) acredita que “o crescente processo de globalização que vivemos atualmente vem aumentando o contato de indivíduos e coletividades inteiras com outros povos e respectivas línguas”.

Casos semelhantes acontecem no Sul do Brasil, segundo Margotti (2004), em comunidades “italiano-português e, principalmente, alemão-português” (MARGOTTI, 2004, p. 99) em que se tem como referência a primeira língua, a dos pais, que é progressivamente substituída pela língua do país (o Português), especialmente quando a criança entra na escola, porque o ambiente de aprendizado tende a levar em conta “um tipo de política lingüística que leva em conta princípios de nacionalidade, territorialidade, filiação religiosa, origem étnica”. (MARGOTTI, 2004, p. 99)

Ainda de acordo com Margotti (2004), a influência de uma língua de contato pode, além de afetar o léxico e diferentes níveis da gramática, variar de intensidade segundo o lugar de residência ou de procedência, a idade, a classe social, o sexo dos membros da comunidade de fala, a mobilidade social, a ocupação.

De modo geral, as línguas de imigração ainda assumem um papel marginalizado nas sociedades brasileiras e, embora o plurilinguismo impere no país, pouca atenção é dada ao papel do contato entre as línguas de imigração e o Português (ALTENHOFEN e MARGOTTI, 2011). Graças ao processo imigratório de várias partes do mundo, temos um acervo linguístico vivo e dinâmico,

em constante processo de variação e de mudança linguística.

Possenti (1996, p. 34-5) considera dois fatores a respeito da diversidade linguística, os internos e os externos. Um dos tipos de fatores que produzem diferença na fala das pessoas são externas à língua. Os principais são os geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão (...). Também há fatores internos que condicionam a variação. Ou seja, a variação é de alguma forma regrada por uma gramática interior da língua. Por isso não é preciso estudar uma língua para não “errar”. Em outras palavras “há erros” que ninguém comete, porque a língua não permite. (POSSENTI, 1996, p. 34-35).

Essa gramática interior a que se refere Possenti é um conjunto de regras internas que nos permite construir e entender frases que fazem sentido. O fato é que essas divergências geralmente têm um efeito negativo, ocasionando o preconceito linguístico, aquele gerado pelas diferenças linguísticas existentes dentro de um mesmo idioma. De tal maneira, está associado às diferenças regionais desde dialetos, regionalismo, gírias e sotaques, os quais são desenvolvidos ao longo do tempo e que envolvem os aspectos históricos, sociais e culturais de determinado grupo.

Normalmente, esse pré-julgamento dirige-se às variantes mais informais e ligadas às classes sociais menos favorecidas, as quais, via de regra, têm menor acesso à educação formal ou têm acesso a um modelo educacional de qualidade deficitária. Segundo Bagno (2015), o preconceito linguístico deriva da construção de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual que considera como “erro” e, conseqüentemente, reprovável tudo que se diferencie desse modelo.

## **A LITERATURA DE IVO GASPARIN - *SEGREDO DE PEDRA***

As discussões acerca dos liames entre língua oral e escrita há tempos que parecem ter se acomodado numa certeza: uma não existe sem a outra. Nesse sentido, pode-se afirmar que a língua escrita, sem se alimentar da potência sempre revigoradora da língua oral, feneceria ou se tornaria um museu de quinquilharia. Guimarães Rosa e Clarice Lispector, à guisa de exemplo, mostram o quanto a língua do dia a dia, a regional, pode ser de grande importância para a escrita. Sempre há aqueles críticos empedernidos que se recusam a sair da sua torre de marfim e parecem apostar ainda hoje numa ideia de que a forma enseja suplantiar o conteúdo, e se arvoram dialogar com uma vertente literária de antão, como o Parnasianismo, e, com um pouco de tolerância, o Simbolismo.

Ciosos de que o mundo colocado em caixinha nada produz e a tudo torna estéril, é de bom alvitre lembrar duas obras que trazem para o centro da liça a discussão em torno da qual língua oral e escrita se rejuvenescem sempre que se irmanam: *Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico* do diálogo na literatura brasileira, de Dino Preti, e *Oralidade na Literatura* (o caso de Rubem Fonseca), de Hudinilson Urbano. Dino Preti, ao se valer dos pressupostos da Sociolinguística, evidenciará que os fatores socioculturais agem sobre a língua oral, influenciam as normas e os problemas de transcrição da fala, bem como explicitam como os principais prosadores de nossa literatura resolveram tal dilema, colocando em cena a representação escrita das variações linguísticas de suas personagens, nas diferentes épocas da prosa brasileira.

Hudinilson Urbano, por seu turno, e seguindo de perto a teoria de Dino Preti, se valerá de fundamentos teóricos da Linguística, da Análise da Conversação, da Sociolinguística, da Pragmática e da Teoria Literária para analisar como nos contos do escritor Rubem Fonseca se presentificam a narrativa oral e escrita, as variedades linguísticas, os dialetos socioculturais, as características gerais da língua falada e escrita. Nesse sentido, a obra, por meio da literatura, dando destaque aos narradores e às personagens dos contos, traz a lume a análise de problemas como a competência linguística, o desempenho linguístico e, por fim e talvez o mais importante, a oralidade e o repertório linguístico popular desses narradores e dessas personagens.

O romance *Segredo de Pedra*, de Ivo Gasparin, só pode ser apresentado se ladeado pela teoria de Dino Preti e de Hudinilson Urbano, posto que, de um lado, observa-se no romance uma forte preocupação com a Sociolinguística e, de outro, com o repertório linguístico popular.

Antes da apresentação da obra, é relevante explicar, de forma resumida, a respeito do autor. Ivo Gasparin é bacharel em Filosofia pela UNIJUÍ, pós-graduado em Letras pela UCS. Suas obras, *A maldição do padre* e *Segredo de pedra*, deixam patente sua paixão pela Cultura regional Taliana. Com efeito, nessas duas obras, o que chama a atenção do leitor é a forte presença do Talian, língua típica da região da serra gaúcha, e a sua língua materna. Ferrenho defensor do Talian, publicou, além das obras acima, *Ciàcole – Cento Stòrie* e *La prima semensa*. Participa de um programa radiofônico, cujo nome não poderia ser mais significativo de sua luta em prol da valorização da Cultura regional Taliana, já assinalada acima: “Parla Talian” (Fala em Talian). Por fim, possui uma série de composições musicais gravadas que tanto contemplam o Talian, quanto o Português regional. Como se observa a partir dos dados acerca do autor, toda a sua produção artística, e de modo especial a literária, está marcada, de um lado, pela Sociolinguística, e, de outro, pela valorização de um repertório linguístico popular, como se nota no romance *Segredo de pedra*.

As informações paratextuais da obra elencam uma série de indicações para que o leitor adentre com régua e compasso à fábula do romance. Dentre elas, merecem destaque: romance publicado em 2008, pela editora *Seculum*. A obra é fruto do projeto Memória Histórica e Cultural de Flores da Cunha, Lei Municipal n.º. 1929/97. Nos agradecimentos, o autor frisa a herança familiar, enfatizando que o pai e mãe dele são responsáveis pela paixão por suas origens, ou seja, do fato de ele ter sido criado dentro do ambiente da língua Talian. Há ainda um parecer do prefeito, Renato Cavagnoli, do qual cabem destacar os seguintes elementos: a obra tem como espaço narrativo o cotidiano de uma colônia, Flores da Cunha, na qual se fala o Talian; dessa forma, resgata a memória histórica desse espaço por meio de situações vividas pelas personagens. Ainda segundo o prefeito, por meio das personagens, os leitores oriundos da colônia terão a impressão de que são próximos das personagens, bem como dos fatos e também do espaço.

Como se pode constatar, o prefeito descortina dois conceitos fundamentais para a arte romanesca: a *mimesis* e a verossimilhança. Os paratextos contam também com a apresentação da obra, de autoria da professora Rita Dambros Gasparin. Para ela, a obra é cinematográfica e possui uma linguagem rápida, envolvente, objetiva, sem se descurar da poeticidade. Em relação às personagens, nota-se a presença das ficcionais e das personagens históricas, que são elaboradas na clave da sim-

plicidade e da singeleza. O grande antagonista parece residir no “íntimo dos moradores desta ilha humana fictícia”<sup>4</sup>, sempre ladeados por uma prosa suave e repleta de recursos poéticos. O autor da obra tem a seu favor um profundo conhecimento do espaço romanesco, seja quando na narrativa aparece o toponímico Nova Pádua ou Nova Flores. O leitor será remetido, em alguns momentos, a configurações quase medievais; e o que se observa, ao fim e ao cabo, ainda segundo a docente, é uma narrativa que faz uma excursão envolvente ao passado da colônia de Flores da Cunha, e é nela que a questão entre língua oral e língua escrita se presentifica.

Feito o percurso anterior, no qual se explanou acerca do autor da obra, dos paratextos, cabe apresentar de forma sucinta como se dá a harmonia entre a pujança da língua oral, tornando mais poética, mais leve e mais sedutora a língua escrita. No primeiro capítulo do romance, o leitor é embalado por palavras como cinamomo, bálsamo, êxtase, pela expressão “voo manso de dois pássaros”, e ainda encontra a citação de dois grandes poetas da literatura brasileira, Castro Alves e Menotti Del Picchia. Deste, o leitor, para seu regozijo, lê o seguinte excerto de uma de suas poesias: “O amor é como uma espada com dois gumes fatais: não amar é sofrer, amar é sofrer mais.” Observa-se a partir desses excertos um profundo labor com as palavras até chegar à ideia quase total de um universo tomado pelo poder encantatório delas, as palavras com sumo poético. Nesse universo encantatório, uma personagem aconselha a outra, Fredo, ante uma situação de perigo, e se valendo de uma linguagem absolutamente popular e regional, e tão potente quanto aquela dimensionada pelo poético: “Fredo, non me vai muito perto da roda que é pericoloso, e tu pode me cair, drento da água.” (GASPARIN, 2008, p. 15) Em seguida, com a entrada de um padre na narrativa, lê-se: “– Sia lodato Gesù Cristo!”<sup>1</sup> Ao que o interlocutor do padre responde: “– Sempre sia lodato, padre”<sup>2</sup> O Senhor hoze veio cedo.” Essa mescla de linguagem oral e escrita vai percorrer toda a narrativa. O autor assume diante dessa posição um papel político, ao colocar lado a lado uma linguagem com forte carga poética e, ao mesmo tempo, popular, ampliando a discussão ao abrir espaço para a riqueza da língua portuguesa, sempre que ela se abre de braços abertos e sem preconceitos para outras dimensões da língua, no caso do romance em questão, o Talian.

A grandeza de Ivo Gasparin com o romance *Segredo de Pedra*, que pavimenta a junção entre a língua oral e a escrita, é fazer desde o primeiro capítulo uma escolha feliz e ao mesmo tempo ousada e necessária, isto é, colocar como chave principal de seu romance a questão da utilização de recursos da oralidade na obra literária. E ele o faz com postura séria e com muita galhardia, para provar que a oralidade, quando trabalhada por um viés político em defesa das línguas minoritárias, tem muito a contribuir com a língua escrita.

## CONTATO DO TALIAN NO PORTUGUÊS EM *SEGREDO DE PEDRA*

Precipuamente, Ivo Gasparin, é bacharel em Filosofia e pós-graduado em Letras. Afeiçoado pela Cultura Taliana, é fundador e componente do grupo Ricordi. Compositor de mais de 60 músi-

1. Sia lodato Gesù Cristo! – Louvado seja Jesus Cristo!

2. Sempre sia lodato, padre – Sempre seja louvado, padre

cas que abordam variados aspectos da imigração italiana, do jeito de falar aos costumes e tradições. É apresentador do programa *Parla Talian*, da rádio Solaris, e colunista do *O Florense* desde 1986. É autor de romances, entre eles *Segredo de Pedra* e do Hino de Flores da Cunha.

Na obra *Segredo de Pedra*, observamos algumas ocorrências do contato Talian/Português na fala de algumas personagens. O contexto da obra, como já explicitado na seção anterior, é Flores da Cunha, Rio Grande do Sul (RS), com mais abrangência na comunidade de Linha Oitenta, nos anos de 1945 a 1970. Nessa obra, Gasparin faz uma leitura fiel das interferências linguísticas desse período, cujo país era governado pelo presidente Getúlio Vargas, que instituiu no Brasil o Decreto-Lei nº. 406, de 04 de Maio de 1938.

Com o objetivo de promover uma identidade nacional, o presidente Getúlio Vargas sancionou o Decreto-Lei, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Iniciou aí a Campanha de Nacionalização, que proibiu o uso de línguas estrangeiras, bem como proibiu manifestações culturais e a posse de materiais que lembrassem os países de origem dos imigrantes. (BUENO, CAMEZ, BACKES E CASTRO, 2016).

Gasparin (2008) destaca esse impacto linguístico dos descendentes de italianos, que deixaram a Itália em busca de melhores condições de vida e aqui foram proibidos de falar a sua língua materna, a única que conheciam. Assim, em público foram forçados a se comunicar em Português e, muitos, emudeceram.

Luzzatto (2015) apresenta de forma latente a questão de se proibir a única língua que os imigrantes sabiam falar. De acordo com o pesquisador:

Seguiu-se um tempo em que as pessoas, especialmente as mais velhas que falavam apenas o talian, pediam coisas através de gestos, quando não tivessem junto alguém que soubesse se expressar em português. Incrível e ridículo, comerciava-se por mímica! (LUZZATTO, 2015, p. 181, grifo do autor).

Em *Segredo de Pedra*, observamos que esses fenômenos são mais recorrentes na fala de alguns personagens que tiveram maior contato com a língua vêneta, que chegaram ainda crianças ao Brasil e foram barrados pela imposição do governo Vargas. Para melhor compreensão da trama e da interferência Português/Talian separamos um pequeno prospecto dos personagens que terão suas falas listadas aqui, a título de exemplo deste processo.

Iniciamos com a personagem Celeste, esposa de Antônio (Toni) e mãe da professora Goréti. Ela e sua família moram na colônia e têm destaque pelas atividades agrícolas. Celeste, como a maioria das mulheres dessa cultura, se dedica aos cuidados da família e tenta transmitir para Goréti tudo o que sabe sobre a culinária e religiosidade italiana. Ao passo que as transformações vão ocorrendo, vê-se interpelada pela tecnologia da época, o rádio, instrumento esse que a faz ter contato com o falar brasileiro. Ademais, seu esposo Antônio, homem totalitário que tem pretensões de que a filha se case com Zelindo, de uma família próxima, também de imigrantes italianos, para que o negócio da família dê continuidade.

Outrossim, temos mais uma personagem que vive um triângulo amoroso, Rosina, esposa de



Calisto, que se deixa seduzir por Gentile. Se torna muito amiga de Goréti, com quem divide suas preocupações, aconselha a amiga em suas decisões e compartilham entre elas o maior segredo de todo o romance.

Ainda apresentando o contexto social e linguístico, consideramos importante relatarmos a transição das missas em Latim para o Português, situação essa que deixa os moradores de Flores da Cunha indignados. Fica então a cargo de Danio, o coroinha da igreja que sabia de cor todas as rezas em Latim, ajudar o Padre Isidoro no caso de sua ausência na capela. Assim, os fiéis teriam a quem recorrer em caso de dúvidas nas rezas e pregações.

Em relação aos fenômenos linguísticos presentes em *Segredo de Pedra*, destacamos os três que seguem:

1 - Substituição de sons fricativos: as consoantes alveopalatais desvozeadas, representadas na escrita por “x” e “ch”, são substituídas pelo som dental ou alveolar desvozeado, “ss”. As consoantes geminadas, diferentemente do que ocorre com o Italiano standard, não fazem parte do sistema linguístico do Talian, à exceção do ss, única consoante dupla que existe nessa língua. No Talian só há o som tch antes de e/i, exemplos ceo (tchéo); picinin (pichinin). Nos demais contextos, há somente o som de s ou ss. Essa interferência da pronúncia do Talian pode ser observada, entre outras, na fala das personagens: Celeste - “Maria Santíssima, padre, mal e mal fiz horra de fessar as zanelas. (p. 16) e do personagem Antônio: “vomo tomar uma caçacinha, padre? Celeste, me leva aqui aquela caçaça doce feita co’a uva.” (p. 19). Danilo - “Pode deissar - interveio Danilo com todo o orgulho de saber que era o único ali na capela que sabia responder aquelas coisas tão difíceis em latim - pode deissar, que eu e o Isidoro dormimos no mesmo quarto, e agora, todas as noite, antes de dormir eu insino pra ele” (p. 32). Esta interferência do Talian na fala em Português é bastante presente na oralidade, mesmo nos dias atuais, dos falantes bilíngues. Tal interferência é uma das marcas que não passa despercebida a um falante externo à comunidade de detentores do Talian e que, muitas vezes, é motivo de coionamento (chacota).

2 - Outro fenômeno explorado em *Segredo de Pedra* é em relação à alveopalatal vozeada, representada na escrita por “j” ou por “g” (com som de j) que é substituída pela dental ou alveolar vozeada “z”. No Talian não existe o som /j/. Logo, trata-se de mais um fenômeno recorrente na fala desses descendentes, por isso ao tentarem falar jarro dizem zaro, joelho = zoelho, junto = zunto e assim por diante. Alguns exemplos do livro: “Lovado seza nosso Senhor Zesus Cristo!” (p. 20) e Rosina: “Dio, como ele é intelizente” - pensava Rosina - “altro que Calisto sí!” (p. 83). Celeste: “Tóni, a zanta zá ta pronta - disse Celeste - e se me don licença, vou preparar a mesa. (p. 21). Nota-se aqui um uso de um som inexistente na língua materna do falante. Assim, a opção que ele encontra é utilizar-se de um som próximo que existe na sua língua e ele faz, então, essa substituição sonora. Contudo, tal uso não passa despercebido de um falante que não tenha as mesmas interferências linguísticas ou até mesmo de falantes que saem das comunidades/colônias talianas para estudar e retornam tempos depois. Ou seja, trata-se de mais um fenômenos linguístico, motivado pelo contato entre o Talian e o Português,



que causa muita incompreensão, fruto de preconceitos e de falta de respeito linguístico em relação à fala do outro.

Em relação aos falantes bilíngües, em seus estudos acerca das variedades do Talian faladas no RS, Frosi destaca que

Hoje se observa que /j/ e /ʒ/, na fala de muitos bilíngües, evoluem para uma fricativa pré-palatal, surda e sonora, respectivamente; outros ainda manifestam regularmente a interferência, realizando /j/ e /ʒ/ conforme a “aproximada” em português seja surda ou sonora e, enfim, outros aprenderam a usar as “aproximadas” segundo os traços peculiares à fala dos monolíngües (FROSI, 1987b).

Segundo Frosi e Mioranza (1983), a consoante fricativa palatal sonora [ʒ], está bastante presente em palavras que têm correspondentes em português, iniciadas por esses mesmos segmento, como *janela, jaca, junto, geada*, entre outros. Assim, tal recorrência sonora no português acarreta frequentes substituições desses sons por /z/, conforme apontado nos exemplos acima, em que *junta* vira [ˈzanta] por interferência do Talian.

3. Uso do tepe em contexto de vibrante múltipla, levando à produção de ‘caro’ quando o esperado seria ‘carro’. Spessato (2011) constatou que, na oralidade dos descendentes de imigrantes italianos, este é um dos fenômenos mais marcantes. Gasparin (2008), por sua vez, explora com maestria esta característica na fala de suas personagens, como ocorre nos excertos abaixo:

*Professora, eu levei um garafon de vinbo pra fazer o vin coto<sup>3</sup>.”* (p. 44).

*Ele que sempre me chama de buro, porque eu non consigo aprender os problemas de matemática* (p. 33).

*Vai ver quando que o Antônio vai ficar sabendo, se ele não vai dar um coridon nele* (p. 50).

Fenômeno contrário, no entanto, também ocorre, com o uso da vibrante múltipla em contexto de tepe, como um fenômeno de hipercorreção:

*Uma maravilha, padre, uma maravilha! Ma a zente squási só escuta a missa nos domingo. Otro dia m’inventei de acender ele enquanto fazia a zanta, ma só pra ver, padre, que esporcaria que me veio fora. Era uma mulher que sorrava por causa de que o marido dela tinha deissado e la e se zuntado com outra, e ainda por cima ele me deissou ela com três filbo pequeno.* (p. 17).

*No’ interessa que son macaco.* (p. 45)

*O pai do Artêmio levou até bombinhas pra estorrrar quando que acende a fogueird!* (p. 45).

Dessa forma, as interferências, especialmente fonéticas, do Talian no Português fazem com que os falantes tenham vergonha de seu jeito de falar. Isto porque, por falarem uma língua em que são *coionados* (ridicularizados), sofrem preconceito linguístico, especialmente quando saem de suas comunidades para irem aos centro urbanos. O preconceito linguístico leva ao silenciamento, apon-

---

3. Vin coto - quentão

tado acima por Luzzatto, e se dá de forma dupla: ao falarem Talian fora de suas comunidades/colônias e ao falarem Português com sotaque. Dessa forma, a língua de imigração vai perdendo espaço e deixando de ser falada pelas novas gerações. Junto com ela, porém, se perde toda uma cultura, uma identidade e um patrimônio imaterial próprios desses descendentes de imigrantes italianos.

Os excertos acima, extraídos do romance de Gasparin, evidenciam de um lado a incorporação de características (sonoras e lexicais, majoritariamente) do Talian no Português, marca da fala de quase todas as personagens de *Segredo de Pedra*; de outro, traz nas entrelinhas a valorização do falar Talian, apesar do *coionamento* que somente quem vivenciou<sup>4</sup> sabe o quão dolorido é.

Se fosse possível demarcar esse *consórcio* entre a fala e a escrita, nos valeríamos da metáfora do espelho, que, segundo Lispector (1998), pode ser visto como símbolo do saber, do autoconhecimento, da verdade e da clareza. Sua característica de possibilitar o reflexo do mundo visível parece explicar suas diferentes significações para os homens. Espelho entendido como espaço transparente, mas que por meio da linguagem ou das linguagens faz com que as personagens de Gasparin percebam os mistérios das coisas, que se encontram na natureza, na vida e no “ser”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos, o Talian é uma língua que nasce no Brasil, fruto da necessidade de comunicação entre os imigrantes italianos que aqui chegaram no final do século XIX. Como essas pessoas eram majoritariamente da região do Vêneto, é natural que o Talian seja uma língua de base majoritária vêneta. Quando chegaram ao Brasil, encontraram em algumas localidades Lombados, Friulanos, Trentinos e os falares desses imigrantes que não eram vênets também influenciaram na formação do Talian. É da junção dessas línguas faladas no norte da Itália, do PB e de outras línguas que aqui estavam que nasce o Talian, língua predominantemente oral. Sendo assim, é o contato do PB que diferencia, em grande parte, o Talian do Vêneto.

Como soa acontecer com toda língua natural, viva, o Talian apresenta variações que podem se transformar em mudanças linguísticas ao longo do tempo. Por isso é normal perceber diferenças no Talian falado, por exemplo, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná, no Espírito Santo, assim como em outras localidades. Conforme apontamos, o Talian foi incluído no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) e reconhecido como Língua de Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Ministério da Cultura (MinC) em 10/11/2014.

Por fim, o fato de o sistema fonológico do Talian não apresentar as variantes tratadas neste artigo faz com que os descendentes de imigrantes italianos as produzam com caráter identitário e de interferência de sua língua na fala em Português, como resultado de uma situação de contato. O que se nota é que a questão se situa na parte de percepção e vai até a parte de articulação. Isso se dá porque, segundo Margotti (2004) ao tratar do ditongo nasalizado, o interlocutor que, por

---

4. *Coionamento* ocorrido com o próprio Gasparin e com tantos outros descendentes de imigrantes, inclusive com um dos autores deste trabalho.

exemplo, tem como língua materna o Talian, nunca ouve em seu sistema de sons o som nasal. Em razão disso, tem dificuldades de distinguir os sons na língua portuguesa. A mesma situação é descrita por Pretti (1994), ao afirmar que o falante ao ouvir uma pronúncia de um idioma estrangeiro, tenta produzi-lo de acordo com os sons típicos de seu vocabulário, sendo assim, não exerce com a mesma “força” e nem utiliza os mesmos mecanismos linguísticos do seu aparelho fonador para realizá-los.

Durante o Estado Novo, a Campanha de Nacionalização proibiu os imigrantes e seus descendentes de se manifestarem em público nas suas línguas de origem. Apesar das dificuldades de adaptação à nova terra, os pioneiros italianos passaram a integrar a diversidade cultural do País. “Derrubaram a mata, construíram cidades, aprenderam Português, tornaram-se brasileiros” (MARGOTII, 2004, p. 254). Ivo Gasparin se vale desse passado para sedimentar o uso da Língua Talian na constituição das personagens. Seus romances deixam, portanto, um recado: não é por decreto que se constitui uma língua, seja ela minoritária ou majoritária, o que equivale a dizer que ninguém usa uma língua com gramática na mão.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. O status de brasilidade das línguas de imigração em contato com o português. In FÓRUM INTERNACIONAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 1., Porto Alegre, 2007. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2008b. P. 25-40.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC/ Secretaria da Cultura/Ciência e Tecnologia, 1976.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 49 ed. Loyola: São Paulo, 2015 .

BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A. (Orgs.) *Análise contrastiva de duas variedades do Português: primeiros estudos*. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003.

Diversidade Linguística do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/projalma/wp-content/uploads/2020/02/Documento\\_Colegiado-Setorial-da-Diversidade-Lingu%C3%ADstica-do-RS\\_2018-1.pdf](https://www.ufrgs.br/projalma/wp-content/uploads/2020/02/Documento_Colegiado-Setorial-da-Diversidade-Lingu%C3%ADstica-do-RS_2018-1.pdf). Acesso em: 27 de nov. 2020.

FROSI, Vitalina M.; MIORANZA, Ciro. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

GASPARIN, I. *Segredo de Pedra*. Flores Cunha: Coleção Talentos, 2008.

HORA, D. da; WETZELS, Leo. Variação linguística e as restrições estilísticas. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 147-188. 1ª parte 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 78.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., RIBEIRO, I., (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 41-73. ISBN 978-85-232-0875-2. Available from SciELO Books.

LUZZATTO, D. L. *Lampejos de Memória*. Lampi de Memòria. Porto Alegre: Araucária, 2015.

\_\_\_\_\_. A nossa língua. In: MAESTRI, M. et al. *Nós, os ítalo-gaúchos*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998. p.168-172.

MARGOTTI, F. *Difusão Sócio-Geográfica do Português em Contato com Italiano no Sul do Brasil*. Tese Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86624/207618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de dez. 2020.

MENEGHEL, S. *O Ditongo Nasal Tônico –ÃO Falado por Ítalodescendentes de Santa Maria do Engano/Es: Uma Análise Sociolinguística*. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/3792>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PAGOTTO, E. G. *Norma e Condescendência; Ciência e Pureza*. Língua e Instrumentos Linguísticos. Campinas, Pontes Editores/HIL, 49-68, 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: EDUSP, 1994.

SANKOFF, G. Linguistic Outcomes of Language Contact. In: Peter Trudgill, J. Chambers & N. Schilling-Estes, Eds., *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001, pp. 638-668.

SILVA, T. C. Fonética e Fonologia do Português, São Paulo: Contexto, 6ª ed 2002. p. 37-38.

URBANO, H. *Oralidade na Literatura* (o caso Rubem Fonseca). São Paulo: Cortez, 2000.

**Mauri da Cruz de Morais**

---

Graduado em Letras Português e Inglês pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE. Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. Email: maurimorais30@gmail.com

## **Loremi Loregian-Penkal**

---

Doutora em Letras pela UFPR. Concluiu estágio de pós-doutorado em Sociolinguística na UFPR, com bolsa de Pós-Doutorado Sênior do CNPq (2012) e em 2019/2020 realizou estágio de pós-doutorado na UFSC, na área de Contato Linguístico, ênfase no Talian/Português. Professora Associada na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Detentora do Talian, é membro efetivo do Comitê Nacional de Gestão da Língua Talian e da Associação dos Difusores do Talian, ASSODI-TA. E-mail: llpenkal@unicentro.br

## **Edson Santos Silva**

---

Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Paraná, campus Irati, onde atua na graduação do curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Possui Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP)

*Recebido em 10/02/2021.*

*Aceito em 10/03/2021.*

# **O ATLAS LINGUÍSTICO DO ESTADO DE ALAGOAS (ALEAL) NO CONTEXTO DOS ATLAS REGIONAIS DO NORDESTE DO BRASIL: OBJETIVOS, METODOLOGIA E DADOS GERAIS**

## ***THE LINGUISTIC ATLAS OF THE STATE OF ALAGOAS (ALEAL) IN THE CONTEXT OF THE REGIONAL ATLAS OF NORTHEASTERN BRAZIL: OBJECTIVES, METHODOLOGY AND GENERAL DATA***

**Vanderci de Andrade Aguilera**  
UEL/CNPq

**Maranúbia Barbosa-Doiron**  
UEL/ UNICENTRO

**Resumo:** O artigo visa a apresentar o Atlas Linguístico do Estado de Alagoas (ALEAL), fruto da tese de doutorado de Barbosa-Doiron (2017). Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Geolinguística (DAUZAT, 1922) e da Dialetoologia Pluridimensional (THUN, 1998), Barbosa-Doiron incumbiu-se, por meio de um atlas linguístico, de atestar que o Estado de Alagoas está inserido, de fato, no subfalar nordestino, conforme a clássica divisão dialetal de Nascentes (1953). Neste artigo discutem-se a metodologia adotada e alguns aspectos linguísticos da fala alagoana.

**Palavras-chave:** Atlas Linguístico do Estado de Alagoas (ALEAL); Aspectos linguísticos; Subfalar nordestino.

**Abstract:** *The article aims to present the Linguistic Atlas of the State of Alagoas (ALEAL), the result of the doctoral thesis of Barbosa-Doiron (2017), under the direction of the Professors Vanderci de Andrade Aguilera (UEL) and Elisabetta Carpitelli (UGA, France). Based on the theoretical-methodological propositions of Geolinguistics (DAUZAT, 1922) and Pluridimensional Dialectology (THUN, 1998), Barbosa-Doiron took charge, through a linguistic atlas, to certify that the State of Alagoas is, in fact, inserted in the Northeastern subdialect, according to the classic dialect division of Nascentes (1953). This article discusses the methodology adopted and some linguistic aspects of Alagoas speech..*

**Key-words:** *Linguistic Atlas of the State of Alagoas (ALEAL); Linguistic aspects; Northeastern subdialect.*

## APRESENTAÇÃO

A Região Nordeste do Brasil é pioneira na concepção e elaboração de atlas linguísticos. O *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (ROSSI, 1963) inaugura a implantação da Geolinguística no Brasil, motivando, na sequência, o *Atlas Linguístico de Sergipe* (FERREIRA et al, 1987) que se desenvolveu na década de 1970 pela mesma equipe do APFB. Outro atlas nordestino, o *Atlas Linguístico da Paraíba* (ARAGÃO; MENEZES), publicado em dois volumes no ano de 1984, vem se somar aos anteriores. Dessa forma, ao se encerrar o século XX, apenas três dos nove estados da Região Nordeste estavam recobertos pela pesquisa geolinguística.

Atualmente, exceto o estado do Piauí, os demais estados já possuem estudos geolinguísticos bem avançados nessa região. O Ceará (BESSA, 2010) e Pernambuco (SÁ, 2013) têm seus atlas: o primeiro concebido no final da década de 1980 e o segundo apresentado como tese de doutorado. O Atlas Linguístico do Maranhão - ALIMA (RAMOS, em andamento) está em adiantada fase de construção e o do Litoral Potiguar constituiu a tese de doutorado defendida por Pereira em 2007. Neste cenário situa-se o Atlas Linguístico do Estado de Alagoas (ALEAL), elaborado como tese defendida por Barbosa-Doiron em 2017, cujos dados são objeto para as reflexões deste artigo.

Com base no ALEAL, este trabalho tem a seguinte estrutura, além da Apresentação e das Considerações finais: (i) gênese do ALEAL e procedimentos teórico-metodológicos adotados; (ii) análise de alguns fenômenos fonéticos específicos da fala alagoana e/ou nordestina; (iii) discussão de aspectos lexicais do referido atlas; (iv) reflexões sobre aspectos morfossintáticos e (v) análise de questões metalinguísticas.

## ALEAL—GÊNESE E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quando, em 1953, o linguista Antenor Nascentes apresentou à comunidade científica a clássica divisão dialetal do Brasil em dois grandes falares: os do Norte, subdivididos em três subfalares: amazônico, nordestino e baiano; e os do Sul: fluminense, mineiro e sulista, abriu-se uma larga via por onde passariam estudos dialetológicos e geolinguísticos de grande envergadura. De natureza visionária, a divisão dialetal do filólogo, etimólogo, dialetólogo e lexicógrafo brasileiro instigou toda uma geração de pesquisadores advindos de universidades brasileiras, e continua a fomentar trabalhos na área da Dialectologia e Geolinguística.

Um dos mais recentes trabalhos de pesquisa nesse domínio diz respeito ao Estado de Alagoas, uma das nove unidades da Federação que compõem o Nordeste do Brasil, e que não dispunha, até 2017, de um atlas linguístico. O Atlas Linguístico do Estado de Alagoas (ALEAL), fruto da tese de doutorado defendida por Barbosa-Doiron (2017), em cotutela entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Université Grenoble Alpes (UGA, França) e com financiamento da CAPES, vem para agregar mais dados e ampliar as discussões acerca da diversidade dialetal brasileira.

Em se considerando a proposta de divisão dialetal de Nascentes, Alagoas, o segundo menor Estado em superfície geográfica do Brasil, com cerca de 27 mil quilômetros quadrados, insere-se



no subfalar nordestino. Em sua tese, Barbosa-Doiron (2017), com base dos pressupostos teórico-metodológicos da Geolinguística (DAUZAT, 1922) e da Dialectologia Pluridimensional (THUN, 1998; THUN e ELIZAINCÍN, 2000), incumbiu-se, por meio de um atlas linguístico, de atestar ou contestar a premissa de Nascentes. O ALEAL, para tanto, documentou e descreveu a realidade linguística de falantes da zona urbana do referido Estado, em seu espaço areal, considerando, prioritariamente, as diferenças diatópicas em seus aspectos fônicos, léxico-semânticos e morfossintáticos, mas sem desprezar a influência das variáveis sociais que possam influir na manutenção, variação ou mudança linguística no espaço analisado.

O ALEAL comporta dois volumes: no primeiro, uma apresentação do perfil do Estado de Alagoas, dados históricos, econômicos e socioculturais; a rede de pontos, com breve histórico de cada uma das localidades, o perfil dos informantes, a metodologia aplicada e os fundamentos teóricos da Dialectologia Pluridimensional. O Volume 1 traz, também, uma análise motivacional de algumas designações lexicais registradas pelos informantes, com o objetivo de chegar à motivação que lhes deu origem, posto que, em seus objetivos específicos, o ALEAL se propunha ao empreendimento desse estudo.

Do Volume 2, constam 88 cartas linguísticas distribuídas entre fonéticas, lexicais e morfossintáticas. Em toda a base de dados coletada, entre os fatos linguísticos registrados, verifica-se que vários deles, mesmo que decorrido mais de meio século, ratificam a divisão dialetal de Nascentes, especialmente no que tange à distribuição das vogais médias pretônicas abertas.

Após a defesa da tese, Barbosa-Doiron produziu mais 52 cartas linguísticas, assim distribuídas: 37 cartas do QSL, nove do QMS e cinco do QFF. As novas cartas, somando-se às 88 primeiras que constam do segundo volume da obra, perfazem um total de 140.

A exemplo de atlas linguísticos contemporâneos da chamada 2ª geração, o ALEAL sustenta-se nos fundamentos teóricos e metodológicos da Geolinguística (DAUZAT, 1922) e da Dialectologia Pluridimensional (THUN, 1998), por investigar *in situ* a realidade linguística de toda uma comunidade em seu espaço areal (diatópico) e, também, por acrescentar parâmetros da Sociolinguística com vistas a apurar as semelhanças e diferenças diassexuais, diageracionais e diastráticas na fala de informantes naturais de localidades do Estado de Alagoas.

A rede de pontos seguiu as orientações de Nascentes (1958), com 21 localidades visitadas por Barbosa-Doiron. Os informantes, em número de dois por localidade, um homem e uma mulher, na faixa dos 30 a 50 anos, declararam ter nível de escolaridade fundamental, completa ou incompleta. Para verificar a influência da variável faixa etária □ dimensão diageracional □ em sete cidades, dentre as mais antigas do Estado, foram entrevistados quatro informantes distribuídos entre 55 e 75 anos, também com o mesmo nível de instrução formal.

Para a coleta dos dados, foram utilizadas quatro modalidades de Questionários inspirados nos instrumentos elaborados para o Atlas Linguístico do Brasil (COMITÊ NACIONAL DO ALiB, 2001), aos quais foram acrescentadas algumas questões formuladas por Barbosa-Doiron, no intuito de buscar subsídios que pudessem, eventualmente, revelar maiores especificidades de Alagoas, no que se refere, por exemplo, às atividades econômicas do estado. A Tabela 1 mostra a somatória das

questões do ALEAL distribuídas por nível linguístico.

Tabela 1- Distribuição das questões pelo QFF, QSL, QMS e Perguntas metalinguísticas do ALEAL.

Natureza	Sigla	Nº de questões
Questionário Fonético-Fonológico	QFF	90
Questionário Semântico-Lexical	QSL	199
Questionário Morfossintático	QMS	33
Questões Metalinguísticas	QML	6
Total de questões		328

Fonte: Dados da tese de Barbosa-Doiron (2017).

Para a construção do ALEAL, foi necessário criar uma carta-base para ali dispor a rede de pontos e distribuir as variantes coletadas. Na carta-base, ou fundo de carta (cujo mapa original é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), os dados estão assim representados:

**I** *Informante Masculino* – corresponde a um *círculo*, inscrito sempre à esquerda da linha vertical. O informante do sexo masculino, de 30 a 50 anos (Masculino Geração I) abrevia-se como sendo MGI; e os de 55 a 75 anos: MGII.

**p** *Informante Feminina* – corresponde a um *triângulo* e afigura-se à direita da linha vertical. Informantes do sexo feminino, de 30 a 50 anos (Feminino Geração I): FGI; e as com idades entre 55 e 75 anos (Mulher Geração II): FGII.

Nos sete pontos onde foram entrevistados quatro informantes das duas faixas etárias, a representação se faz por meio de um diagrama em formato de cruz: na parte horizontal superior esquerda encontra-se o MGI = círculo; e na parte horizontal superior direita, a FGI = triângulo; na parte horizontal inferior esquerda está representada a figura do MGII, e na parte horizontal inferior direita, a FGII. Nos 14 pontos onde são dois os informantes da Geração I, a representação cartográfica é feita por uma barra vertical: do lado esquerdo está o homem, e do lado direito, a mulher.

Nas questões em que os informantes registraram mais de uma ocorrência, a primeira resposta fornecida aparece, na carta, sempre da esquerda para a direita. Outras respostas se seguem à primeira, tantas quantas tenham sido registradas.

Foram utilizadas cinco cores para representar as respostas dos informantes: o vermelho indica a realização mais produtiva. As demais respostas vêm em ordem de frequência, sempre a partir da variante que recebeu mais registros, até as que foram menos mencionadas. A cor violeta, na maior parte das vezes, indica o registro de uma única resposta, ou um apanhado geral das que obtiveram poucas menções. Na legenda da carta, essa ocorrência está registrada como “*outros*”, devendo o leitor remeter-se às “Notas”.

**lp** - resposta mais produtiva

**lp** - segunda resposta mais produtiva

**lp** - terceira resposta mais produtiva

- lp- quarta resposta mais produtiva
- lp- quinta resposta mais produtiva

No verso de cada carta, apresenta-se a pergunta do Questionário que deu origem às variantes e incluem-se partes de relatos, quando pertinentes. Na *Carta Convenções*, Figura 1, tem-se a Carta-base do ALEAL que permite uma visão geral da distribuição da rede de pontos e de informantes.

## ASPECTOS FONÉTICOS SELECIONADOS DO ALEAL

Figura 1: Carta das Convenções aplicadas na elaboração do ALEAL.



Fonte: Dados da tese de Barbosa-Doiron (2017).

Com o intuito de apontar os fenômenos linguísticos que embasaram a principal hipótese da pesquisa – a pertinência da divisão dialetal de Nascentes (1953) – foram extraídos os dados obtidos mediante o Questionário Fonético-Fonológico, focalizando as perguntas referentes às *vogais médias anteriores e posteriores em posição pretônica*. Os resultados apurados pelo ALEAL serviram de comparação com os registrados nas cartas do ALiB (CARDOSO et al. 2014) e nas do Atlas Linguístico de Pernambuco – ALiPE (SÁ, 2013).

Dentre as 39 cartas fonéticas do ALEAL, destacam-se para este estudo a Carta Linguística 10 - QFF 021 (Fervendo), com o propósito de verificar o comportamento do /e/ pretônico; e a Carta 29 (QFF 069, Coração), sobre as realizações do /o/ pretônico. Com a mesma finalidade, expõe-se o uso das pretônicas anteriores em outros itens lexicais, como *televisão* e *terreno*.

No ALEAL, de acordo com a carta 10, as *vogais médias pretônicas abertas anteriores* predominam na fala dos informantes. O Quadro 1 mostra, em números absolutos, a realização de ambas as variantes nos itens lexicais *televisão*, *fervendo* e *terreno*, lembrando que o universo dos informantes constitui-se de 56 falantes, isto é, 28 distribuídos por 14 localidades em cada uma das quais foram inquiridas duas

pessoas da Faixa I, naturais do local, e 28 nas cidades mais antigas (quatro por localidade, em duas Faixas etárias). É conveniente esclarecer que o total menor que 56 indica ausência de resposta ou resposta que não traz o mesmo contexto buscado, isto é, a vogal média em posição pretônica.

Quadro 1: Realização das vogais médias pretônicas em *televisão*, *fervido* e *terreno*.

Questões	QFF 002		QFF 021		QSL 194
Itens lexicais	t(e)l(e)visão	t(e)l(e)visão	f(e)rvendo		t(e)rreno
	[E]	[e]	[E]	[e]	[E]
	t[E]l[E]visão	t[e]l[e]visão	f[E]rvendo	f[e]rvendo	t[E]rreno
Nº de respostas	30	16	48	7	52
	t[E]l[e]visão				
Nº de respostas	8	-	-	-	-
Subtotal	38	16	48	7	52
Total	54		55		52

Fonte: Banco de dados constituído por Barbosa-Doiron (2017).

Para o item lexical *televisão*, registra-se o total de 38 realizações da *vogal média pretônica aberta*, das quais 30 delas trazem a abertura em ambas as vogais pretônicas; oito em que a abertura ocorre apenas na vogal da sílaba inicial e 16 em que ambas as vogais são fechadas com a seguinte distribuição espacial: (i) a vogal aberta ocorre em toda a rede de pontos, exceto no Ponto 8 – Piaçabuçu; (ii) é exclusiva nos pontos 2 (Canapi); 3 (Santana do Ipanema); 5 (Pão de Açúcar); 9 (Coruripe); 10 (Arapiraca); 11 (Palmeira dos Índios); 16 (Marechal Deodoro); 17 (Maceió); (iii) é majoritária no Ponto 20 – Porto Calvo; e (iv) concorre nos pontos 1 (Delmiro Gouveia); 4 (Piranhas); 6 (Traipu); 7 (Penedo), 12 (Quebrangulo); 13 (Limoeiro de Anadia), 14 (São Miguel dos Campos); 15 (Pilar); 18 (União dos Palmares); 19 (São Luís do Quitunde) e 21 (Maragogi). Quanto à variável sexo, não se observou nenhuma diferença significativa na realização de abertas e fechadas nas falas masculina e feminina.

A carta 029, sobre a *vogais médias pretônicas posteriores*, em resposta à questão QFF 069 – *Coração*, confirma, novamente, a preponderância da vogal aberta [ ] conforme demonstram os dados do Quadro 2 e a carta correspondente (Figura 1).

Quadro 2: Realização da vogal média pretônica posterior no item lexical *coração*.

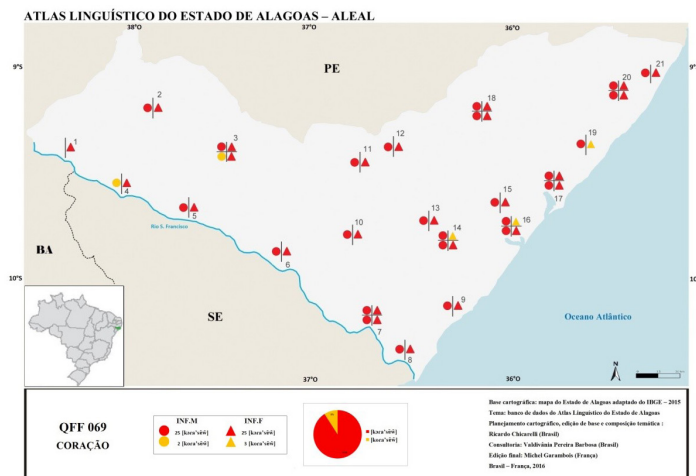
QFF 069	Coração
[ ]	[o]
c[ ]ração	c[o]ração
Total 50 respostas	Total 5 respostas

Fonte: Banco de dados constituído por Barbosa-Doiron (2017).

A Carta Linguística 29 (QFF 069- Coração), na Figura 1, mostra a distribuição espacial das variantes obtidas para o item *coração*. A forma aberta é hegemônica em 16 dos 21 pontos investigados. A forma fechada totaliza cinco registros, dos quais dois na fala feminina - pontos 3

e 4: Santana do Ipanema e Piranhas e três na fala masculina - pontos 14, 16 e 19 - São Miguel dos Campos, Marechal Deodoro e São Luís do Quitunde, respectivamente.

Figura 2 - Carta Linguística 29 (QFF 069- Coração),



Fonte: Banco de dados da tese de Barbosa-Doiron (2017).

Em relação ao /r/ em coda externa nos nomes, a análise dos dados do ALEAL revela que prevalece o apagamento desse fonema, seguido da realização da fricativa glotal surda [h], conforme mostra o Quadro 3, com as respostas dadas à questão 037 do QFF – Calor.

Quadro 3 - O /r/ em coda silábica externa em nome - QFF 037-calor

[0]	[h]	[rɪ]	[rɪs]
[ka'lo]	[ka'loh]	[ka'lorɪ]	[ka'lorɪs]
36 respostas	16 respostas	1 resposta	1 resposta

Fonte: Banco de dados constituído por Barbosa-Doiron (2017)

De acordo com o Quadro 3, além do apagamento em 36 (66%) registros, a fricativa glotal ocorre na fala de 16 (30%) informantes. A paragoge (4%) ocorreu com o acréscimo da vogal alta e, em outra resposta, a paragoge da vogal /i/ seguida da fricativa alveolar.

O rótico em coda silábica externa quanto à dimensão diatópica, está assim distribuído: (i) o apagamento deu-se exclusivamente nos pontos 1 (Delmiro Gouveia); 2 (Canapi); 6 (Traipu); 7 (Penedo); 10 (Arapiraca); 12 (Quebrangulo); 17 (Maceió); 21 (Maragogi); (ii) o fenômeno é majoritário nos pontos 3 (Santana do Ipanema); 14 (São Miguel dos Campos), e 20 (Porto Calvo); e (iii) concorre com a fricativa glotal nos Pontos 4 (Piranhas); 5 (Pão de Açúcar); 8 (Piaçabuçu); 9 (Coruripe); 11 (Palmeira dos Índios); 13 (Limoeiro do Anadia), e 16 (Marechal Deodoro). A fricativa glotal, por sua vez, é exclusiva somente nos pontos 15 (Pilar); 18 (União dos Palmares) e 19 (São Luís do Quitunde).

Quanto ao uso da fricativa glotal, relativamente à dimensão diassexual, são os informantes do sexo masculino que a realizam: do total de dez falantes, sete são jovens, e três são da segunda faixa etária. Das seis mulheres que realizaram esse fenômeno, quatro são jovens. Esses dados permitem deduzir que uma mudança está em início de processo na fala alagoana.

Os casos de paragoge: [ka'loRi] e [ka'loRis] ocorreram respectivamente no Ponto 5 – Piranhas (MGI) e no Ponto 20 – Porto Calvo (MGII). Observa-se que o mesmo informante de Piranhas já havia realizado esse acréscimo em *culheri* e *mulheri*. No segundo caso, em [ka'loRis]: não é possível afirmar que a variante seja o plural *calores*, visto que o informante porto-calvense, em diversas situações, tendia a se exprimir no plural, um recurso de hipercorreção, ainda que se tratasse de uma unidade no singular: “INF. Ah, *televisôis*, né. Duma *caxa* de *papelões*. *Tisoras*. Chama *ímas*”.

Recorrendo à carta F4 C1 do ALiB (CARDOSO et al. 2014), com dados das capitais da Região Nordeste, verifica-se, na maioria dos casos, a ausência do rótico em coda externa nos nomes, alcançando, em Maceió, índices variáveis de 51% a 75%. Quando o rótico se realiza, neste contexto, a glotal é absoluta na capital alagoana.

Em relação ao /r/ em coda silábica externa, em verbos que respondem à questão do QFF 026 – *Botar* –, ocorreu o apagamento do rótico em todos os registros das três variantes coletadas – *pôr*, *botar* e *colocar* – registrados para a pergunta: “*quando a galinha canta e vai para o ninho a gente diz que ela vai fazer o quê?*”, indicando que a mudança, ou seja, o apagamento do rótico nesses três verbos no infinitivo já se consolidou na fala dos informantes do ALEAL.

Interessante observar que, dos 63 dados obtidos, a resposta *pôr* foi elicitada pela maioria (75%), ou seja, 49 falantes responderam com o verbo *pôr*; apenas 10 (16%), com o verbo *botar* e (6%) quatro, com *colocar*. Na realização do verbo *pôr*, ocorreram as formas *apô* e *pori*; este caso de paragoge ocorreu no Ponto 7 – Penedo, na fala do informante masculino, da Faixa II.

## **SOBRE AS VARIANTES LEXICAIS DO ALEAL: O CASO DO REDEMOINHO E DA LIBÉLULA**

O QSL com 199 questões coletou variantes para os referentes dos meios *físico: fenômenos naturais; biótico: fauna e flora; e antrópico: atividades de produção*. Além disso, o QSL também permitiu a documentação de relatos de tradição oral que subsistem junto aos informantes da área pesquisada. Para a tese de Barbosa-Doiron (2017), foram elaboradas 41 cartas relativas aos três meios propostos.

Sobre o primeiro tema selecionado do QSL – *fenômenos naturais* – a carta com 01 expõe a distribuição dos dados do QSL 004 – *Redemoinho* (de água) e se destaca pelo alto polimorfismo, com quase duas dezenas de variantes: *redemoinho* e *redemunho* (mais produtivas), *gedemunho*; *panela*, *bacia*, *caldeirão*, *negro d'água*, *rebojo*, *cacimba*, *remanso*, *areia gorda*, *perau*, *porão*, *vulcão*, *mareta*, *caldeirão*, *correnteza*. A essas variantes acrescentam-se os sintagmas *uma força que puxa*, *tornado na água* e *a maré puxa*.

Do elenco das respostas obtidas, destacam-se para análise o *negro d'água* e a *areia gorda*. A compreensão acerca do turbilhão que se forma no mar ou no rio devido ao cruzamento de correntes contrárias, voragem, sorvedouro, chega aos informantes de maneira vaga e isso propicia



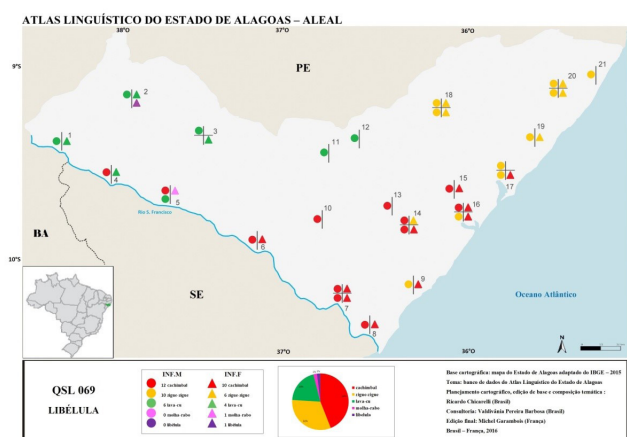
crenças em torno do fenômeno, tal qual se faz transparecer nas respostas sobre o *redemoinho de vento*.

O desconhecimento e temor se manifestam em ao menos duas designações para o evento: *areia gorda* e *negro d'água*. A primeira variante, registrada por uma informante FGI no Ponto 6 – Traipu, segundo o dicionário Aulete Digital, que traz o termo no plural – *areias gordas* – é uma forma de esconjuro: “*vai-te para as areias gordas*”. Houaiss apresenta a mesma acepção, complementando que se trata de um regionalismo brasileiro para o inferno. A informante interpreta o *redemoinho de água* como um evento que, ao tragar o indivíduo para o fundo do rio (ou do mar), conduz à morte. Por se tratar de uma força superior à humana, e por ser dotada (esta força) do poder de roubar vidas, a areia gorda agrega em si o instrumento através do qual a morte se manifesta, bem como o sítio (o inferno) onde reside o mal. Houaiss (2009) reenvia a *areia-gulosa* e *areia-engolideira*, ambas com o sentido de areia movediça e banco de areia. Infere-se da resposta da informante que o turbilhão que se forma dentro da água e que puxa a pessoa para o fundo se confunde com o leito do rio.

O *negro d'água*, segundo as tradições próprias das populações ribeirinhas do São Francisco, é uma entidade fantástica que habita numa gruta de ouro no fundo do rio, provocando pânico entre os pescadores. Também conhecido como *caboclo d'água*, teria cabeça grande, desproporcional e apenas um olho no meio da testa. Embora as embarcações quando delas se aproxima, espanta os peixes e semeia o caos nas águas do rio. Os pescadores, para aplacar os prejuízos que faz o *negro d'água*, trazem consigo fumo de corda e cachaça para oferecer ao ser sobrenatural. Pintam também estrelas no casco das canoas: do fundo do rio, o *negro d'água*, ao olhar o céu estrelado que desliza na flor d'água irá se acalmar e manterá distância.

O aspecto físico do *negro d'água* encontra paralelo com os ciclopes da mitologia grega, gigantes com um olho só no meio da testa. Quanto ao comportamento, há alguma semelhança com o *saci-pererê* do folclore brasileiro, que também espalha desordem nos campos, dentro das casas, afugenta animais e mete medo nos viajantes que circulam sozinhos durante a noite (CÂMARA CASCUDO, 1962). Entretanto, as perturbações causadas pelo *saci-pererê* são menores do que os males causados pelo *negro d'água*, este último, por agir dentro do rio, pode causar a morte.

Figura 3: Carta 63 do ALEAL referente às variantes para *libélula*.



Fonte: Banco de dados constituído por Barbosa-Doiron (2017).



Embora a forma mais produtiva – *redemoinho* e variantes fonéticas – não seja exclusiva nem da Região Nordeste nem do Estado de Alagoas, mas comum a todas as regiões brasileiras, as variantes lexicais minoritárias coletadas marcam a identidade de seus moradores pelo efeito que os nomes e os seres provocam no imaginário popular e se refletem na língua.

A segunda carta lexical do ALEAL selecionada para este estudo diz respeito às respostas dadas à questão 069, referente à *libélula*, conforme mostra a Figura 2.

A Carta 63 mostra que, das 50 respostas dadas, são preferenciais as formas: *cachimbal* com 22 (44%) registros, *zigue-zigue* com 16 (32%) e *lava-cu* com 10 (20%) registros. Com apenas uma ocorrência cada, *molha-rabo* (2%) e *libélula* (2%) foram elicitadas, exclusivamente, na fala feminina. Um aspecto que fica saliente nesta carta é a distribuição areal, dada a concentração de *cachimbal* nos pontos situados no sul e sudeste do Estado; *zigue-zigue*, no leste e noroeste e *lava-cu*, no norte e sudoeste.

No que diz respeito à designação *cachimbal*, pode-se conjecturar ao menos duas hipóteses, considerando que esse termo, não dicionarizado, poderia evocar duas palavras reunidas – cachimbo e berimbau.

A primeira das hipóteses adentra o campo anatômico: o corpo fino e comprido, a cabeça desproporcional e olhos proeminentes da libélula se assemelhariam, com base na metonímia, a um cachimbo, objeto formado por um tubo delgado que tem numa das extremidades um recipiente arredondado e oco (local onde se coloca o tabaco). Na Carta L12 do ALiB (CARDOSO *et al*, 2014), *cigarra* (provável forma feminina de cigarro), também criação metonímica, está entre as seis variantes mais produtivas nas capitais, registradas em Porto Alegre, São Paulo, Macapá, Belém e Vitória. Nos dados inéditos do ALiB, relativos à fala do interior, *cigarra* é altamente produtiva no Rio Grande do Sul, seguida por ocorrências em Santa Catarina, Amazonas e Pernambuco. Outra forma para designar a *libélula*, fruto de processo metonímico, é *pito*, frequente no interior de São Paulo. Ao comparar essa ocorrência com os dados das capitais registrados no ALiB (CARDOSO *et al*, 2014), verifica-se que, além de Maceió, essa variante lexical é comum em Aracaju, ambas situadas na Região Nordeste do Brasil.

A segunda hipótese para a origem da denominação *cachimbal* seria a de buscar alguma semelhança entre o corpo da *libélula* e a estrutura do *berimbau*, construído a partir de um arco fino e longo de madeira, e retesado por um fio de arame e uma meia cabaça na extremidade. Enveredando-se pelo âmbito acústico, ou seja, pelo som que o inseto emite durante o voo, vibrante e ressonante, seria possível associar o barulho da *libélula*, durante o voo, ao do instrumento musical citado.

No ALEAL, a segunda variante mais frequente, a onomatopaica *zigue-zigue*, também é bastante produtiva nas capitais nordestinas investigadas pelo ALiB (CARDOSO *et al*, 2014), pois, de acordo com a Carta L12b, ocorre em Natal, João Pessoa, Recife e Aracaju, além de Maceió. Quanto a *lava-cu*, foi registrada pelo ALiB na fala da maioria dos informantes de Aracaju.

Buscando os dados do Atlas Linguístico de Pernambuco (SÁ, 2013), verifica-se, na Carta 24 – Libélula, a ocorrência de cinco variantes para designar esse inseto, em ordem decrescente de frequência: *zigue-zigue* (12 ocorrências), *cabra-cega* (dez), *lava-cu* (nove), *lava-bunda* (sete) e *libélula*

(quatro), confirmando a distribuição de variantes que podem ser consideradas regionalismos do Nordeste - *zigue-zigue, lava-bunda, lava-cu e cachimbal*.

## **SOBRE AS VARIANTES MORFOSSINTÁTICAS DO ALEAL**

O QMS, composto por questões relativas às realizações sintáticas e morfológicas acerca de determinados fenômenos linguísticos, possibilitou a elaboração de sete cartas. Para este estudo, foram selecionadas duas delas: o *verbo ouvir na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo* e o *uso variável do futuro do pretérito do indicativo*.

A Carta Linguística 42, referente à pergunta 024 do QMS – que concerne ao verbo *ouvir na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo* e assim formulada: *o(a) senhor(a) ouve rádio?*, é bastante reveladora por demonstrar as estratégias dos informantes frente a questões em que não se sentem seguros das respostas. O expediente mais utilizado por eles (não apenas na questão citada) foi a omissão e a consequente substituição do que se pede por algo que lhes pareça equivalente. É provável que, por isso, a Carta 42 traga um alto índice de não-respostas, mostrando que 33 (59%) informantes lançaram mão de vários artifícios para evitar as formas *ouvo* e *ouço*: omitindo o verbo e preenchendo apenas com advérbios ou locuções adverbiais (*raramente, às vezes, com certeza, muito difícil, alguma vez*), ou respondendo com o verbo regular *escutar* (20%). Dentre as 23 (41%) respostas úteis, isto é, com o verbo irregular *ouvir*, os dados mostram 16 (28%) realizações para *ouço*, seis (11%) para *ouvo* e uma (2%) para *oiço*. As não respostas foram documentadas, pelo menos uma vez, em cada um dos pontos da rede, com exceção apenas do Ponto 13 – Pilar em que os dois informantes realizaram *ouço*, sendo a única localidade em que a variante padrão é exclusiva.

Quanto à distribuição diatópica, diagenérica e diassexual, a primeira pessoa do verbo *ouvir*, conjugada de acordo com a norma padrão – *ouço* – foi registrada nos pontos 3 – Santana do Ipanema (MGI, FGI); 6 – Traipu (MGI); 7 – Penedo (MGI, MGII), 8 – Piaçabuçu (MGI); 12 – Quebrangulo (FGI); 13 – Limoeiro de Anadia (MGI, FGI); 14 (São Miguel dos Campos (FGII)); 16 – Marechal Deodoro (MGI, FGI); 17 – Maceió (MGI); 18 – União dos Palmares (MGI, FGI); 19 – São Luís do Quitunde (FGI), observando-se que nove homens e sete mulheres elicitaram a variante culta, indicando que, quanto à variação diassexual, há um relativo equilíbrio na preferência da forma indicada pela Gramática Normativa. Nas sete localidades em que se inquiriram informantes das duas faixas etárias, verifica-se que, majoritariamente, são os jovens os mantenedores da forma padrão.

A realização verbal *ouvo*, com seis ocorrências, foi mencionada por informantes dos pontos 3 – Santana do Ipanema (FGII); 6 – Traipu (FGI); 12 – Quebrangulo (MGI); e 20 – Porto Calvo (MGI, FGI, MGII), apontando que a forma popular é comum a ambos os sexos. A forma *oiço* foi registrada por uma informante do sexo feminino, da Faixa II.

A Carta Linguística 43, sobre os dados para a QMS 027 – *Futuro do Pretérito do Indicativo - o que o(a) senhor(a) faria se ganhasse na loteria?*, ocorreram apenas nove respostas com esta forma verbal, indicando uma forte tendência de substituição desse tempo verbal por duas outras: o *Pretérito Imperfeito do Indicativo* e a locução formada por este tempo verbal mais o verbo no infinitivo,

conforme se observa nos seguintes excertos:

Ponto 1 – Delmiro Gouveia (MGI): “*ia ajeitar* minha casa”.

Ponto 3 – Santana do Ipanema (FGI): “eu *ajudava* muitos pobres”.

Ponto 5 – Pão de Açúcar (FGI): “eu *tirava* o dinheiro do dízimo”.

Ponto 15 – Pilar (MGI): “eu *sumia*”.

Ponto 16 – Marechal Deodoro (FGI): “eu *ia* embora daqui”.

Ponto 21 – Maragogi (FGI): “eu *mudava* minha vida”.

As nove respostas com o *Futuro do Pretérito do Indicativo* estão assim distribuídas: Ponto 1 – Delmiro Gouveia (FGI), Ponto 2 – Canapi (FGI), Ponto 4 – Piranhas (MGI), Ponto 7 – Penedo (MGII), Ponto 8 – Piaçabuçu (FGI), Ponto 11 – Palmeira dos Índios (MGI), Ponto 16 – Marechal Deodoro (MGI), Ponto 17 – Maceió (MGII), 19 (FGI), apontando, novamente, para o equilíbrio da variante padrão na fala de ambos os sexos e a sua predominância na fala dos mais jovens.

## **OBSERVAÇÕES SOBRE AS RESPOSTAS DADAS ÀS PERGUNTAS METALINGÜÍSTICAS DO ALEAL**

Propostas seis questões metalingüísticas, a Questão 5 indaga sobre a existência de falares diferentes em outras localidades do Brasil e qual seria o mais bonito dentre eles. Os dados indicam que a maioria demonstrou perceber as diferenças, sobretudo nos falares carioca, mineiro, paulistano, baiano e gaúcho. As apreciações mais recorrentes para qualificar esses dialetos foram: o falar *arrastado* do /r/ e do /s/ do carioca e seu falar *correto*; o falar *mansinho* do mineiro; o *invocado* e *rápido* do paulistano; a maneira *preguiçosa*, *gingada* e *cantada* do baiano, ressaltando que a diferença está no *sotaque* de cada um. Muitos informantes consideram o falar do Sul o mais bonito, podendo se subentender como *falar do Sul*, tanto o paulistano, como o gaúcho. Também foram observadas manifestações de valorização do falar nordestino, em especial o alagoano. Não passou despercebido aos informantes o fato de a inquiridora proceder do Sul do País, reconhecendo a sua fala diferente pela presença do [ɾ] retroflexo.

Os excertos seguintes ilustram a percepção e a reação de alagoanos diante de falares diferentes:

(1) INF.- Às vezes, acho que falamos grego, porque cada um, num estado, fala um pouco diferente, arrasta um pouquinho, aí, eu digo que a gente fala grego. Eu acho que devia todos nós falá igual, como não falamos, fala grego (HGI – Ponto 5 - Pão de Açúcar).

(2) INF.- Fala. Todo mundo fala diferente. Eu passei oito meses em São Paulo. Pessoal me chamava de baiana, não sou baiana, sou alagoana. Falam (os baianos) tudo arrastando, tem preguiça até de falar.

INQ.- Você acha que existe diferença entre o falar alagoano e o falar baiano?

INF.- Ah, tem. (...) Não sei por que, mas tem diferença. (...) O baiano fala muito arrastado (FGI - Ponto 8 – Piaçabuçu).

(3) INF.- Fala diferente.

INQ.- Diga-me um exemplo.

INF.- Porta [ˈp htɕ], porta [ˈp tɕ].

INQ.- Você acha esquisito eu falando porta [ˈp tɕ]?

INF.- Um pouco, por causa do costume.

INQ.- Você diria que eu sou daqui de Pilar?

INF.- Não.

INQ.- Por quê?

INF.- (risos) (FGI - Ponto 15 - Pilar)

(4) INF. -Onde eu acho mais bonito? Porque eu sou daqui, é aqui mesmo, a gente se conforta mais, pronto, quando a gente chega lá e vê aquelas pessoas falando, chiando (imita), aqueles negócio, aquele palavreado bem bonito, a gente fica... se falam no mesmo tom que a gente, a gente se anima... (...) É por isso que eu sou mais meu Nordeste, meu Alagoas (MGI – Ponto 7 – Penedo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se procurou demonstrar neste trabalho, o ALEAL comporta dados que caminham na direção da pertinência da proposta de divisão dialetal de Nascentes (1953), ao inserir Alagoas no subfalar nordestino. O fato linguístico tratado pelo autor como traço dialetal – o predomínio das *vogais médias pretônicas abertas*, foi atestado nos registros de [tEIEviʔz(E)w]), [tEleviʔz(E)w)] e [k ras(E)w)] distribuídos pelos 21 pontos investigados em Alagoas.

Além dessa constatação, outros elementos linguísticos expostos no ALEAL podem ser apontados como traços dessa divisão dialetal:

- i) Os resultados para o /r/ em *coda externa* em nomes e verbos indicam a prevalência do cancelamento ou apagamento do rótico e, quando presente, o rótico predominante é o fricativo glotal [h]. Ambos os resultados convergem com os registrados pelo ALiB, nas demais capitais nordestinas.
- ii) A elevada produtividade do verbo *pôr* (ovo), na QFF 026, quando o esperado era registrar as variantes fonéticas do /r/ em *coda externa* para o verbo *botar*, indica a preferência regional por aquele item lexical e não por este. Este fato não invalidou a análise referente à presença/ausência do rótico nesse contexto.
- iii) As cartas lexicais com as variantes populares coletadas: *cachimbal*, *zigue-zigue* e *lava-cu* para *libélula* (QSL 069) mostram a predominância de variantes regionais que se concentram, ora na área alagoana, ora se distribuem pela área nordestina. Quanto às variantes para o *redemoinho* na água, que apontaram, majoritariamente, para as variantes fonéticas deste item lexical, as demais formas coletadas, embora minoritárias, trouxeram à luz crenças do imaginário popular regional e local.

Sobre os casos de variação morfossintática analisados, os resultados parecem ser comuns ao português oral do Brasil, como o predomínio da forma padrão *ouço* para a primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *ouvir*. Esta prevalência, porém, é relativa uma vez que a maioria se absteve de empregar este verbo, substituindo-o por *escutar/escuto*, ou mesmo omitindo o verbo. Sobre o uso do futuro do pretérito, observa-se a sua gradativa substituição pelo pretérito imperfeito

do indicativo ou pela locução formada por este tempo seguido da forma infinitiva, em especial na fala dos mais jovens.

Quanto às Perguntas Metalinguísticas analisadas verifica-se que os falantes têm consciência ou percepção da existência de outras variedades em locais distintos daquele que habitam, sendo capazes de adjetivá-las, quase sempre de forma positiva, fazendo prevalecer o componente afetivo.

Acerca da dimensão diasssexual, não se observam grandes diferenças entre a fala do homem e da mulher, havendo um relativo equilíbrio na maioria dos dados do *corpus*. Em alguns casos, a fala feminina apresenta-se como mais contida e conservadora do que a masculina.

A dimensão geracional, observada em sete localidades de Alagoas onde se inquiriram informantes de duas faixas etárias, parece influir na preservação da forma padrão entre os mais jovens e a preferência por formas populares e até arcaicas entre os falantes da Faixa II.

Assim, o ALEAL, levado a efeito por uma única pesquisadora, embora tenha suas limitações como todo trabalho humano, pode oferecer um *corpus* robusto para pesquisas orientadas por diferentes perspectivas teóricas, como a lexicográfica, a semântica, a pedagógica, a dialetológica, a sociolinguística, entre outras.

Em suma, é possível asseverar que, mesmo com os significativos avanços observados desde a proposição de Nascentes e seus contemporâneos, a consecução de atlas linguísticos, do porte do ALEAL, continua dificultosa, sendo necessários recursos materiais e financeiros, dedicação e tempo. Além disso, é notório que a Geolinguística ainda não ocupa o merecido lugar de destaque nos diversos cursos de Letras em nosso país. Acredita-se que seu reconhecimento pela academia poderia em muito facilitar a vida do dialetólogo.

Observando a realidade acadêmica brasileira, voltando os olhos para a caminhada empreendida na construção do ALEAL e guardadas as devidas proporções, são oportunas as reflexões de Dauzat (1922, p. 14-15):

En résumé, et toutes réserves faites, les défauts de l'Atlas [ALF] sont peu de chose par rapport aux services inappréciables qu'il nous rend, et ils tiennent à la nature même et à l'étendue de l'œuvre. Il était difficile de faire mieux, à moins qu'un linguiste pût consacrer quinze ou vingt ans de sa vie à effectuer l'enquête [...] à passer huit ou dix jours dans chaque localité pour en étudier le patois, entreprise qui dépasse les possibilités humaines qui même n'eût pas été suffisante, car il faut au moins plusieurs mois pour s'assimiler scientifiquement un langage : un tel travail n'est possible que pour des recherches géographiquement très restreintes.<sup>1</sup>

---

1. Em resumo, e feitas todas as reservas, os defeitos do Atlas [o autor refere-se ao ALF] são coisa pouca em relação aos serviços inestimáveis que ele nos rende, e esses têm a mesma natureza e a mesma extensão da obra. Seria difícil fazer melhor, ao menos que um linguista pudesse consagrar quinze ou vinte anos de sua vida na realização das enquetes [...], a passar oito ou dez dias em cada localidade para estudar o dialeto, empreitada que ultrapassa as possibilidades humanas, e mesmo assim não seria suficiente, pois são necessários ao menos vários meses para assimilar pesquisas geograficamente tão restritas (Tradução de Barbosa-Doiron).

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; MENEZES, Cleuza Palmeira Bezerra de. *Atlas Lingüístico da Paraíba*. 2 v. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984.

BARBOSA DOIRON, Maranhúbia Pereira. *A motivação semântica nas respostas dos informantes do Atlas Lingüístico do Estado de Alagoas (ALEAL)*. 2v. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Brasil, e Université Grenoble Alpes, França, 2017.

BESSA, José Rogério Fontenele. *Atlas lingüístico do Estado do Ceará*. vol. 1 Introdução. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva; MOTA, Jacyra Andrade; AGUILERA, Vanderci de Andrade; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; ISQUERDO, Aparecida Negri; RAZKY, Abdelhak; MARGOTTI, Felício Wessling. *Atlas lingüístico do Brasil: cartas lingüísticas 1*, vol. 2. Londrina: Eduel, 2014.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB: *Atlas lingüístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: Eduel, 2001.

DAUZAT, Albert. *La géographie linguistique*. Paris: Ernest Flammarion, 1922.

FERREIRA, Carlota da Silveira; MOTA, Jacyra Andrade; FREITAS, Judith Mendes de Aguiar; ANDRADE, Nadja Maia Cruz de; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; ROLLEMBERG, Vera Lúcia Sampaio; ROSSI, Nelson. *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: UFBA/Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2009.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2 ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953 [1922].

NEGRO D'AGUA - *Lendas e Mitos*. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/negro>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PEREIRA, Maria das Neves. *Atlas geolingüístico do litoral potiguar*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. 2v. Vol I: 123p. mimeo. Vol II 189p. mimeo. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas, 2007. RAMOS, Conceição de Maria (coord.) *Projeto Atlas Lingüístico do Maranhão - ALIMA*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Letras (em andamento).

ROSSI, Nelson. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963. SÁ, Edmilson José de. *Atlas lingüístico de Pernambuco*. 2013. 2 v. vol. 1: 249 p. e vol. 2: 293 p. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANCHES, Romário Duarte; RIBEIRO, Celeste. Variação lexical para libélula no Atlas Lingüístico



do Amapá. *Web-Revista Sociodialeto*. vol. 4, nº 1, nov. 2013, p. 435-449.

THUN, Harald. La géographie linguistique romane à la fin du XXe siècle. In. ENGLEBERT, Annick; PIERRARD, Michel; ROSIER, Laurence; van RAEMDONCK, Dan (Orgs.). *Actes do XXIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Bruxelas: Max Niemeyer Verlag, 1998.

THUN, Harald; ELIZAICÍN, Adolfo. *El Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU)*. Fasc. A. 1. Kiel: Westensee, 2000.

### **Vanderci de Andrade Aguilera**

---

Doutorado em Filologia e Linguística (1990), na UNESP-Assis e pós-doutorado na Universidad de Alcalá de Henares-Espanha (2007). Professora sênior da Universidade Estadual de Londrina, onde atua desde 1982. Suas pesquisas concentram-se nas subáreas Sociolinguística e Dialetoлогия, e Linguística Histórica. Integrante do projeto Atlas Linguístico do Brasil, do qual é uma das Diretoras Científicas, e do PHPB, coordenando o Léxico Histórico do Português Brasileiro.  
vanderci@uel.br

### **Maranúbia Pereira Barbosa Doiron**

---

Possui dupla titulação de doutorado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2017), e em Sciences du Langage pela Université Grenoble Alpes (UGA, 2017), França. Foi bolsista da CAPES durante o doutorado. Desde 2019, é professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava-PR. Ministra língua francesa no projeto de extensão PROMUL (Programa Multicultural de Línguas), ligado ao Departamento de Letras (DELET).  
maranubia@unicentro.br

*Recebido em 05/02/2021.*

*Aceito em 05/03/2021.*



# CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS ANGOLANO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM ANGOLA

## ANGOLAN PORTUGUESE AND THE LINGUISTIC PREJUDICE IN ANGOLA UNDER CONSIDERATION

Yuran Fernandes Domingos Santana  
Alexandre António Timbane  
UNILAB

**Resumo:** Angola é um país que exibe uma profusa presença de línguas e povos, sendo uma nação plurilíngue e pluricultural. Entretanto, a língua portuguesa é a única língua constitucionalmente oficializada e possui também o estatuto de veículo e matéria de ensino. Atualmente, o português possui 71% de falantes (ANGOLA, 2016), no entanto, fato é que a variedade falada pelos angolanos carrega as marcas dos processos de contato linguístico entre o português e as diversas línguas africanas existentes no território angolano. Dessa forma, o português angolano é uma variedade falada no espaço geográfico de Angola e reflete as experiências e particularidades sócio-históricas dos angolanos. Com base numa pesquisa bibliográfica, buscase no presente trabalho refletir a respeito do português angolano e o preconceito linguístico a partir desta variedade, posto que diversos falantes angolanos, inclusive aqueles que têm a língua portuguesa como L1, julgam não saber falar português porque a língua portuguesa falada por eles não obedece às normas do português europeu. De mais a mais, os programas de ensino de língua portuguesa nas escolas do país obedecem à norma do português europeu, estabelecendo como padrão de “língua certa” um modelo que se afasta da variedade falada até pela própria elite escolarizada e urbana do país.

**Palavras-chave:** Português angolano; preconceito linguístico, variação linguística.

**Abstract:** *Angola is a country that exhibits a profuse presence of languages and peoples, being a multi-lingual and multi-cultural nation. However, the Portuguese language is the only constitutionally official language and also has the status of vehicle and teaching material. Currently, Portuguese has 71% of speakers (ANGOLA, 2016), however, the fact is that the variety spoken by Angolans bears the marks of the processes of linguistic contact between Portuguese and the various African languages existing in the Angolan territory. In this way, Angolan Portuguese is a variety spoken in the geographical space of Angola and reflects the experiences and socio-historical particularities of Angolans. Based on a bibliographic search, the present work seeks to reflect on Angolan Portuguese and linguistic prejudice based on this variety, since several Angolan speakers, including those who have the Portuguese language as L1, think they do not know how to speak Portuguese because Portuguese language spoken by them does not obey the rules of European Portuguese. Furthermore, the Portuguese language teaching programs in the country's schools follow the norm of European Portuguese,*

*establishing as a “right language” standard a model that differs from the variety spoken even by the country’s educated and urban elite.*

**Key-words:** *Angolan Portuguese; linguistic prejudice, linguistic variation.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Angola é um país da África Austral, ex-colônia de Portugal e, portanto, país lusófono, uma vez que oficializou unicamente o português num contexto em que há convivência no mesmo território de várias línguas africanas, europeias e asiáticas. Das línguas africanas faladas no país se destaca as línguas do grupo bantu, do grupo khoisan e a língua de sinais. As fronteiras linguísticas são diferentes das fronteiras geopolíticas, por isso os angolanos das regiões fronteiriças falam línguas de países vizinhos. A partilha de África não respeitou a diversidade linguística, o que fez com que famílias ou grupos étnicos fossem separados por uma fronteira física. É o caso de kwanyama (que também é uma das línguas da República da Namíbia), o kikongo (que também é uma das línguas da República Democrática do Congo) e o luvale (que também é falado na República da Zâmbia).

As discussões acerca da variedade do português angolano (doravante PA) vêm sendo feitas cada vez mais com frequência, quer por pesquisadores angolanos, quer por outros interessados pela variedade que se formou em Angola. Tais discussões visam refletir, sobretudo, a respeito das características gramaticais definidoras da LP falada pelos angolanos e contribuir para a sistematização dessa variedade. Pode-se citar debates promovidos pelo “Grecorpa, da UAN” e “Ngola Linguística” apenas como exemplos.

A Sociolinguística se dedica ao estudo da língua usada em contexto real, analisando e controlando as variáveis linguísticas e sociais. Essa perspectiva de estudos da linguagem permite uma abordagem que considera a língua como fenômeno linguístico heterogêneo e suscetível à variação e à mudança no tempo e no espaço. É nesse sentido que traremos algumas discussões para nortear a presente pesquisa. A obra “Preconceito linguístico” (2015), do linguista brasileiro Marcos Bagno, apresenta 8 mitos que caracterizam a existência do preconceito linguístico na língua portuguesa. Por exemplo, o mito nº 2, bastante arraigado entre os falantes da língua portuguesa no Brasil, se baseia na crença de que “o brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem português” (BAGNO, 2015). O mesmo ocorre em Angola, pois esse mito está bastante arraigado especialmente em adultos, tal como veremos mais adiante. A língua portuguesa (LP) falada pelos angolanos possui diferenças lexicais, morfológicas, fonético-fonológicas, sintáticas e semânticas em relação ao português falado em Portugal.

Em Angola, é bastante comum que as pessoas digam que “só em Portugal se fala bem o português e que os angolanos falam mal”. Os falantes se baseiam na ideia da existência de “língua certa” e quem não obedece a esse padrão “não sabe falar” a LP. Essa visão sobre a língua está permeada de preconceitos linguísticos, pois tende a homogeneizar a língua como se existisse uma única forma correta de falar uma língua. Isso acontece devido ao desconhecimento das realidades

sociolinguísticas que provocam essas diferenças. O português falado no país (que tecnicamente chamaremos de Português Angolano-PA) contempla os inequívocos traços do contato linguístico secular entre a língua portuguesa e as diversas línguas africanas, sobretudo as línguas do grupo bantu.

Não existe uma única forma de falar a LP, porque a língua é uma soma de variantes, variedades e dialetos. A norma-padrão é uma norma artificial que obriga o cumprimento das regras da gramática normativa, conseqüentemente, a norma europeia ou lusitana. Não se deve homogeneizar a realidade linguística, fixar uma variedade como a única “correta” e tratar as outras como “incorretas”, pois toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades. Nesse sentido, quando falamos do português, estamos a fazer referência a um conjunto de variedades (FARACO, 2005). Em outras palavras, quando falamos da LP, estamos nos referindo às variedades angolana, brasileira, moçambicana, europeia, entre outras, pois não existe um único padrão de língua. Todas essas variedades formam o sistema linguístico a que denominamos LP.

Por conseguinte, o PA é uma das variedades que formam a LP. A sua formação está ligada ao contexto sócio-histórico do país, carregando as peculiaridades das experiências históricas e socioculturais dos angolanos. Nesse sentido, Faraco (2005, p. 32) constata que

Cada variedade é resultado das peculiaridades das experiências históricas e socioculturais do grupo que a fala: como ele se constituiu, como é sua posição na estrutura socioeconômica, como ele se organiza socialmente, quais seus valores e visão de mundo, quais suas possibilidades de acesso à escola, aos meios de informação, e assim por diante.

O PA é uma variedade que resultou do contato entre o português surgido na Península Ibérica (Europa) com as diversas línguas africanas utilizadas no espaço geopolítico chamado Angola. O PA é uma variedade falada no espaço geográfico angolano e que reflete os mais de 400 anos de contato linguístico entre idiomas africanos e a língua portuguesa proveniente da Península Ibérica (Portugal). Assim sendo, os angolanos falam a sua própria variedade do português, formada através do processo de contato linguístico que começou com a chegada dos portugueses ao território angolano e que continuou durante a colonização e prossegue até os dias atuais.

Por essa razão, nos últimos anos têm surgido diversos estudos que se propõem a fazer descrições sistemáticas que permitem a identificação e normatização da variedade angolana do português e impulsionem a produção de instrumentos normativos que possibilitam o seu ensino nas escolas do país.

O presente artigo tem como objetivo abordar o fenômeno do preconceito linguístico a partir do PA. O texto busca igualmente contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa no país, enfatizando a ideia de que a variação e a mudança são inerentes à língua. Para a realização do presente trabalho, utilizamos o método bibliográfico a fim de reunir as informações que serviram de base para a construção da pesquisa. Utilizamos, para análise e tratamento dos dados, a pesquisa quantitativa. A primeira seção levanta debates sobre a situação sociolinguística de Angola,

mostrando a origem e a localização das diversas línguas no espaço angolano. Na segunda seção, questiona-se que língua portuguesa é falada em Angola, pois durante a nossa abordagem, percebe-se que o discurso de governantes e meios de comunicação social insistem na ideia de que os angolanos falam o português europeu, entretanto, constatações empíricas e científicas demonstram que no país fala-se o PA, variedade resultante do contato entre o português e as línguas africanas em Angola. Na terceira seção, abordamos o ensino de língua portuguesa e variação linguística nas escolas angolanas, refletindo sobre a presença da sociolinguística e dos conteúdos sobre variação linguística nas aulas de língua portuguesa no país. Na seção seguinte, aplicamos um questionário para jovens angolanos residentes nas províncias de Luanda e Bengo (em Angola), por forma a compreender as ideias desses falantes sobre a língua portuguesa. No final, o texto apresenta as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

## 1 - ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DE ANGOLA: UM MOSAICO MULTILINGUÍSTICO

### 1.1 - AS LÍNGUAS BANTU

O nome **línguas bantu** é um termo da linguística africano utilizado por Bleek em 1862, Greenberg em 1963, por Guthrie em 1967-1971, por Doke em 1945, Cole em 1961, entre outros linguistas do séc. XVIII e XIX para designar um conjunto de línguas com características comuns: (i) ter um sistema de gêneros gramaticais não inferior ao número de cinco; (ii) ter um vocabulário comum a outras línguas, a partir do qual se pode deduzir que surgiram de uma língua comum; (iii) ter um conjunto de radicais invariáveis que se formam por meio de aglutinação de afixos (NGUNGA, 2015). Chicuna (2018) é de opinião que o termo bantu não apenas indica o elemento linguístico, mas também é usado para designar uma cultura ou um povo.

Os falantes das línguas bantu localizam-se na região que se estende da África ocidental, na África central (Montes Camarões) até ao sul de África (atual África do Sul). “Bantu” é formado pela palavra “-ntu” que significa “pessoa” e antecedido pelo prefixo “ba-” (classe 2), que é o prefixo da marca do plural para as diversas línguas desse grupo linguístico. “Bantu” significa “pessoas”. Segundo Ngunga (2015, p.35), a palavra ‘pessoa’ -ntu pode variar para -du, -nhu, -nthu, -thu, -tu etc, a depender de cada língua. **Língua bantu** é um termo da linguística africana, motivo pelo qual procuramos manter a sua originalidade sem aportuguesá-lo ou inglesalizá-lo. Não usamos o termo **língua banta** porque -nta não significa “pessoas” em nenhuma língua africana daquele grupo, o que foge da concepção inicial dos primeiros pesquisadores. Devemos aos primeiros pesquisadores os primeiros estudos comparativos e classificatórios das línguas africanas, por isso torna-nos justo manter o termo “línguas bantu” ou “língua bantu” mantendo a etimologia da palavra “pessoa” (-ntu).

Com relação as primeiras classificações das línguas bantu há que considerar a classificação de Guthrie publicada em 1971, que veio a sofrer alterações e adequações ao longo dos tempos. Os estudos de Maho (2003 e 2009) atualizaram as classificações, especialmente no que toca aos

conceitos de língua, variante e dialeto, que não estavam consolidados nos anos 60 e 70. Maho manteve a classificação de raiz (A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S) e ajustou as línguas, variantes e dialetos. Confessamos que estes estudos de Maho (2003 e 2009) não são definitivos. A cada vez que surgem novos estudos ainda se vai atualizar. Para além disso, há línguas que desaparecem e outras que nos estudos iniciais não tinham expressividade e hoje se revitalizaram transformando-se em línguas faladas nas comunidades.

Em África existem mais de 2000 línguas divididas em quatro grandes grupos que são: nigero-congolês (com 1436 línguas), afro-asiático (371 línguas), nilo-saariano (196 línguas) e koisan (35 línguas), de acordo com Heine e Nurse (2000) e Petter (2015). Para além destas existem línguas de origem asiática no Madagascar e crioulos de base lexical de línguas europeias que se formaram por processos históricos. No contexto angolano, utiliza-se a expressão “línguas nacionais” para se referir as línguas faladas pelos povos bantu e khoisan que ocupam aquele espaço geopolítico, incluindo o português e língua de sinais. A seguir vamos apresentar as línguas bantu faladas em Angola, segundo Maho (2009)<sup>1</sup> que atualiza a classificação feita por ele em 2003 e que atribui o nome de ‘Nova Lista Atualizada de Guthrie-NUGL’. Segundo Maho, as grafias dos nomes podem variar, resultado da falta de padronização ortográfica das diversas línguas tanto pelos falantes quanto pela literatura publicada:

O **Grupo kikongo (H10)** é composto pelas línguas ndingi ou ndinzi (H14), mboka (H15) e kikongo (H16). O **Grupo kimbundu (H20)** é composto pelas línguas kimbundu (H21), sama (H22), bolo ou haka (H23), songo (H24), mbangala (H34) e shinji ou yungo (H35). O **Grupo ciokwe-Luchazi (K10)** é composto pelas línguas chokwe (K11), luimbi (K12a), ngangela, nyemba (K12b), Luchazi ou lujazi ou ponda (K13), Lwena, Luvale (K14), mbumba (K15), nyengo (K16), mbwela (K17), nkangala (K18). O **Grupo Umbundu (R10)** é formado pelas línguas kuvale (R101), kwisi (R102), Mbali, olumbali, kimbari (R103), umbundu (R11), ndombe (R12), yaneka (R13) e khumbi (R14). O **Grupo Wambo (R20)** é composto pelas línguas Kwanyama (R21), dialeto kafima (R211), dialeto kwankwa (R216), ndongwena (R215), dialeto evale (R212), dialeto mbandja (R213), dialeto domdondola (R217), dialeto esinga (R218). O **Grupo Herero (R30)** é composto pelas línguas herero, zemba (R311).

As línguas do grupo kimbundu (H20) são faladas pelo povo mbundu nas províncias do Bengo, Luanda, Kwanza-Norte, Malanje e parte do Kwanza-Sul; as línguas do grupo kikongo (H10) são faladas pelo povo kongo localizado nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge; as línguas do grupo cokwe (K10) são faladas pelo grupo lunda-cokwe e são faladas nas províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul, Móxico e Bié; na região centro-Sul encontram-se diversos grupos etnolinguísticos, entre os quais ovimbundu, “ocindonga”, owambo, nyaneka-humbe, “ovingangela” e herero. O grupo umbundu (R10) é a mais representativa na parte sul do país, seguido, nhaneca (R22), herero

---

1. Os dados da classificação foram extraídos de Maho (2009) da versão online da Nova Lista de Guthrie Atualizada, uma classificação referencial das línguas Bantu. Esse documento compreende uma atualização e expansão da classificação de 1971 de Malcolm Guthrie das línguas Bantu. Esta é a segunda atualização desse tipo, a primeira sendo Maho (2003). Este documento online constitui uma versão simplificada de uma atualização futura que está sendo preparada para a publicação adequada. (MAHO, 2009, p.2, tradução livre, nossa).

(R30), kwanyama (R21) e “cindonga” (R22) (ZAU, 2011; TIMBANE, SANTANA, AFONSO, 2019).

Não há consenso entre linguistas que estudam as línguas angolanas no quesito quantidade de línguas. O primeiro problema que os conceitos de língua, dialeto e variante (falares) não são claro. O grande problema é que se busca conceitos eurocentristas para definir as línguas africanas, o que redundava num fracasso. Não é por acaso que Redinha (Apud Chicuna, 2018, p.30) cita nove grupos de línguas<sup>2</sup> e dezoito falares<sup>3</sup> do kiyombe que são falares do kikongo.

Enquanto não houver uma definição clara do que seja língua, variante e dialeto, os estudos linguísticos na África terão muitas dificuldades em consolidar quantitativamente as línguas faladas. É que a língua não serve apenas para falar e expressar ideias, carrega outros significados sócio-históricos, culturais e valores inexistentes nas línguas europeias. Diagne (2010, p.247-248) entende a língua como sistema, instrumento de comunicação e um fenômeno histórico, porque ela tem a sua própria história. E a língua foi inventada para ser falada e não para ser escrita. Por isso, não existe nenhuma forma original da representação da fala, do pensamento (CAGLIARI, 2009). O sistema de escrita é uma simples convenção (“artificial”) e a ortografia é a lei que orienta sobre como escrever.

## 1.2 - LÍNGUAS KHOISAN

Em Angola há poucos estudos descritivos sobre as línguas do grupo khoisan. Sentimo-nos na obrigação de trazer uma breve discussão bibliográfica sobre essas línguas que estão em vias de extinção em Angola devido a falta de incentivo e de políticas linguísticas e publicações que visam preservar essas línguas. Apesar de a Constituição da República (2010, grifo nosso) em seu Art. 19º determinar que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”, não existe nenhuma política prática que realmente procure valorizar e promover essas línguas.

A palavra khoisan é um termo linguístico criado por Bleek e outros linguistas do séc. XVIII e XIX para designar um conjunto de línguas com uma característica comum: uso de cliques. Essas línguas têm características diferentes em nível da gramática, especialmente na formação lexical e sintática. A palavra khoisan é formada pelas palavras **khoekoe** (que significa ‘pessoa’) e **saan** (que significa ‘morador do mato’) na língua **nama**, uma das línguas deste grupo falada na Namíbia, Botsuana e África do Sul por mais 200 mil pessoas (FEHN, 2017).

Quanto às línguas do grupo Khoisan faladas em Angola, destacam-se as línguas kankala (bosquimano) e vakankala (hotentote), estas têm como variantes kankala (bosquimano), hotentote, kazama, kasekele e kwankala (ZAU, 2011). Segundo o autor, para além dos bantu e dos khoisan, há um terceiro grupo denominado vátua, o qual fala as línguas kwisi e kwepe que são faladas por

---

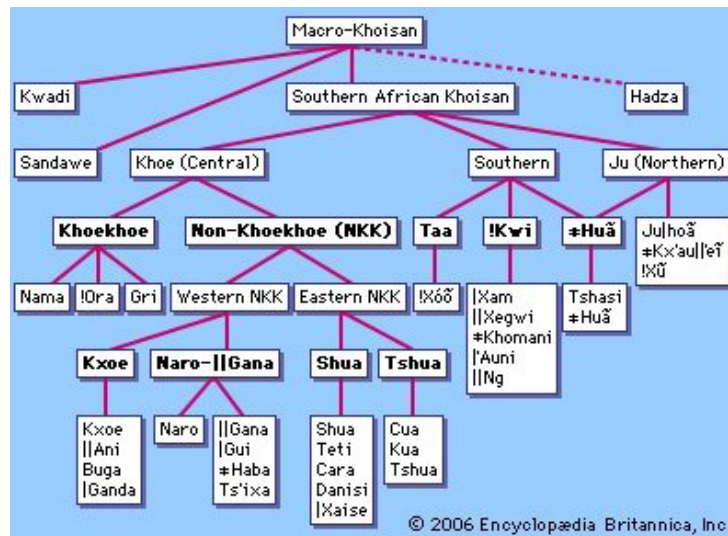
2. cokwe, kimbundu, kikongo, ngangela, olunyaneka, oshihelelo, ovakwanyama, oshindonga e umbundu.

3. kilingi, kikotchi, kikwakongo, kimboma, kinzenge, kihungu, kinsoso, kipaka, kipombo, kisikongo, kisolongo, kisuku, kusundi, kivili, kiwoyo, kiyaka, kiyombe, kizombo. Para além destes falares, o autor ainda acrescenta kisundi, iwoyo, kivili, kilinji, kikoci, kikwakongo que são falares de Cabinda.



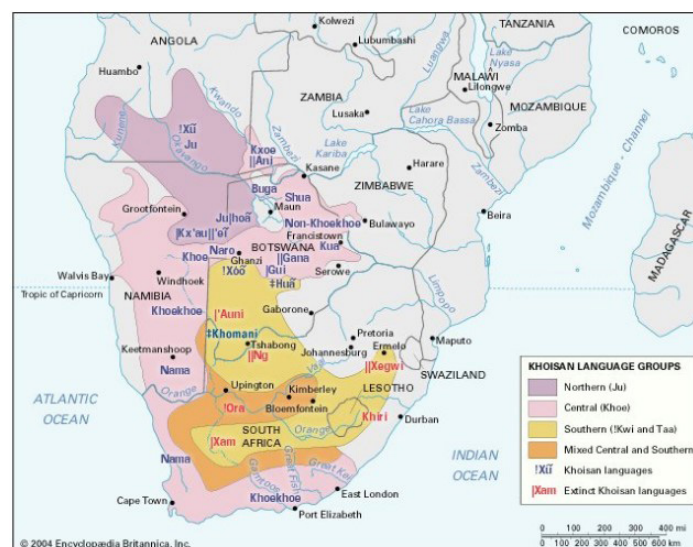
povos com os mesmos nomes, isto é, pelos povos kwisi e kwepe. O esquema a seguir mostra a classificação das línguas khoisan na África, segundo Köhler na Enciclopedia Britannica (2006).

Esquema 1: Distribuição de todas as línguas khoisan, segundo Köhler



Os estudos das línguas dos khoisan ainda não é conclusivo, uma vez que ainda há grupos nômades e isolados o que pode dificultar a gravação, análise e descrição por parte dos pesquisadores. Os estudos de Heine & Honken (2010) e Morton & Hitchcock (2014) mostram que ainda há novas descobertas e novas identificações de variantes e dialetos destas línguas. O mapa a seguir mostra a distribuição desse grupo de línguas ao longo da região Sul do continente africano:

Mapa 1: Localização dos grupos linguísticos khoisan na África Austral.



Fonte: Köhler (2004, s.p.)

No mapa é possível observar que em Angola se fala as línguas do grupo !Xu, Ju e kxoe. Essas línguas são faladas de forma isolada ao longo do território da atual República de Angola.



Como dissemos anteriormente, os limites políticos são diferentes dos limites étnicos. Algumas línguas do grupo khoisan são faladas em pelo menos dois territórios (países), tal como se observa no mapa 1. As línguas do grupo khoisan são línguas minoritárias e não existe neste momento esforço político para revitalizá-las e expandi-las por meio do ensino formal.

Olhando para o mapa 1 percebe-se que Angola é, de fato, um país plurilíngue e pluricultural. Todavia, a língua portuguesa é a única língua constitucionalmente reconhecida como oficial (Art.19º, da Constituição da República de Angola, 2010). Esse cenário faz da língua portuguesa o idioma mais utilizado nos atos oficiais do poder público angolano, seja no âmbito interno (constituição, leis ordinárias, atos políticos, sentenças judiciais, atos administrativos, discursos oficiais, entre outros), seja no âmbito externo (tratados e convenções internacionais nos PALOP e na CPLP). Assim sendo, a língua portuguesa possui primazia em detrimento das línguas africanas existentes no país.

No sistema educativo, por exemplo, a língua portuguesa funciona como meio exclusivo de ensino, o que significa que há exclusão das línguas nativas angolanas. A não oficialização das línguas de origem africana atenta contra o plurilinguismo no país e institui cada vez mais o monolinguismo e a monocultura. Assim sendo, o poder político pode apreciar os argumentos discutidos em política linguística para tomar decisões acertadas em prol das línguas locais, preservando assim a diversidade linguística e cultural angolana.

As línguas autóctones angolanas estão ligadas aos grupos étnicos existentes no país, cumprindo as suas funções comunicativas e expressando a identidade e cultura desses povos. A não oficialização dessas línguas estigmatiza os seus falantes e nega a possibilidade de serem reconhecidos os seus idiomas como sistemas de plena realização comunicativa. Além disso, ao não oficializar as línguas autóctones angolanas, o Estado estigmatiza a identidade e a cultura dos falantes desses idiomas não oficializados, já que a língua carrega traços socioculturais dos falantes.

Nas comunidades rurais, as tradições são expressas por meio das línguas locais. O canto, os provérbios, os contos, os mitos e os conhecimentos sobre as tradições são transmitidos pela oralidade e por meio das línguas locais. É por meio das línguas locais que os angolanos se comunicam com os seus antepassados, o que significa que a língua não é um simples instrumento de comunicação, mas também um elo entre os vivos e os mortos. Os ritos das culturas africanas também são expressos por meio de uma língua, e que só a língua local pode transmitir esse conjunto de valores.

## **2 - QUE LÍNGUA PORTUGUESA É FALADA EM ANGOLA?**

Angola, à semelhança do que aconteceu com outras ex-colônias portuguesas em África, elegeu o português como língua oficial após a proclamação da sua independência, ocorrida no ano de 1975. Neste prisma, o Estado angolano passou a utilizar a língua portuguesa em todas as ações oficiais, com especial destaque para o setor da educação, onde ela passou a servir como meio pelo qual o ensino ocorre.

Mesmo depois de aproximadamente 500 anos de colonização, os debates sobre a língua portuguesa em Angola, colocam pesquisadores em dois lados opostos: pesquisadores que

defendem a autonomia do português angolano com relação ao português europeu e lutam pelo reconhecimento das características linguísticas da população angolana como legítimas até para a produção literária nacional. O outro grupo de pesquisadores recusa a existência da variedade do português angolano e defende a estrita observância das normas gramaticais do português europeu. Fato é que a língua portuguesa falada pela esmagadora maioria da população angolana contempla as expressivas marcas do contato linguístico que ocorreu entre o português e as diversas línguas africanas existentes em Angola.

O PA é uma variedade falada no espaço geográfico de Angola e que reflete as experiências e particularidades culturais e sócio-históricas do povo angolano. Nesse sentido, Timbane, Santana e Afonso (2019, p. 111) afirmam que o PA “é uma variedade do português que surgiu da interação entre o português e as diversas línguas do grupo bantu e khoisan faladas naquele espaço geográfico.” Zau (2011) argumenta que o PA é o corolário da evolução natural daquilo que outrora era designado como “pretoquês” e agora adquiriu peculiaridades específicas.

Apesar dos estudos sobre as características do português angolano e das constatações empíricas indicarem que estamos em presença de uma variedade alheia ao português lusitano, “Angola ainda obedece à norma linguística do português europeu” (MIGUEL, 2014). Dessarte, observa-se um defasamento entre a realidade sociolinguística do país e o ensino de português na escola, já que norma do português europeu contradiz frontalmente o saber intuitivo do falante angolano. O português falado pelos angolanos não é a variedade europeia e, nesse sentido, Inverno (2008, p. 118) é peremptória em afirmar que

[...] É importante sublinhar que, contrariamente à ideia implícita no discurso de governantes e meios de comunicação social, a variedade do português que se tem vindo a generalizar não é a variedade padrão europeia, mas sim uma variedade vernácula do português resultante do contacto com as línguas africanas num contexto multilíngue em que estas continuam a ser as mais faladas no dia-a-dia pela maioria da população e em que o acesso à educação formal e aos meios de comunicação social é ainda pouco generalizado.

Ora, essa variedade apresenta uma série de características fonético-fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas, peculiares e que a distinguem do português falado na região da Península Ibérica. Inverno (2008) aborda a respeito de algumas especificidades do português angolano e, contrariamente ao que se afirma em alguns espaços do país, assevera que elas não constituem meros “erros” cometidos por falantes com baixo domínio do idioma, mas sim especificidades indicativas de uma variedade em formação, a qual denomina português vernáculo de Angola. Assim sendo, a autora destaca que

Algumas das especificidades linguísticas dessa variedade, a que chamamos português vernáculo de Angola, incluem um elevado nível de variação ao nível da concordância de número e género entre os elementos do sintagma nominal (ex.: Estas duas mulher; no mesmo barriga), entre o sujeito e o verbo (ex.:

documentos que vai para a Lunda) e entre o sujeito e o elemento predicativo (ex.: um dia seremos campeão). Verifica-se também a posposição do possessivo ao nome (ex.: um dos alunos seus), a substituição dos pronomes pessoais átonos pelos correspondentes tónicos (ex.: deixa ele falar), a generalização de se como único pronome reflexo (ex.: nós conseguimos se entender) ou apagamento do mesmo (ex.: ele chama\_ MS) e ocorrência de fenómenos de negação descontínua (ex.: não considera como na cidade não). (INVERNO, 2008, p. 171).

Dessa forma, verifica-se que o português angolano apresenta fenómenos linguísticos que evidenciam as especificidades dessa variedade do português falado no território angolano. Além das peculiaridades destacadas na citação apresentada, outro fenómeno bastante comum no português angolano é a utilização da preposição locativa *em* na complementação dos verbos de movimento (ir, vir e chegar). A ocorrência desse padrão frásico é registrada no PA, conforme mostra os exemplos em (1) e (2):

Exemplo 1 - *Fui no centro da cidade* (INVERNO, 2008, p. 172)

Exemplo 2 - *A Rosa foi na escola muito descontente* (UNDOLO, 2014, p. 200)

O exemplo acima demonstrado indica um contraste entre a variedade do português angolano e do português europeu, pois o PA permite o emprego da preposição locativa *em* na complementação dos verbos de movimento, o que não é permitido pela norma do português europeu. Avelar e Galves (2014, p.161-162) demonstram que no português europeu a preposição comumente utilizada na complementação dos verbos de movimento é **a** ao invés de **em**.

a. *Fui/ Cheguei/ Vim no cinema.* PB: ok / PE: \*

b. *Fui/ Cheguei/ Vim ao cinema.* PB: ok / PE: ok

É importante afirmar que Avelar e Galves (2014) demonstram ainda que as variedades do português brasileiro e moçambicano também permitem o emprego da preposição locativa *em* na complementação dos verbos de movimento, indicando, dessa maneira, uma proeminente diferença entre essas variedades e o português europeu. Há de fato diversos exemplos em vários níveis gramaticais que singularizam a variedade angolana com relação a outras variedades do português, mormente a variedade lusitana. Timbane e Manuel (2018, p. 107-108) afirmam que atualmente “as línguas europeias se enraizaram em África e adquiriram novas identidades de tal forma a que possamos afirmar que o português angolano, por exemplo, é uma língua angolana de origem europeia”. Sendo assim, cabe ao Estado “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação (Constituição da República de Angola, 2010, Art.21).

O PA é uma variedade que exprime as singularidades das experiências históricas e socioculturais dos seus falantes e hoje é falada pela maioria da população angolana como segunda língua por cerca de 71% (ANGOLA, 2016). A norma utilizada para o PA, no entanto, é baseada

num padrão inspirado nos usos literários de escritores portugueses, estabelecendo-se como padrão de “língua certa” um modelo que se afasta do português falado pela população angolana. Esse defasamento entre a língua falada pela população e a utilização de normas de regulação baseadas no português europeu é um ato que Bagno (2008, s.p.) descreve como sendo a “negação do outro, negação de si, alienação total e absoluta, esquizofrenia perfeita”.

Angola vive uma esquizofrenia linguística (BAGNO, 2008) porque se fala o português angolano e não português de Portugal. Essa variedade é resultante de séculos de contatos linguísticos entre o português e as línguas africanas, europeias e asiáticas faladas naquele espaço. Mas, é com base num padrão de língua “correta” e “ideal” que todas as formas de falar que não se enquadram nesse modelo são estigmatizadas e colocadas à margem junto com os seus falantes. Alguns desatentos ainda entendem que a variação linguística atenta contra à “pureza” linguística, como se todas as línguas naturais em uso do mundo fossem estáticas. Nesse prisma, todas as formas de falar que não seguem o padrão “correto” são tidas como erradas ou formas inferiores. Em geral, os dialetos das populações menos privilegiadas socialmente tendem a sofrer mais estigma porque “quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam” (POSSENTI, 2012, p.28).

No contexto angolano, falar “corretamente” significa reproduzir a fonética, a morfologia, a sintaxe, entre outros níveis linguísticos característicos do português europeu. Quem mais se aproxima do estilo de falar europeu, portanto, é considerado como o “bom” falante, sendo que o oposto acaba sendo designado como o “mau” falante ou aquele que não “sabe falar português”. Assim sendo, é comum que as pessoas que não conseguem reproduzir o padrão lusitano sejam julgadas preconceituosamente como maus falantes do português, pois não dominam o sotaque europeu.

Em outros casos, observa-se que os falantes que reproduzem o padrão lusitano oprimem os que não conseguem “imitar” essa variante e chegam a ridicularizá-los, excluindo-os de certos círculos sociais, o que ao nosso ver é um autêntico preconceito linguístico que deveria ser combatido com veemência. Os críticos dos sotaques não têm a noção de que em Portugal não se fala português da mesma forma, quer dizer, há dialetos<sup>4</sup> que caracterizam a origem geográfica dos falantes de províncias, distritos ou freguesias. Além disso, o domínio da variante prestigiada constitui um meio de ascensão social em Angola, posto que está diretamente associado à ideia de ter sido bem instruído academicamente.

Por essa razão, não raras vezes as pessoas que aparecem nos meios formais da sociedade reproduzem e impõem a reprodução da variante prestigiada aos demais falantes no país. Logo, variantes que tendem a evidenciar as características do português angolano são consideradas “erradas” ou “inferiores”. Esta prática é identificada como indicadora do preconceito linguístico, segundo Bagno (2015).

De acordo com Fiorin (2011, s.p) “ridicularizar a língua que uma pessoa fala é ridicularizar a própria identidade da pessoa”. Assim sendo, ridicularizar a forma como fala um cidadão do

4. É importante destacar que a noção de “dialeto” utilizada no presente trabalho não se refere a uma forma inferior, primitiva ou estigmatizada de uma língua, mas sim a forma característica de falar de determinado grupo social geograficamente localizado.

Bengo, de Luanda, de Benguela ou da Huíla, é depreciar a identidade e a cultura da pessoa, já que a língua carrega elementos socioculturais do falante. Em Angola, há uma atitude de intolerância contra a fala das pessoas que não seguem o português considerado “correto” (o europeu) e, assim, despreza-se as falas regionais.

A variação é um fenômeno intrínseco a qualquer língua, por isso, depreciar uma variedade é negar a existência da variação linguística. Para Possenti (2012) não existe língua homogênea ou invariável, isso significa que não existe nenhuma sociedade em que as pessoas falam de maneira idêntica. A variação linguística é resultante da heterogeneidade social e cultural em que as comunidades de fala estão envolvidas. Para o autor, a variação é motivada por fatores internos e externos à língua.

Um dos tipos de fatores que produzem diferenças na fala de pessoas são externos à língua. Os principais são os fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc. Ou seja: pessoas que moram em lugares diferentes acabam caracterizando-se por falar de algum modo de maneira diferente em relação a outro grupo. Pessoas que pertencem a classes sociais diferentes, do mesmo modo (e, de certa forma, pela mesma razão, a distância — só que esta é social) acabam caracterizando sua fala por traços diversos em relação aos de outra classe. O mesmo vale para diferentes sexos, idades, etnias, profissões. [...] Também há fatores internos à língua que condicionam a variação. Ou seja, a variação é de alguma forma regrada por uma gramática interior da língua. Por isso, não é preciso estudar uma língua para não “errar” em certos casos. Em outras palavras, há “erros” que ninguém comete, porque a língua não permite. (POSSENTI, 2012, p.34-35, grifos do autor).

Constata-se, pois, que a existência da língua pressupõe a variação linguística, fenômeno que reflete a diversidade social. Ademais, verifica-se que a variação é influenciada por fatores que atuam dentro e fora da língua, pelo que fica mais uma vez evidenciado que não existem línguas invariáveis ou uniformes. Portanto, não existe uma língua melhor, mais correta ou mais evoluída que a outra, mas um conjunto diversificado de variedades que formam a língua portuguesa. A normatização do português angolano é uma premência, pois permitirá o seu ensino nas escolas e a consequente utilização em outros setores do país.

### **3- METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DE DADOS**

No presente artigo, procuramos analisar a percepção dos falantes angolanos com relação a variedade local. Para melhor atender os objetivos apresentados, a pesquisa escolheu o caráter bibliográfico e cruzado com a de campo. Para tal, aplicou-se o método quantitativo para analisar os dados.

No que tange à pesquisa bibliográfica, fizemos leitura de diversos livros, artigos e conteúdos audiovisuais da internet que abordam o tema de pesquisa, inseridos na área da sociolinguística.

Posteriormente, aplicamos um questionário destinado a 38 angolanos residentes nas províncias de Luanda e Bengo, sendo que as duas estão localizadas na região norte de Angola. A escolha da província de Luanda (capital) acontece em razão de ser a mais habitada do país, com cerca de 6 945 386 de habitantes (ANGOLA, 2016). A província do Bengo foi escolhida pelo fato de ser a província menos populosa de Angola, com cerca de 356. 641 habitantes, segundo Angola (2016). Dessa forma, procuramos compreender as atitudes linguísticas dos falantes dessas províncias em relação ao português angolano. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário online (formulários Google) que continha 15 perguntas diversas. A aplicação do questionário online permitiu a coleta de informações de um modo simples e eficiente. Esse tipo de aplicação de questionário permitiu que os dados fossem coletados à distância e de forma rápida, até porque em momentos de pandemia não havia possibilidade de contato físico com os informantes.

Dentre as desvantagens da metodologia aplicada, destaca-se o fato de ser necessário o acesso à internet e possuir conhecimentos básicos de informática para usá-la, o que poderia constituir um entrave num país como Angola com dificuldades no uso das tecnologias e no fornecimento da rede de internet. Ademais, por se tratar de um questionário online, mesmo que as informações indiquem o público alvo da pesquisa, outras pessoas podem responde-lo.

O questionário é composto por 15 perguntas, das quais 13 fechadas e 2 abertas. Quanto à diferença entre os dois tipos de perguntas, Alves (2013) considera que as perguntas fechadas não permitem desenvolvimento de ideias, mas sim escolha simples das opções. Por seu turno, as perguntas abertas pedem respostas mais abrangentes e com mais conteúdo, fornecendo mais informações. Elas podem estimular o desenvolvimento de ideias. As perguntas diferenciaram o sexo (masculino e feminino), as faixas etárias (jovens, adultos e idosos) pelo fato de ser elementos diferenciadores nas análises sociolinguísticas labovianas.

Os dados mostram que a primeira faixa etária (18 a 30 anos) participou na pesquisa em 69,4% e os homens são os que mais preencheram o formulário. Os dados mostram que os pais dos informantes têm uma língua africana como língua materna (59,5%) e as mães em 64,9%. Em 94,7% os informantes responderam que falam português com os seus pais em casa. Os dados mostram que os informantes preferem conversar em português com os seus pais (94,7%). Com relação a conversa com os amigos, todos os informantes afirmaram que preferem conversar em português. Os informantes preferem ensinar português aos filhos.

A maioria dos informantes acha que fala bem português (68,4%), mas que os professores falam mal (64,9%). Os informantes acham que só em Portugal fala-se melhor português (94,3%). Em contexto de Angola, os inquiridos afirmaram que só em Luanda (73%) se fala bem português.

Com relação as faixas etárias, os inquiridos afirmaram que os adultos falam melhor português (62,2%). Com relação a expressão “Tás a lhe buzinar ou repreender, tá mbora te ofender”, os informantes entendem que o cantor Yannick Afroman usou uma expressão errada (92,1%). Com relação a última pergunta, que era de tipo aberta, os informantes deixaram claro que o angolano possui um bom sotaque do português.



O questionário foi respondido majoritariamente por jovens, o que pode sugerir que estes são os que mais utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e têm domínio delas no país. Os dados do questionário demonstram ainda a existência do preconceito linguístico em Angola, uma vez que os angolanos acham que o português falado em Luanda é o melhor, depreciando o português falado nas outras províncias do país. Além disso, os angolanos entendem que somente em Portugal se fala bem o português e inferiorizam as outras variedades que formam a língua portuguesa. Essa ideia de que existe língua “certa” e “errada” desconsidera as variantes e variedades linguísticas presentes no português angolano, resultando num ato de intolerância contra as diferenças sociolinguísticas e culturais dos falantes.

Dos dados constatou-se que a noção simplista que separa o uso da língua em “certo” e “errado” está bastante arraigada no país, posto que a maior parte dos informantes respondeu que fala “bem” o português, mas que os professores falam “mal”. Ademais, salienta-se que para os angolanos falar “bem” significa reproduzir o padrão do português Europeu, enquanto que “falar mal” significa estar afastado dessa variante ou utilizar uma determinada variedade que não seja a europeia. Assim sendo, a sociedade angolana considera os “melhores falantes de português” aqueles que melhor reproduzem as características fonológicas do português Europeu. Entretanto, Bagno (2015) nos mostra que configura preconceito linguístico afirmar que “somente em Portugal se fala bem o português”, visto que a língua portuguesa é heterogênea e composta por diversas variedades, entre as quais a variedade do português angolano, brasileiro, guineense, moçambicano, macauense, timorense, são tomense, cabo-verdiano, são tomense, bissau-guineense e recentemente o equatorial-guineense, a depender do ritmo que este último irá empreender no ensino e na divulgação do português.

Outra análise dos dados permitiu verificar que os pais dos informantes falam as línguas nacionais africanas, mas que os mais jovens tendem a ser monolíngues em português e utilizam esta língua como meio de comunicação preferencial no dia a dia e a ensinam aos seus filhos, cenário que evidencia o poder da língua portuguesa como língua oficial, língua de mobilidade social e de prestígio no país.

Nesse sentido, acreditamos que a política linguística adotada pelo Estado angolano determina a escolha e o posicionamento das instituições e dos seus cidadãos quanto à utilização e tratamento das línguas, dado que essa política seleciona as línguas que serão utilizadas na educação, no sistema judiciário, na administração pública, nos meios de comunicação, entre outros setores da vida pública. Em Angola, a língua portuguesa é a única língua oficial e detém privilégio em relação as línguas nacionais de origem africana, fazendo com que os cidadãos angolanos, sobretudo os jovens, aprendam apenas o português, pois esta é a única língua de escolaridade, da administração pública, de prestígio, dos grandes centros urbanos, a língua na qual a Constituição do país foi redigida, faltando a tradução ou a interpretação nas diversas línguas nacionais de origem africana. Como forma de preservar o plurilinguismo e a pluricultura, Angola precisa oficializar as línguas nacionais de origem africana e incluí-las nos diversos setores da sociedade, especialmente no sistema educativo em que o fraco domínio da língua portuguesa é uma das razões do insucesso escolar.



## 4 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS ANGOLANAS

A inexistência do ensino da variação linguística nas escolas angolanas é uma realidade, basta olhar para os manuais escolares do 1º ao 12º anos. Esses manuais (livros) escolares não têm nenhuma unidade ou capítulo destinado ao debate sobre a variação linguística. Quer dizer, para esse ensino do português, a variação linguística não existe e não merece ser discutida em sala de aula. O ensino continua atrelado à concepção maniqueísta que situa a língua “correta” e língua “errada” em lados totalmente opostos. Nessa perspectiva, a escola perpetua um ensino de língua voltado para a aprendizagem de regras gramaticais (gramática normativa) e que considera apenas a norma padrão como a variedade “correta” para ser usada. Os dicionários utilizados apresentam aspectos léxico-semânticos da variedade europeia, o que provoca distanciamento com a realidade angolana cujo léxico predominante são os angolanismos<sup>5</sup>.

Dessa forma, o ensino de língua passa a assumir um caráter predominantemente normativo, fazendo com que a escola considere apenas a norma do português europeu como a “ideal e correta” para ser aprendida e seguida pelos alunos. Desconsidera-se, assim, o português angolano, já que o ensino é centrado numa variedade tida como prestigiosa e “correta”. Nessa visão de língua concebida pela escola angolana, as variedades regionais do português local resultam em formas “mal faladas” e passíveis de marginalização por parte da escola e da sociedade.

A discussão e o ensino sobre a variação linguística são quase inexistentes nas escolas de Angola, especialmente nas aulas de língua portuguesa. Os programas para o ensino de língua portuguesa no ensino primário (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), do ensino secundário do primeiro ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e do segundo ciclo do ensino secundário (10ª, 11ª e 12ª classes) não contemplam as discussões sobre a variação linguística e não preveem o seu ensino nas aulas de língua portuguesa. Os programas de ensino para esses níveis contemplam apenas o ensino da norma padrão e excluem o conteúdo sobre a variação linguística, fazendo com que os alunos não tenham acesso às discussões acerca da variação e dinamicidade da língua.

A ausência de discussões sobre a variação linguística contribui em grande medida para a fomentação e perpetuação do preconceito linguístico no país, posto que a escola apresenta aos alunos uma visão de língua como realidade uniforme. Todavia, Possenti (2012) considera que quem sonha com uma língua homogênea o faz por mania repressiva ou medo da variedade, que constitui uma das melhores coisas que a humanidade inventou.

Por conseguinte, os programas de ensino e as aulas de língua portuguesa no país devem contemplar as discussões sobre a variação que permeia qualquer língua, especialmente a respeito da variedade angolana do português. Diante da heterogeneidade da sociedade angolana, a qual é refletida também em sala de aula, o português angolano expressa a história sociocultural dos

5. São unidades lexicais, são expressões, são construções semânticas, sintáticas, morfológicas, pragmáticas e discursivas característicos da variedade angolana do português e que particularizam e identificam o português falado ou escrito naquele lugar geográfico.

falantes. Assim, não existe língua correta e língua errada, mas diferentes formas de realização do sistema linguístico denominado língua portuguesa.

Um dos aspectos que faz com que não haja debate sobre a variação linguística em sala de aula é a formação dos professores de língua portuguesa. Segundo Miguel (2014), a questão linguística constitui um dos principais fatores do insucesso escolar em todos os níveis de ensino do país, uma vez que, entre outras razões, muitos dos professores que lecionam a disciplina de língua portuguesa não têm formação na área e, para além disso, desconhecem os procedimentos metodológicos para o ensino da língua. Portanto, é de extrema importância que os docentes de língua tenham formação condizente com a sua função e que esta formação leve em consideração as discussões fomentadas no âmbito das pesquisas acadêmicas sobre o uso e ensino da língua.

Discutindo sobre “educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula”, Bortoni-Ricardo (2009) colocou alguns problemas que podem ocorrer em sala quando um professor está mal formado ou sem formação: (i) o professor pode identificar erros de leitura, mas não conseguirá fazer a distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura; (ii) o professor não poderá perceber o uso de regras não padrão, quer dizer, a regra será “invisível” para ele; (iii) o professor não perceberá traços da variedade ou da variante porque ele faz parte daquela comunidade de fala. O professor pode se colocar numa posição superior como se a sua variante (sotaque) seja o modelo para os alunos, mas que isso não constitui verdade, tal como se debateu ao longo deste artigo.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua portuguesa chegou em Angola por meio do processo histórico (colonização portuguesa), tendo se difundido em todas as províncias através da educação massiva. Nessa viagem, o português entrou em contato com as diversas línguas africanas, ganhando novas características em função desse contato linguístico que durou mais de 5 séculos.

Desse contato linguístico deu-se origem a variedade angolana do português, resultante das experiências e particularidades sócio-históricas e culturais dos angolanos. Com o passar dos anos, o português foi se transformando em todos os níveis linguísticos e hoje é língua segunda para 71% da população (ANGOLA, 2016), pelo que já se pode afirmar que o português é uma língua nacional de origem europeia. Entretanto, esse percentual de falantes nos inquieta porque o INE (2016) não teve a preocupação de detalhar se esse número diz respeito ao português falado como primeira ou segunda língua no país.

Uma variedade não é uma língua, quer dizer, a variedade respeita e segue as normas da língua. Variar não significa abandonar na totalidade as regras da língua, por isso haverá inteligibilidade entre os falantes de diversas variedades. Não se pode procurar uniformizar as variedades, porque os impulsos da variedade provem das culturas e dos hábitos inerentes a uma comunidade de fala. A pormenorização dos dados ajudaria na adoção de um ensino de língua condizente com a realidade sociolinguística do país.

O preconceito linguístico surge da necessidade dos falantes em uniformizar a língua, o que

ao nosso ver será impossível, visto que a língua é dinâmica enquanto tiver falantes dinâmicos. Isso significa que as variedades resultam da dinâmica social e dos seus falantes. Pensar que a variedade europeia é a mais correta é ao mesmo tempo desprezar as diversas variedades faladas em diversos espaços da lusofonia. Entretanto, ficou evidente que todas as línguas variam, influenciadas por fatores geográficos, sociais ou contextuais, econômicos, de idade (variáveis sociais e linguísticas), entre outros. A língua portuguesa falada em Angola varia naturalmente, sendo que o seu ensino deve refletir essa heterogeneidade e contemplar os aportes da área da sociolinguística a respeito dos fenômenos da linguagem. Ressalta-se que a escola deve ensinar a norma padrão, mas reconhecendo e respeitando às diferenças sociolinguísticas do aluno e não rotular a sua variante como “errada”, já que assim a escola estaria a estigmatizar a identidade do falante.

Portanto, os programas de ensino de língua portuguesa no país precisam incluir as discussões sobre a variação linguística nos currículos educacionais, de forma a desconstruir a visão generalizada de língua enquanto realidade homogênea. Faz-se igualmente necessário que os angolanos normatizem a sua variedade do português e a ensinem nas escolas do país, o que instituiria uma defesa contra o preconceito linguístico.

O Instituto Nacional de Estatística de Angola é uma instituição que realiza o recenseamento populacional, colhendo as informações sobre os locais onde as línguas são faladas e as quantidades percentuais dos falantes. Só que os dados oferecidos não especificam com exatidão as línguas faladas no território. Esperava-se que os questionários de recolha de dados do INE pudessem perguntar de forma clara quais as línguas que cada informante fala. Esses dados poderiam resolver as ambiguidades com relação às línguas faladas em Angola e na adoção de políticas consentâneas com a diversidade linguística do país.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lincoln Máximo. *A arte de fazer perguntas*. Novembro/2013.

ANGOLA. *Constituição da república de Angola*. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. *Linguística*, Montevideo, v.30, n°2, p.241-288, dic. 2014. BAGNO, M. Preconceito linguístico. 56.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAGNO, M. *O racismo linguístico do Brasil*. Portal Geledés. 18 de set. de 2008. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-racismo-lingueistico-do-brasil/>>. Acesso em: 04 nov.2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício et.al.(Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2009, p.17-52.

CHICUNA, Alexandre Mavungo. *Portuguesismos nas línguas bantu: para um dicionário português/kiyombe*. 3.ed. Lisboa: Colibri, 2018.

DIAGNE, Pathé. História e linguística. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org.). *História geral da África: Metodologia e pré-história da África*. vol.1, 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.p.247-282.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FEHN, A.-M. (Eds.). *Khoisan Languages and Linguistics*. Proceedings of the 4th International Symposium July 11-13, 2011. Riezlern/Kleinwalsertal. Köln: Rüdiger Köppe Verlag, 2017.

HEINE, B.; HONKEN, H. The Kx'a family: A new Khoisan genealogy. *Journal of Asian and African Studies* (Ajia Afuriku gengo bunka kenkyu). Vol. 79, p.5–36, 2010.

HEINE, B.; NURSE, D. *African languages: an introduction*. Cambridge: CUP, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola*. Luanda: INE, 2016.

INVERNO, L. A transição de Angola para o português: uma história sociolinguística. In: TORRAL, Luís Reis; PIMENTA, Fernando Tavares; SOUSA, Julião Soares (Org.). *Comunidades imaginadas: nação e nacionalismos em África*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008. p.1-19.

FIORIN, José Luiz. *Fala da polémica sobre o livro didático*, 2011. 1 vídeo (16:10 min). Publicado pelo canal Editora Contexto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pOkhXDRRxSc>. Acesso em: 04 nov. 2020.

KÖHLER, Oswin RA. Khoisan languages. In: *Encyclopædia Britannica*, Inc. 2004.

MAHO, Jouni Filip. *NUGL Online*. The online version of the New Updated Guthrie List, a referential classification of the Bantu languages. 2009. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20180203191542/http://goto.glocalnet.net/mahopapers/nuglonline.pdf> >. Acesso em: 9 jan. 2021.

MIGUEL, Maria Helena. *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*. Luanda: Mayamba Editora, 2014.

MORTON, F.; HITCHCOCK, R. Tswana hunting: Continuities and changes in the Transvaal and Kalahari after 1600. *South African Historical Journal*, vol.66, n°3, p.418–439, 2014.

NGUNGA, Armindo. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.

PETTER, M. *Introdução à linguística africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2012.  
TIMBANE, Alexandre Antônio. MANUEL, Catia. O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de

base portuguesa? Embate sobre os conceitos. *Revista de Letras JUÇARA*, Caxias – Maranhão, v. 2, n. 2, p. 107-126, dez. 2018.

TIMBANE, Alexandre António; SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; AFONSO, Euclides Victorino Silva. A cultura hip-hop e os angolanismos léxico-semânticos em Yannick Afroman: a língua e a cultura em debate. *Afluentes*, Bacabal - Maranhão, v.4, n.12, p. 104-128, mai./ago. 2019.

UNDOLO, M. E. da S. *Caracterização da norma do português em Angola*. 330p. Tese. Doutor em Linguística. Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada, Évora, 2014.

ZAU, Domingos Gabriel Dele. *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. 204p. Tese de doutorado. Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã, 2011.

### **Yuran Fernandes Domingos Santana**

---

Graduando em Letras - (UNILAB), Campus dos Malês (BAHIA). Atuou como bolsista do Programa PULSAR - Letras. É membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global. É pesquisador e bolsista do projeto a variação léxico-semântica do português guineense e do projeto os khoisan de Angola: políticas linguísticas e pesquisa sociolinguística dos povos e línguas em extinção, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre António Timbane (UNILAB)

### **Alexandre António Timbane**

---

Pós-Doutorado em Linguística Forense (UFSC), Pós-Doutorado em Estudos Ortográficos (UNESP), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP), Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês (2005) pela Universidade Pedagógica, Moçambique.

Professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês. É professor convidado no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Coordenador do Curso de Português para estudantes estrangeiros do PEC-G (CELPE-BRAS). Email: alextimbana@gmail.com

*Recebido em 10/03/2021.*

*Aceito em 10/05/2021.*

# ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO RESUMO ACADÊMICO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

## *RHETORICAL ORGANIZATION STRATEGIES OF THE ACADEMIC SUMMARY OF SCIENTIFIC INITIATION IN HIGH SCHOOL*

Karla Epiphania Lins de Gois  
IFPE

Benedito Gomes Bezerra  
UNICAP/UPE

**Resumo:** O resumo acadêmico é um gênero comumente estudado em conexão com o ensino superior e a pós-graduação, porém também se constitui como uma prática comunicativa em projetos de iniciação científica no ensino médio (IC-EM), quando o estudante precisa produzi-lo como parte do relatório final da pesquisa realizada. Considerando a necessidade de compreender a prática de escrita de gêneros acadêmicos na educação básica, o objetivo deste estudo foi investigar a organização retórica do resumo acadêmico, incluindo as estratégias de flexibilização e ciclicidade na distribuição das informações ao longo do texto. O estudo fundamentou-se na abordagem de análise de gêneros e análise de movimentos de Swales (1990) e no modelo de organização retórica de resumos proposto por Biasi-Rodrigues (1998). Foi examinado um corpus de 10 resumos publicados nos anais de um evento de IC-EM nos anos de 2017 e 2019. Os resultados das análises indicam que o resumo na iniciação científica do ensino médio apresenta traços característicos de outras modalidades de resumo acadêmico, mas também exhibe marcas singulares decorrentes da especificidade de seus propósitos comunicativos.

**Palavras-chave:** Resumo acadêmico; organização retórica; iniciação científica.

**Abstract.** *The abstract is a genre commonly studied in connection with higher education and postgraduate studies, but it also constitutes a communicative practice in scientific initiation projects in high school, when the student needs to produce it as part of the final report of the research carried out. Considering the need of understanding the practice of writing academic genres in basic education, the aim of this study was to investigate the rhetorical organization of the abstract, including the strategies of flexibility and cyclicity in the distribution of information throughout the text. The study is based on the Swales (1990) approach to genre analysis and move analysis and on the abstract rhetorical organization model proposed by Biasi-Rodrigues (1998). A corpus of 10 abstracts published in the proceedings of a scientific initiation event in 2017 and 2019 was examined. The analysis' results indicate that the abstract in scientific initiation in high school has characteristic features of*



*other types of academic abstract, but also has singular marks arising from the specificity of their communicative purposes.*

**Key-words:** *Abstract. Rhetorical organization. Scientific initiation.*

## INTRODUÇÃO

O resumo acadêmico é um gênero plural, se considerados de forma específica os propósitos comunicativos a que atende, dependendo de estar atrelado a um artigo científico, uma dissertação, uma tese ou um relatório final de iniciação científica, entre outras possibilidades. Neste estudo, nosso objetivo foi investigar a organização retórica do resumo acadêmico, com destaque para as estratégias de flexibilização e ciclicidade na distribuição das informações ao longo dos textos. Dessa forma, levamos em consideração as especificidades da situação e dos propósitos comunicativos que orientam a produção dessa modalidade de resumo.

Concebemos o gênero a partir da definição de Swales (1990), para quem o gênero é uma classe de eventos comunicativos, nos quais a linguagem exerce um papel central, com propósitos comunicativos específicos e traços característicos a cada gênero. Consideramos o resumo como parte de um grupo de gêneros acadêmicos profissionais, que atendem a propósitos comunicativos convencionados pela respectiva comunidade discursiva. No caso específico de que nos ocupamos, a comunidade discursiva inclui os participantes da atividade de iniciação científica, inclusive os gestores e organizadores locais do programa, entre os quais se destacam os docentes orientadores. Como comunidade discursiva, esses participantes desenvolvem e fazem uso de uma terminologia compartilhada internamente, mas cujo acesso não é automaticamente garantido aos estudantes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, levamos em consideração estudos anteriores que contemplam diferentes modalidades de resumo, tais como aqueles realizados por Biasi-Rodrigues (1998, 2009), Alves Filho (2009), Motta-Roth e Hendges (2010), Mendonça (2013), Miranda (2020), Oliveira (2017) e Melo e Bezerra (2021). A identificação e análise dos movimentos retóricos no resumo acadêmico do relatório final de iniciação científica no ensino médio serão realizadas por meio do modelo de análise desenvolvido por Biasi-Rodrigues (1998).

Além desta introdução, o restante deste trabalho está organizado em cinco tópicos. No primeiro, apresentamos o quadro teórico em que nos apoiamos, explicitando nossa concepção de gênero de base sociorretórica. No segundo tópico, nos dedicamos a caracterizar o resumo acadêmico como gênero múltiplo e complexo e até “constelar”, no dizer de Araújo (2021). Em seguida, no terceiro tópico, explicitamos nossas opções metodológicas, com informações sobre o *corpus* e sobre o modelo de análise. O quarto tópico é reservado para a apresentação e discussão de nossos resultados. Seguem-se então nossas considerações finais, em que traçamos algumas reflexões suscitadas pelo estudo.



# 1 - O GÊNERO NUMA CONCEPÇÃO SOCIORRETÓRICA

Adotamos, para a realização deste estudo, a concepção de gênero defendida por Swales (1990), que buscou formulá-la a partir de contribuições dos campos de estudo do folclore, da literatura, da linguística e da retórica. A partir dessas contribuições, Swales (1990) procura formular uma definição de gênero para além do prescritivismo e do formalismo, e ressalta a importância de situar o gênero como parte irreduzível das atividades comunicativas. Nessa concepção, os propósitos comunicativos são fundamentais para a definição das estruturas textuais típicas e da própria lógica ou fundamento racional de cada gênero.

Este posicionamento sugere que é possível abordar os gêneros sem reduzi-los às formas, como se o estudo de gêneros consistisse apenas em analisar a mobilização de elementos linguísticas ou estruturais, esquecendo que gêneros se definem fundamentalmente pela realização de propósitos comunicativos em situações retóricas, por meio da linguagem.

Como é sabido, Swales (1990) ressalta, em sua definição de gênero, cinco aspectos característicos: (1) o gênero é “uma classe de eventos comunicativos” (p. 45), que se define como tal por (2) compartilhar um “conjunto de propósitos comunicativos” (p. 46), ainda que (3) os exemplares de texto que a ele se vinculam “variem em sua prototipicidade” (p. 49). Além disso, (4) o gênero se caracteriza por uma lógica subjacente, um elemento centrípeto, que “restringe as contribuições admissíveis em termos de conteúdo, posicionamento e forma” (p. 52). Finalmente, (5) a nomenclatura aplicada ao gênero pela comunidade discursiva é uma fonte de *insight* a ser considerada na pesquisa.

Apresentamos os cinco aspectos característicos do gênero conforme Swales (1990), tomando como referência o contexto da iniciação científica. O primeiro aspecto é visão do gênero como uma classe de eventos comunicativos, em que a linguagem verbal desempenha um papel significativo. O evento comunicativo inclui o discurso, os participantes, a função do discurso e o ambiente em que o discurso é produzido. No caso em foco, a elaboração do resumo da IC-EM envolve práticas, propósitos, contexto e audiência atreladas aos eventos da iniciação científica.

O segundo aspecto, o propósito comunicativo, tem a ver com a ideia fundamental de que os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos. Assim, os propósitos do resumo da IC-EM podem ser interpretados como múltiplos, uma vez que ele é requerido como parte das práticas acadêmicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), está presente no relatório final e representa uma versão sintetizada da pesquisa a ser publicada nos anais do CONIC.

A prototipicidade, o terceiro aspecto característico do gênero, refere-se aos traços específicos de uma classe de textos que a enquadram como gênero, e refere-se a uma espécie de modelo sociocognitivo idealizado com traços que, em maior ou menor medida, realizam-se nos textos particulares. No caso do resumo da IC-EM, os textos dos alunos podem se aproximar em diferentes graus da expectativa convencionalizada pela comunidade acadêmica, assim como assemelhar-se parcialmente e, ao mesmo tempo, diferir de outras variedades de resumo acadêmico.

O quarto elemento característico do gênero é a razão ou lógica subjacente. O gênero

caracteriza-se por uma lógica interna que determina sua configuração em textos e permite que ele seja reconhecido como tal pela comunidade acadêmica. O resumo da IC-EM necessita, assim, atender aos propósitos reconhecidos pela comunidade acadêmica para a iniciação científica, o que determina a observação das convenções esperadas para o gênero.

O quinto elemento característico do gênero é a terminologia elaborada pela comunidade acadêmica para seu próprio uso, e que na iniciação científica pode se referir à terminologia partilhada no âmbito da iniciação científica, o que inclui siglas como CONIC, JIC, bolsas de IC&T, PIBIC-técnico, entre outras.

Vale a pena ressaltar que, apesar de sua importância para os estudos de gênero, a definição de Swales (1990) vem a ser posteriormente comentada pelo autor e, até certo ponto, relativizada. Acertadamente, Swales (2004) destaca que as diferentes definições de gênero, apresentadas por diferentes autores, inclusive por ele próprio, têm um caráter metafórico que lhes confere vantagens e desvantagens simultaneamente. Essas definições se explicam dentro das circunstâncias em que são utilizadas e podem ser mobilizadas sempre que “ajudem a nossa compreensão de gênero” (SWALES, 2004, p. 61).

Swales (2004) destaca as seguintes metáforas definidoras de gênero, em um quadro que é retomado por Melo e Bezerra (2021).

Quadro 1 – Metáforas para gêneros



Fonte: Swales (2004 apud MELO; BEZERRA, 2021, p. 202)

Dentre as questões suscitadas por Swales (2004), Melo e Bezerra (2021, p. 202) destacam a metáfora “frames para a ação social” para ressaltar que o gênero, como *frame* ou enquadre, “fornece a orientação inicial, mas não garante que a ação retórica efetiva realmente será realizada”. Entendemos que o sentido dessa metáfora é pertinente para este estudo quando refletimos que o fato de se dar ao estudante um conjunto de orientações para a escrita do resumo, ou seja, quando se apontam características formais e funcionais presentes no gênero, isso não assegura que os resumos publicados efetivamente correspondam às orientações dadas.

Após nos situarmos em relação à concepção de gêneros, apresentamos a seguir os estudos sobre resumo acadêmico, para podermos contextualizar e apresentar o resumo da iniciação científica do ensino médio.

## 2 - O RESUMO ACADÊMICO COMO GÊNERO

Concordamos com Oliveira (2017), que enfatiza o caráter polissêmico do termo resumo acadêmico, uma vez que, encarando de um ponto de vista mais específico, o resumo designa uma variedade considerável de gêneros da esfera acadêmica, de acordo com a finalidade a que se destina, o gênero a que se refere (por exemplo, artigo, dissertação, tese, comunicação oral em evento científico) e o público a que se dirige. Na ótica de Bhatia (2009), é possível abordar um gênero e seus propósitos comunicativos de uma maneira mais geral ou mais específica. Assim, uma coisa é mencionar o “resumo acadêmico”; outra, bem mais específica, é se referir ao “resumo de tese” ou ao “resumo de comunicação oral”.

Aludindo à classificação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), na NBR 6028, Oliveira (2017) explica que os resumos estão dispostos em dois grupos: o grupo de gêneros acadêmicos profissionais, chamados de resumos informativos e o grupo de gêneros acadêmicos pedagógicos, os resumos indicativos. Nossa atenção, neste estudo, está voltada para os gêneros acadêmicos profissionais, entre os quais se incluem os resumos de comunicação oral em eventos científicos, resumos de artigo, de dissertação e de tese. Especificamente, nossa pesquisa tem como foco os resumos de relatórios finais de iniciação científica no ensino médio.

Biasi-Rodrigues (2009) define o resumo acadêmico como uma forma reduzida dos gêneros expandidos a que se referem. Convencionalmente, o resumo acadêmico procura reproduzir a organização do texto-fonte, com a função de veicular informações sumarizadas para uma determinada audiência. Segundo Biasi-Rodrigues (2009), em pesquisa com resumos de dissertação de mestrado, estes quase sempre são escritos com a função de apresentar o texto-fonte. Nesse sentido, os resumos de dissertação integram bancos de dados de informações bibliográficas, como fontes primárias de consulta, contendo informações adequadas “ao objetivo do gênero e às expectativas da audiência” (p. 31). Dessa maneira, a organização retórica do resumo busca atender à função determinada pelas necessidades imediatas dos interlocutores, pelos objetivos e efeitos pretendidos pelo produtor e pelas convenções que regulam o respectivo evento comunicativo.

Para Biasi-Rodrigues (2009, p. 51), circulam vários gêneros na comunidade acadêmica, com características particulares, que “constituem fatores restritivos na definição de sua forma”, necessárias para cada evento. A autora presume que os sujeitos pertencentes à comunidade de especialistas conhecem as formas de organização das informações, os padrões linguísticos empregados e as normas objetivas dos gêneros acadêmicos.

A audiência do resumo acadêmico é composta por especialistas da área, capazes de reconhecer “todo o aparato estratégico e retórico” empregado pelos autores (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 51). Motta-Roth e Hendges (2010) ressaltam que a audiência é a imagem precisa que o escritor tem do público-alvo que conhece o assunto e lê o texto em busca de informação nova. Dessa maneira, é necessário encontrar o tom apropriado para projetar expectativas para o leitor por meio do resumo.

Conforme Motta-Roth e Hendges (1998), o resumo acadêmico ocupa um lugar de destaque entre os diversos gêneros acadêmicos. No caso específico do artigo, o resumo funciona como uma

representação do texto que a ele se segue, possibilitando acesso rápido às informações essenciais do artigo, ajudando o leitor a identificar passagens específicas do texto.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 152) o resumo tem o objetivo de “sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que se segue”. Dependendo da modalidade de resumo a que nos referimos, além de antecipar o conteúdo da pesquisa, ele pode, por exemplo, orientar os participantes de um evento acadêmico a assistirem às comunicações orais, mesas redondas ou palestras de seu interesse. Assim, o resumo pode aparecer em cadernos de resumos ou anais de eventos, hoje, normalmente, em formato digital. Seu papel é tanto o de acompanhar textos mais longos, como artigos, dissertações e teses, como de antecipar comunicações orais ou textos que posteriormente serão exibidos. Como gênero, o resumo acadêmico pode circular de modo autônomo, descolado de seu texto-fonte, ou pode aparecer vinculado a ele no mesmo espaço enunciativo ou no mesmo suporte.

Biasi-Rodrigues (2009) e Motta-Roth e Hendges (2010) concordam em que o resumo acadêmico apresenta um padrão bastante convencional para sua organização retórica. Assim como acontece com o artigo científico, também no resumo acadêmico se pode reconhecer a estrutura IMRD (introdução, metodologia, resultados e discussão) como padrão subjacente. De maneira mais detalhada, Motta-Roth e Hendges (2010) elencam como elementos previstos para o resumo acadêmico a justificativa da pesquisa, a indicação da perspectiva teórica adotada, a metodologia, os resultados e a conclusão.

Um estudo próximo do que realizamos aqui é representado pelo trabalho de Melo e Bezerra (2021), que analisou a configuração retórica de resumos em um programa institucional de iniciação científica em cursos de graduação. O objetivo da pesquisa foi examinar o resumo como um gênero marcado por especificidades contextuais, que se refletem em aspectos da organização e distribuição das informações nos textos produzidos com o propósito de submissão ao evento de IC da instituição promotora. A análise dos textos produzidos pelos alunos apontou para variações significativas na condução das informações consideradas prototípicas do gênero. Os resumos apresentaram uma organização retórica parcialmente diferente do previsto no modelo de Biasi-Rodrigues (1998), porém os autores concluíram que a aceitação institucional do resumo sinalizou a realização bem-sucedida de seus propósitos comunicativos.

Melo e Bezerra (2021) concluíram que o termo resumo acadêmico se refere a uma variedade de textos, definível como uma colônia de resumos de trabalhos acadêmicos. Tais resumos, juntamente com os gêneros aos quais se associa, são produzidos para fins de publicação ou para cumprir requisitos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação. O resumo do relatório final de iniciação científica, particularmente, é uma das variedades de resumo para eventos, qual seja, a respectiva jornada institucional de iniciação científica. Apesar de, neste caso, estar associado a um texto-fonte, o resumo também mantém a característica de autonomia, ou seja, ele funciona como ação social quer acompanhado do respectivo relatório (texto-fonte), quer circulando isoladamente, como em atividades de divulgação da jornada científica.

Por sua vez, em estudo sobre o resumo de comunicação oral para eventos, Miranda (2020)

ressaltou que o resumo circula em um ambiente restrito e especializado, a que a autora se refere como o circuito acadêmico. Nessa circulação em um âmbito restrito, que é a academia, o estudante, particularmente, necessita de um “conhecimento experiencial”, ainda que introdutório, acerca da vida acadêmica, uma vez que vai lidar com gêneros ainda não familiares. Para Miranda (2020), o resumo de comunicação apresenta particularidades sobre outros resumos. Insere-se em um circuito acadêmico, no qual os participantes recebem a informação sobre a realização de um evento de seu interesse e ao decidirem participar, elaboram e enviam o resumo nos moldes descritos. Dessa maneira, o resumo assume o caráter de uma “proposta” ou um “miniprojeto”, muitas vezes, inclusive, não se referindo a nenhum texto anterior como texto-fonte e sim, funcionando como uma espécie de promessa, compromisso ou plano de trabalho para o evento a que se destina.

Assim, Miranda (2020) define o resumo de comunicação como um gênero que tem um papel fundamental na vida acadêmica atual, em que se exige o domínio de práticas específicas para a produção científica e das múltiplas formas de compartilhar problemas e resultados de pesquisa nos diferentes campos de conhecimento. Portanto, o resumo acadêmico não pode ser visto como um gênero que “se reduz a operações de sumarização de um conteúdo anterior” (MIRANDA, 2020, p. 305).

Alves Filho (2009, p. 1552) destaca outros propósitos comunicativos realizados pelos resumos. Por exemplo, quando são enviados a comissões organizadoras de eventos científicos, os resumos são objeto de avaliação do trabalho científico. Sua aprovação é condição para a publicação em cadernos de programação e em anais de eventos. Nesse sentido, o resumo cumpre os propósitos comunicativos de orientar a seleção pelos comitês científicos e, posteriormente, de guiar os congressistas em relação às apresentações que desejam assistir, desempenhando, portanto, uma função tanto acadêmica como promocional (BHATIA, 2009).

Com base nessa retomada e discussão de trabalhos anteriores, asseveramos, por conseguinte, o já mencionado caráter polissêmico do termo resumo acadêmico. O resumo acadêmico, pois, é um gênero multifacetado e associado a diferentes gêneros do campo científico, podendo atender a diferentes propósitos comunicativos e a diferentes públicos. Algumas especificidades do gênero se definem ainda em relação com a respectiva área disciplinar, que tem o poder de influenciar as condições de produção e de impor certas restrições formais (quantidade de palavras, por exemplo) e funcionais (propósitos, por exemplo), estabelecidas de acordo com as situações comunicativas. Nosso objeto de estudo, portanto, é o resumo acadêmico produzido em conexão com o relatório final de projetos de iniciação científica no ensino médio. Trata-se, nesse sentido, de um gênero que circula em ambiente acadêmico bastante específico (o ambiente acadêmico da iniciação científica na educação básica, nível ensino médio), contemplando diversas áreas do conhecimento e podendo circular tanto de forma autônoma como atrelado ao respectivo relatório final. Em relação à audiência, atende principalmente à comunidade acadêmica vinculada à instituição de ensino, mas seu discurso se estende para fora dela.

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a realização do estudo, incluindo a composição do *corpus* e a forma de tratamento dos dados.

### 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise apresentada neste trabalho, foi selecionada uma amostra de 10 resumos acadêmicos produzidos em 04 diferentes áreas disciplinares, relativos aos respectivos relatórios finais de pesquisas de iniciação científica realizadas em uma unidade do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Esses resumos foram aleatoriamente selecionados, para fins de pesquisa exploratória, dos anais do Congresso de Iniciação Científica (CONIC) realizado pela instituição nos anos de 2017 e 2019. O *corpus* é composto por resumos provenientes das áreas de Engenharias (03), Ciências Agrárias (02), Ciências Humanas (02) e Multidisciplinar (03), totalizando 10 textos do gênero resumo acadêmico. Uma vez que não se trata de uma análise comparativa ou contrastiva entre as grandes áreas, não julgamos necessário maior simetria na quantidade de textos provindos de cada uma delas.

Para a descrição de como se dá a distribuição das informações na amostra de resumos acadêmicos da iniciação científica no ensino médio (IC-EM), adotamos o modelo de análise de movimentos retóricos desenvolvido por Biasi-Rodrigues (1998), em sua já mencionada pesquisa sobre resumos de dissertações de mestrado. Vale ressaltar que esse modelo, bem como a metodologia de análise de movimentos retóricos (*move analysis*), decorre do trabalho de Swales (1990), quando este autor apresentou o modelo CARS (*Create a Research Space – Criando um espaço de pesquisa*) para a análise da organização retórica das introduções de artigos científicos. A metodologia se consagrou sob a denominação de análise de movimentos, uma vez que a organização retórica de textos completos ou seções de textos mais longos, em diferentes gêneros, é vista como resultante da mobilização estratégica de movimentos retóricos (*moves*) e passos (*steps*) por parte dos escritores. Vejamos a seguir como se organiza o modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998):

Quadro 2 – Organização retórica de resumos (dissertação de mestrado)

<b>Unidade retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b>	
Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	e/ou
Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	e/ou
Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)	
<b>Unidade retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b>	
Subunidade 1 - Indicando área(s) de conhecimento	e/ou
Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	e/ou
Subunidade 3 - Apresentando um problema	
<b>Unidade retórica 3 - Apresentação da metodologia</b>	
Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	e/ou
Subunidade 1B - Relacionando variáveis/fatores de controle	e/ou
Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)	
<b>Unidade retórica 4 - Sumarização dos resultados</b>	
Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	e/ou
Subunidade 1B - Comentando evidência(s)	
<b>Unidade retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b>	
Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	e/ou
Subunidade 1B - Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	e/ou
Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões)	e/ou
Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)	

Fonte: Biasi-Rodrigues (1998, p. 113)



Como se pode ver, o quadro descritivo contém cinco unidades retóricas, cada uma delas podendo ser realizada por meio de certo leque de subunidades, que correspondem aos *moves* e aos *steps*, respectivamente, na terminologia de Swales (1990). As unidades ou movimentos retóricos representam as estratégias maiores a serem empregadas pelos escritores na construção do resumo, enquanto as subunidades ou passos representam maneiras específicas de construir essas estratégias, inclusive em um plano mais microlinguístico.

O uso do modelo possibilita examinar que estratégias os estudantes predominantemente mobilizam para dar conta dos propósitos comunicativos dos seus resumos. O quadro, como sugere a presença da expressão “e/ou” entre as estratégias, permite analisar também a própria flexibilidade admitida na construção dos textos. Finalmente, apesar da sequencialidade sugerida pelo modelo, a pesquisa (BIASI-RODRIGUES, 1998), bem como estudos posteriores (BIASI-RODRIGUES, 2009; MELO; BEZERRA, 2021), evidenciam que as unidades e subunidades não ocorrem sempre na ordem em que estão dispostas no quadro. Assim, um aspecto também interessante e importante a observar, na análise, é até que ponto se verifica essa sequencialidade ou, inversamente, certa ciclicidade na distribuição das informações em resumos acadêmicos. Veremos isso a seguir.

#### **4 - ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DOS RESUMOS DE IC-EM**

Para as análises dos resumos escolhidos, optamos por distribuí-los em quadros, seguindo o modelo de Biasi-Rodrigues (1998, 2009), destacando a organização retórica de cada um, conforme mostram os exemplos apresentados adiante, e a presença ou não da flexibilização e ciclicidade na distribuição das informações. Selecionamos 10 textos de um *corpus* maior, parte de pesquisa em andamento, para os fins deste estudo, da seguinte forma: 03 resumos da área de Engenharias (R1, R2, R3), 02 resumos da área de Ciências Agrárias (R4, R5), 02 resumos da área de Ciências Humanas (R6, R7) e 03 resumos da área Multidisciplinar (R8, R9, R10).

A tabela a seguir registra as ocorrências de unidades (Un) e subunidades retóricas (Sub), correspondentes aos movimentos e passos de Swales (1990), de acordo com a terminologia adotada por Biasi-Rodrigues (1998).

Tabela 1 – Organização retórica de resumos de IC-EM

<b>Unidade retórica 1: Apresentação da pesquisa</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R5</b>	<b>R6</b>	<b>R7</b>	<b>R8</b>	<b>R9</b>	<b>R10</b>
Subunidade 1A: Expondo o tópico principal e/ou	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Subunidade 1B: Apresentando os objetivos e/ou	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Subunidade 2: Apresentando as hipóteses										
<b>Unidade retórica 2: Contextualização da pesquisa</b>										
Subunidade 1: Indicando áreas de conhecimento e/ou	X						X	X		
Subunidade 2: Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores e/ou										
Subunidade 3: Apresentando um problema			X	X						X
<b>Unidade retórica 3: Apresentação da metodologia</b>										
Subunidade 1A: Descrevendo procedimentos gerais e/ou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Subunidade 1B: Relacionando variáveis/fatores de controle e/ou										
Subunidade 2: Citando/descrevendo os métodos		X								
<b>Unidade retórica 4: Sumarização dos resultados</b>										
Subunidade 1A: Apresentando fatos/achados e/ou	X			X	X	X		X		
Subunidade 1B: Comentando evidências										
<b>Unidade retórica 5: Conclusões da pesquisa</b>										
Subunidade 1A: Apresentando conclusões e/ou	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Subunidade 1B: Relacionando hipóteses a resultados e/ou										
Subunidade 2: Oferecendo/apontando contribuições e/ou			X							
Subunidade 3: Fazendo recomendações/sugestões										

Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar, os resultados confirmam pelo menos parcialmente a correspondência entre o modelo e a organização efetiva dos textos. Primeiramente, todas as unidades retóricas estão, em maior ou menor medida, representadas por parte dos resumos. Portanto, também nos resumos produzidos por alunos do ensino médio, no contexto da iniciação científica, o gênero requer, em linhas gerais, que se apresentem informações como o tema, o objetivo, os métodos, os resultados e as conclusões da pesquisa. Nesse sentido, o resumo da IC-EM se afirma como uma modalidade do resumo acadêmico que se pratica mais convencionalmente nos níveis da graduação e da pós-graduação.

Em segundo lugar, percebe-se que nem todas as unidades retóricas são tomadas como obrigatórias pelos autores. Particularmente, nota-se que a Un2 e a Un4 têm uma baixa recorrência nos textos. Quanto à Un2, seria possível questionar se a “contextualização” da pesquisa efetivamente se constitui como um movimento retórico diverso de sua “apresentação” (Un1), como prevê o modelo adotado. Considerando que o relatório da pesquisa de IC, a que se refere o resumo sob análise, é um gênero mais simples, de textos menos extensos do que a dissertação de mestrado, a que originalmente se refere o modelo de Biasi-Rodrigues (1998), é provável que possamos admitir, no resumo, uma introdução/contextualização mais sucinta para a pesquisa de IC-EM, em que esses movimentos se fundiriam.

Em terceiro lugar, algumas subunidades retóricas (Sub) são consistentemente confirmadas e outras simplesmente não ocorrem na amostra. Podemos afirmar, assim, que os autores tratam como

obrigatória a apresentação do tópico principal e do objetivo da pesquisa, ao lado de informações sobre os procedimentos metodológicos e as conclusões. Outras estratégias foram bem menos recorrentes, algumas delas simplesmente não se confirmaram, o que nos possibilita afirmar que, por exemplo, a apresentação de hipóteses e variáveis não integram o leque de informações pertinentes nos resumos de IC-EM.

Assim, um quadro abrangente e ao mesmo tempo específico da escrita de resumos na IC-EM, conforme nossa amostra, seria representado pela Tabela 2, a seguir, em que eliminamos as subunidades retóricas não confirmadas no *corpus*. Uma vez que estamos tratando de textos produzidos em diferentes áreas disciplinares, optamos por manter todas as ocorrências verificadas, independentemente de serem muito ou pouco recorrentes. Embora, nos casos mais extremos, duas subunidades (Un3-Sub2, Un5-Sub2) sejam mobilizadas apenas uma vez cada, a simples ocorrência delas sinaliza que se trata de uma estratégia possível na respectiva área. □

Tabela 2 – Organização efetiva dos resumos na IC-EM

<b>Unidade retórica 1: Apresentação da pesquisa</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R5</b>	<b>R6</b>	<b>R7</b>	<b>R8</b>	<b>R9</b>	<b>R10</b>
Subunidade 1A: Expondo o tópico principal e/ou	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Subunidade 1B: Apresentando os objetivos e/ou	X	X		X	X	X	X	X	X	X
<b>Unidade retórica 2: Contextualização da pesquisa</b>										
Subunidade 1: Indicando áreas de conhecimento e/ou	X						X	X		
Subunidade 3: Apresentando um problema			X	X						X
<b>Unidade retórica 3: Apresentação da metodologia</b>										
Subunidade 1A: Descrevendo procedimentos gerais e/ou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Subunidade 2: Citando/descrevendo os métodos		X								
<b>Unidade retórica 4: Sumarização dos resultados</b>										
Subunidade 1A: Apresentando fatos/achados e/ou	X			X	X	X		X		
<b>Unidade retórica 5: Conclusões da pesquisa</b>										
Subunidade 1A: Apresentando conclusões e/ou	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Subunidade 2: Oferecendo/apontando contribuições e/ou			X							

Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, faremos algumas considerações, ilustradas por exemplos, sobre a ordem de ocorrência das unidades retóricas, a ciclicidade de unidades e subunidades e a flexibilização dos movimentos retóricos. Consideremos, inicialmente, que apenas 03 textos realizam efetivamente as 05 unidades retóricas previstas por Biasi-Rodrigues (1998) para dissertações de mestrado. □ Desses 03 textos, 02 realizam as 05 unidades na ordem prevista e 01 inverte a ordem da Un1 e Un2. Vejamos como está organizado um dos textos:

---

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA NO IFPE, CAMPUS VITÓRIA, SOBRE O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

---

**Un1: Apresentação da pesquisa – Sub1B: Apresentando os objetivos**

Este trabalho teve a finalidade de analisar as percepções dos estudantes do curso técnico em Agroindústria no IFPE, campus Vitória, sobre o processo de internacionalização no período de mudanças organizacionais da transição CEFET's Agrotécnicas para IF's com a publicação da Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

**Un2: Contextualização da pesquisa – Sub1: Indicando área(s) de conhecimento**

O referido trabalho utiliza da perspectiva da gestão de conhecimento e da teoria institucional.

**Un3: Apresentação da metodologia – Sub1A: Descrevendo procedimentos gerais**

É uma pesquisa exploratória, composta em dois momentos, onde o primeiro ocorreu com pesquisas documental e bibliográfica, em seguida realizou-se a coletada de dados, utilizando-se o questionário, foram entrevistados vinte discentes do curso de agroindústria.

**Un4: Sumarização dos resultados – Sub1A: Apresentando fato(s) e achado(s)**

Como principais resultados obteve-se o perfil dos estudantes. 60% do sexo feminino, 55% de zona urbana, que escolheram o campus pelo ensino de qualidade, 45% frequentaram pré-vestibular, vale salientar, que nenhum dos entrevistados foi proveniente de EAF ou CEEFTS e 85% eram oriundos de escolas públicas. Acerca da percepção dos sujeitos de pesquisa sobre o processo de internacionalização uma grande parte não tem um conhecimento sobre o que é internacionalização, 65% associam à troca de conhecimentos e intercâmbio e desconhecem que o campus oferta atividades de cunho internacional e que possui convênios e programas nesta área

**Un5: Conclusão(ões) da pesquisa – Sub1A: Apresentando conclusão(ões)**

Por fim, à luz da abordagem da gestão do conhecimento e da teoria institucional, percebe-se que apesar de se ter presente um programa internacional com atividades de mobilidade internacional, realização de congressos internacionais, cursos de extensão em espanhol e publicação de trabalhos na área, o processo de institucionalização da internacionalização junto aos estudantes sujeitos participantes dessa pesquisa, ainda é superficial e desconectado da proposta contida nos documentos oficiais que propõem a internacionalização da instituição, a indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, Missão institucional contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.

Neste caso, portanto, as unidades se realizam sequencialmente e cada uma mobiliza uma das subunidades possíveis. Trata-se do que, na abordagem swalesiana, se chamaria de um texto “prototípico” do gênero resumo acadêmico de IC-EM. Inversamente, como previsto na análise de movimentos, que dá conta da relativa flexibilidade dos gêneros, mesmo em se tratando de artefatos bastante convencionados, 02 textos do *corpus* evidenciaram a presença de apenas 03 subunidades, quais sejam, Un1, Un3 e Un5, que se mostram efetivamente obrigatórias conforme os dados. Segue-se um exemplo de um desses textos em que ocorre o que aqui chamamos de flexibilização da organização retórica do resumo.

---

INSTRUMENTAÇÃO VIRTUAL APLICADA AO CONTROLE DE ROBÔ PARALELO DELTA LINEAR

---

**Un1: Apresentação da pesquisa** – *Sub1B: Apresentando os objetivos*

---

Este trabalho propôs uma instrumentação virtual para o controle de um protótipo com estrutura cinemática paralela, tipo delta linear com três graus de liberdade. [*Sub1A: Expondo o tópico principal*] Os sistemas de posicionamento apresentam um curso útil de 500 mm em guias tipo BR 15, com estrutura confeccionada em alumínio. Os fusos são de esferas padrão SFU1605 com passo de 5 mm, diâmetro de 16 mm, apresentando uma precisão de 0,08mm.

---

**Un3: Apresentação da metodologia** – *Sub1A: Descrevendo procedimentos gerais*

---

Para a instrumentação do sistema de acionamento foram selecionados três motores de corrente contínua para realização do acionamento dos fusos de esferas recirculantes de alta velocidade e precisão, que por sua vez converteram o movimento rotacional em linear. [*Sub2: Citando/descrevendo o(s) método(s)*] Os circuitos drivers para o acionamento dos motores de CC foram selecionados entre circuitos comerciais. A controladora selecionada apresenta sinais de potência com técnica PWM, e possibilidade de reversão de polaridade. As placas oferecem entradas de sinal de direção e velocidade compatíveis com a placa multifuncional de aquisição e envio de sinais. Sensores de posição (encoders) foram selecionados e montados na estrutura para realizar a instrumentação do sistema de retroalimentação do controle em malha fechada. Para assegurar que a máquina não ultrapassasse os limites de atuação das juntas, foram utilizadas chaves de fim de curso microswitch (chaves industriais). Módulos multifuncionais de dados foram selecionados oferecendo uma alta velocidade e alta resolução para leitura dos três sensores de posição, dos seis sensores de fim de curso, dos três sensores de referência, bem como um envio rápido dos sinais de controle. Os módulos multifuncionais se comunicam com o software Labview®. O sistema robótico passou por fases de desenvolvimento e teste experimental de seu sistema mecânico, circuitos de interface, sistema de aquisição de dados computadorizado e programação.

---

**Un5: Conclusão(ões) da pesquisa** – *Sub1A: Apresentando conclusão(ões)*

---

Foi criado um programa supervisor que permitiu a visualização das saídas e entradas por meio de gráficos plotados em tempo real, além de possibilitar o ajuste das constantes PID também em tempo real. Um controlador PID foi testado e validado para cada carro transportador com erro máximo de posicionamento de 2,14% com velocidade de 100mm/s.

---

Como mostra o exemplo, chamamos de flexibilização do modelo de organização estrutural a distribuição das informações em que apenas alguns dos movimentos retóricos são realizados. O resumo R2 apresenta apenas as Un1, Un3 e Un5, contemplando os objetivos, a metodologia e conclusão. Com essas informações, o autor do texto mobiliza as estratégias que lhe pareceram mais adequadas e relevantes para a pesquisa. Note-se que as unidades retóricas omitidas são precisamente aquelas que menos se verificaram no *corpus*, a saber, Un2 (contextualização) e Un4 (resultados).

Em 05 outros textos, foi constatada a realização de 04 unidades retóricas. Coerentemente com o que temos discutido, novamente, cada um desses resumos deixa de fora ou a Un2 ou a Un4. Adicionalmente, observamos nesses textos o fenômeno que chamamos de ciclicidade, com base nas observações de Swales (2004) em artigos de pesquisa e outros gêneros acadêmicos. Trata-se da recorrência de estratégias retóricas (unidades e/ou subunidades) que são empregadas mais de uma vez no mesmo texto. No caso do resumo, isso foi constatado na Un1 e Un3 de 06 textos de nosso *corpus*. Segue um exemplo:

---

AValiação DE DIFERENTES CONCENTRAÇÕES DE BIOMASSA DE BANANA VERDE  
NA ELABORAÇÃO DE NECTAR DE ABACAXI

---

**Un1: Apresentação da pesquisa** – *Sub1A: Expondo o tópico principal*

---

A preferência dos consumidores por alimentos mais saudáveis, o que tem proporcionado um aumento na produção de bebidas de frutas com tais características. E a adição de biomassa de banana verde em alimentos é bastante atrativo, devido ao seu teor de amido resistente. [Sub1B: Apresentando os objetivos] Ao analisar a necessidade do consumidor objetivou-se desenvolver um néctar de abacaxi enriquecido com a biomassa da banana verde [Sub1A: Expondo o tópico principal] que é rico em amido resistente que é um tipo de carboidrato que nutricionais não são digeríveis no organismo, e sua fibra alimentar não é digerida e nem absorvida pelo intestino delgado onde fermenta e tem a proliferação de microrganismo benéficos para prevenção de doenças [...]

---

**Un3: Apresentação da metodologia** – *Sub1A: Descrevendo procedimentos gerais*

---

[...] no presente projeto foi desenvolvido diferentes concentrações de néctares, conhecimento do amido resistente e maior produção do néctar de abacaxi.

---

**Un1: Apresentação da pesquisa** – *Sub1B: Apresentando os objetivos*

---

Este trabalho teve como objetivo desenvolver e avaliar a aceitação sensorial de néctar de abacaxi [...]

---

**Un3: Apresentação da metodologia** – *Sub1A: Descrevendo procedimentos gerais*

---

[...] acrescido de biomassa de banana verde em duas concentrações: F1 – 3% e F2 – 6%, e em duas concentrações de sólidos solúveis totais F3 – 12°Brix, F4 – 10°Brix1. Foram feitos testes sensoriais com provadores não treinados de idade e sexo aleatório por meio de uma escala hedônica, quando aos seus atributos de aparência, aroma, sabor, doçura e impressão global e analisando a atitude de compra do provador [...]

---

**Un4: Sumarização dos resultados** – *Sub1A: Apresentando fato(s) e achado(s)*

---

A análise dos atributos, assim como a atitude de compra não apresentou diferença estatística significativa ( $p < 0,05$ ), sendo que as quatro formulações foram bem aceitas, com notas equivalente ao termo “gostei muito”, o que sugere alto potencial para mercado.

---

**Un5: Conclusão(ões) da pesquisa** – *Sub1A: Apresentando conclusão(ões)*

---

Conclui-se que os produtos analisados estão aptos para a comercialização devido ao bom resultado sensorial obtido.

---

Neste resumo, como vemos, o autor faz uma primeira apresentação dos objetivos, seguida da descrição de procedimentos metodológicos adotados no estudo. Mais adiante, recicla os objetivos e acrescenta outras informações de caráter metodológico. A ciclicidade, nesse caso, se constrói por uma inter-relação entre a Un1 e a Un3, em um movimento de vai e vem entre a apresentação da pesquisa e a definição de procedimentos metodológicos. Procedimentos como esse apontam para o resumo como um gênero acadêmico flexível, embora padronizado por uma série de convenções estabelecidas pelas respectivas comunidades discursivas.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos conceituais, este estudo, amparado nas abordagens de gênero de base sociorretórica, teve como pressuposto que o resumo da iniciação científica no ensino médio constitui uma modalidade da constelação de gêneros de resumos acadêmicos. Como gênero acadêmico,



identificamos que o resumo da IC-EM circula vinculado a outro gênero, um texto maior que lhe serve de fonte, qual seja: o relatório final do projeto de iniciação científica. No entanto, o resumo não é uma “parte” do relatório final, pois também pode circular de modo independente dele, mantendo sua autonomia. Como tal, entretanto, o resumo de IC-EM circula em um espaço restrito, voltado para a comunidade acadêmica envolvida com a iniciação científica. Entre os propósitos comunicativos publicamente reconhecidos para o resumo de IC-EM, entendemos que ele se configura como canal de apresentação e divulgação da pesquisa, além de constituir um requisito de integralização da atividade de iniciação científica.

A análise dos textos por meio do modelo de Biasi-Rodrigues (1998) permitiu-nos compreender traços característicos do resumo de IC-EM, entre os quais ressaltamos a flexibilização e a ciclicidade como forma de distribuição das informações. Percebemos ainda que o resumo de IC-EM apresenta uma estrutura mais simples e enxuta que o resumo de dissertação de mestrado, que embasou a criação do modelo de análise por Biasi-Rodrigues (1998). Ainda assim, a amostra de textos analisados sinaliza a obrigatoriedade das unidades retóricas 1, 3 e 5, podendo as unidades 2 e 4 ser ou não realizadas. A ordem de ocorrência das unidades retóricas prevista no modelo é também confirmada pela análise, embora seja possível flexibilizá-la. É relevante observar que em apenas 02 resumos não se realizam pelo menos 04 unidades retóricas.

Com este estudo, chamamos a atenção para o fato de que o resumo acadêmico não está limitado ao domínio acadêmico profissional ou ao ensino superior de graduação e pós-graduação. Sua presença na educação básica, por meio de programas de iniciação científica júnior, demanda dos pesquisadores interessados na escrita e nos letramentos acadêmicos investigações que procurem dar conta das particularidades do gênero nesse nível de ensino. Tais pesquisas se revestem de interesse tanto teórico como aplicado. Esperamos que este trabalho contribua não só para um primeiro olhar, mas também para a inspiração de novas pesquisas nesse nicho do universo acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. Versatilidade e plasticidade regrada no gênero resumo em eventos. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 6, João Pessoa, 2009. *Anais...* João Pessoa: Ideia, 2009. p. 1550-1556. CD-ROM.

ARAÚJO, J. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.  
BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. *In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. 159-195.

BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. *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. 49-75.

MELO, B. R. M.; BEZERRA, B. G. A escrita de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, 2021. p. 197-225. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fCz3T4KLhqxmbWZ6MSs34zM/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 maio 2021.

MENDONÇA, E. M. Resumo de trabalhos para congresso: uma proposta didática. *Ao Pé da Letra*, Recife, v. 15, n. 1, p. 69-91, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231807>. Acesso: 20 setembro 2020.

MIRANDA, F. Contribuições para um modelo didático do gênero “resumo de comunicação”. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *Ateliê de gêneros acadêmicos*: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 267-308.

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

MOTTA-ROTH; D.; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 7, p. 125-134, 1998. Disponível em: <https://revistas.as.pucsp.br/intercambio/article/view/4009/2657>. Acesso em 15 maio 2020.

OLIVEIRA, J. H. P. *Análise de gêneros em contextos específicos: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos*. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP\\_7ec05bf56a771159978d3c9cd0a374e1](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_7ec05bf56a771159978d3c9cd0a374e1). Acesso em: 05 maio 2020.

SWALES, J. M. *Genre analysis*: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genres*: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

## Karla Epiphania Lins de Gois

---

Doutora em Ciências da Linguagem (Unicap-2021). Mestra em Ciências da Linguagem (Unicap-2010). Pós-Graduada em Informática da Educação(UFRPE-2000) e Planejamento de Ensino (Universo-1997). Graduada em Filosofia (Unicap-1996). Atuou como professora e coordenadora do Ensino Fundamental na Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes e Olinda, Pernambuco. Atualmente ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Pernambuco-IFPE, lotada na Diretoria de Educação a Distância (DEaD).

## **Benedito Gomes Bezerra**

---

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (1996), especialista em Descrição da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1998), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Realizou estágio pós-doutoral no Poslin/UFMG (2020-2021). Atualmente é professor da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, e da Universidade Católica de Pernambuco. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UPE e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPGCL/UNICAP. Foi coordenador do PROFLETRAS/UPE (2013-2017) e do PPGCL (2018-2019). Foi membro do Conselho Gestor (nacional) do PROFLETRAS (2016-2017).

*Recebido em 11/03/2021.*

*Aceito em 20/05/2021.*

# OS DÊITICOS DISCURSIVOS E A PERSUASÃO NO GÊNERO PROPAGANDA

## *DISCURSIVE DISCURSIVES AND PERSUASION IN THE GENDER ADVERTISING*

Evando Luiz e Silva Soares da Rocha  
SEMED-MA/UFPI

Ailma do Nascimento Silva  
UESPI

**Resumo:** Neste trabalho, objetiva-se investigar como os dêiticos discursivos atuam na construção da persuasão no gênero propaganda. Assim, o problema da pesquisa constitui-se no seguinte questionamento: Como a referenciação dêitica manifesta-se na construção da persuasão em textos verbo-imagéticos de propagandas? A pesquisa tem natureza quanti-qualitativa e fundamenta-se em importantes pesquisas e publicações, dentre as quais figuram os trabalhos de: Apothéloz (2003), Cavalcante (2000), Custódio Filho e Silva (2013), dentre outros que discutem sobre a referenciação. Em relação ao gênero, baseia-se em Sousa (2005), Marcuschi (2008) e Bezerra (2017). Quanto à argumentação, segue-se os postulados de Perelman e Tyteca (2005), Koch e Elias (2016) O corpus para as análises é formado por 03 (três) exemplares de propagandas. Assim, no âmbito da Linguística Textual, a pesquisa contribui para a ampliação dos estudos sobre os processos referenciais no lastro das abordagens linguísticas em textos verbo-imagéticos.

**Palavras-chave:** Dêiticos discursivos. Gênero Propaganda. Persuasão.

**Abstract:** *The objective of this work is to investigate how the discursive deictics work in the construction of persuasion in the advertising genre. Thus, the research problem constitutes the following question: How does the deictic referencing manifest itself in the construction of persuasion in verb-imagery texts in advertisements? The research has a quantitative and qualitative nature and is based on important research and publications, among which are the works of: Apothéloz (2003), Cavalcante (2000), Custódio Filho e Silva (2013), among others that argue about referencing. Regarding gender, it is based on Sousa (2005), Marcuschi (2008) and Bezerra (2017). As for the argument, the postulates of Perelman and Tyteca (2005), Koch and Elias (2016) follow. The corpus for the analysis is formed by 03 (three) copies of advertisements. Thus, in the context of Textual Linguistics, the research contributes to the expansion of studies on referential processes in the support of linguistic approaches in verb-imagetic texts.*

**Key-words:** *Discursive deictics. Advertising genre. Persuasion.*

## 1 - INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um recorte de nossa pesquisa de mestrado intitulada “A referenciação dêitica na construção da persuasão em textos verbo-imagéticos do gênero propaganda”. Neste intento, no âmbito da referenciação focamos nos casos de dêiticos discursivos, a saber: dêixis social, textual e de memória conforme as contribuições de Apothéloz (2003), Cavalcante (2000), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e, sobre a argumentação, recorreremos aos postulados da nova retórica segundo os postulados de Perelman e Tyteca (2005) no que diz respeito aos esquemas argumentativos constituídos pelas técnicas de ligação.

A noção de gênero textual que assumimos nesta pesquisa alinha-se ao reconhecimento da linguagem posta em uso em situações reais. Por isso, elucidando as discussões propostas a partir das contribuições de Sousa (2005), Marcuschi (2008) e Bezerra (2017), além disso, destacamos o caráter argumentativo dos textos pontuando, principalmente a construção da persuasão.

Caracterizamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa, cujas análises emanam de um *corpus* formado por exemplares do gênero propaganda. Neste recorte, desenvolvemos nossas análises sobre três textos extraídos do universo de exemplares analisados no texto integral desta pesquisa. Dessa forma, vislumbramos as imbricações relacionadas aos sentidos e papel dos dêiticos e às propostas argumentativas que visam persuadir um auditório.

Além desse tópico de introdução e da metodologia, organizamos esse trabalho em três tópicos de fundamentação. No primeiro, definimos e exemplificamos as tipologias de dêixis social, textual e de memória. No segundo, discutimos as técnicas argumentativas e, no terceiro, esclarecemos a concepção de gênero que adotamos. Depois trazemos uma seção de análise e, por último, nossas considerações finais.

## 2 - O FENÔMENO DE DÊIXIS

Consideramos as definições e classificações dispostas no âmbito dos estudos clássicos e contemporâneos da linguagem. Nesta discussão, primeiro apresentamos as definições do fenômeno para depois passarmos às tipologias e exemplificações. De acordo com Fonseca (1996, p. 01, grifos da autora), “a dêixis constitui o modo como está **gramaticalizada** a inseparabilidade entre a linguagem e o **contexto**”. Reportamo-nos aos estudos clássicos, conforme sugere a citação, indicando que os pronomes e advérbios, pelos seus aspectos de ostensão e de apontar para, revestem-se de deiticidade e ligam-se à situação de enunciação. A relação entre o sentido de uma expressão e sua identidade lexical não a torna dêitica por excelência, mas a sua relação com o contexto, situação comunicativa, e o referente.

Cabe-nos então ressaltar que ainda na referência clássica, as visões sobre dêixis discriminavam as categorias de dêiticos de pessoa, de tempo e de espaço. Nessas abordagens de estudos da linguagem, *a priori*, os questionamentos associavam a ostensão ao parâmetro de gramaticalidade e objetividade da linguagem num percurso considerado simplista. As questões pontuais sobre dêixis

nos levam a compreendê-la como resultado da relação que se estabelece entre uma expressão linguística e um componente da situação enunciativa

Conforme Cavalcante (2000) é consenso o entendimento sobre dêixis ligado à situação de comunicação. Considerando assim, a situação de enunciação como ponto de partida, mas sem um sentido constituído, fixo, pois, este se dá no contexto em que é enunciado e reelaborado a depender da interação.

A autora esclarece a relação entre o que conhecemos como dêitico e função dêitica. Convém deixar bem claro que o que se tem chamado de “função dêitica” e o que tradicionalmente se conhece por “dêitico”, ainda que sejam noções convergentes, não mantêm entre si uma correspondência necessariamente recíproca. A função dêitica se efetiva na própria remissão, por seu papel ostensivo; ela promove a localização do objeto no universo do discurso criado pelo texto.

Para Apothéloz (2003, p. 66) “as expressões linguísticas cuja interpretação se apoia nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação são chamadas de dêiticas”. É interessante notar que, ao longo das discussões que elucidamos, a situação de enunciação consolidasse como guia para a descrição do que entendemos como dêixis.

Vale ressaltar que, conforme Apothéloz (2003), “a característica definidora dos dêiticos é que seu modo de referência se apoia num *referencial* não nos *significados*” (2003, p. 68, grifos do autor). Sousa (2005) também elucida os estudos mais recentes para pontuar no campo da LT abordagens que discutem dêixis, sem limitar-se, entretanto, aos marcadores de pessoa, tempo e espaço. Contudo, orienta certa precaução ao tentar ou assumir uma definição por considerar que há ainda muito a ser revelado sobre o fenômeno de dêixis.

A definição de dêixis não repousa sobre uma estabilidade, pois os sentidos são construídos na situação comunicativa e dependem de escolhas e negociação entre os interlocutores que alternam papéis no discurso. Cabe-nos explicitar que o enfoque não está somente na ideia de apontar, mas nos mecanismos que constituem toda uma situação comunicativa com propósitos de gerar determinadas ações. Koch (2005, p. 34) anuncia que “interpretamos e construímos o nosso mundo na interação com o entorno físico, social e cultural.” Seguindo essa reflexão, entendemos que o contexto é sempre um aspecto a ser considerado. A seguir, discutimos os dêiticos discursivos, que compreendem dêixis social, textual e de memória.

## 2.1 - DÊIXIS SOCIAL

Ao adentrarmos no campo dos dêiticos sociais, anunciamos que há uma relação muito próxima entre este tipo e a dêixis pessoal. Já a dêixis social aponta marcas que denotam relacionamentos. Numa dada situação comunicativa, a relação eu/tu/você, por exemplo, posso ir além de apontar quem fala e com quem se fala. Mais que isso, pode situar (socialmente) no ato comunicativo quem é esse eu que enuncia.

Nos estudos sobre dêixis encontramos posições divergentes sobre a instância de dêixis social, principalmente desvelando-a como subtipo de dêixis de pessoa. Entretanto, nesta pesquisa



assumimos a tipologia de dêixis social como instância discursiva que aprimora as formas de mostrar ou apontar para os enunciadores e coenunciadores de uma dada situação comunicativa de maneira mais sensível e polida ou como tratamento mais.

Além disso, os dêiticos sociais expressam um nível mais polido desses relacionamentos, mais próximo ou até mesmo mais íntimo. Segue o exemplo (1), conforme Ciulla e Martins (2017, p. 06), o qual referenda o que anunciamos.

(1) Professor, essa frase: “A maioria da turma tiraram nota baixa” está correta?”.

No exemplo (1), o enunciador ao escolher na situação comunicativa uma forma de tratamento usando um “título”, a torna mais reservada e evidencia um dêitico social. As autoras, ao exemplificarem dêixis social, a consideram como tal, porque, para elas, uma forma de tratamento como “professor” não instrui a organização da língua como o paradigma dos pronomes pessoais eu/tu/você. Entretanto, é comum na vasta literatura da área de Referenciação uma tendência em considerá-la como um subgrupo de dêixis de pessoa, conforme postulam as autoras.

Martins (2019) descreve a dêixis social sob o enfoque de marcadores relevantes para se estabelecer relação de proximidade entre os interlocutores e, dessa forma, desconstrói a ideia defendida por Cavalcante (2000) de que os dêiticos sociais seriam um subgrupo pertencente ao grupo dos dêiticos pessoais. Continuando a discussão, apresentamos os casos dos dêiticos textuais alinhados ao viés discursivo dos estudos da linguagem.

## 2.2 - DÊIXIS TEXTUAL

Para Apothéloz (2003) é a ocorrência em que, na situação de interação, determinadas expressões cumprem o papel de localizar segmentos e espaços em um texto. Ao discutirmos as dêixis textuais, é necessário concebê-las do ponto de vista do enunciador, isto é, a sua localização no cotexto. De acordo com Leal (2013, p. 11), os dêiticos textuais “têm função metatextual e permitem ao leitor ou ouvinte se apropriar da organização espacial do texto.”

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) explicam que a dêixis textual instrui a dinâmica do texto e demarca as posições dos interlocutores. Ainda conforme esses autores, dêixis textual é uma estratégia que funciona dentro da situação comunicativa e aponta para partes ou porções textuais. Vejamos no exemplo (2), conforme Ciulla e Martins (2017, p. 07):

(2) Já foi observado acima que... (grifo das autoras).

No exemplo dado, o termo destacado é dêitico, porque marca um ponto específico do texto/discurso, localizável a partir da referência do leitor/ouvinte. Entendemos assim, que os dêiticos textuais funcionam na estrutura cotextual, revelando ou localizando referentes construídos ou negociados na interação, considerando que os interlocutores atuam para revelar os sentidos.

Como anunciamos, são exemplos dessa natureza que demonstram como o fenômeno de

dêixis ocorre discursivamente. Pontuamos ainda que, mesmo não atinente à origem da enunciação, a função dêitica é relacionada aos sentidos e operações cognitivas que se dão sobre os textos.

## 2.3 DÊIXIS DE MEMÓRIA

Quando visualizamos o conjunto de conhecimentos que os interlocutores partilham entre si numa situação comunicativa, percebemos que se materializam formas de indiciar esses conhecimentos, funcionando, pois, como dêiticos, no caso, trata-se de dêixis de memória. Segundo Apothéloz (2003), os dêiticos de memória, ao serem dispostos na enunciação fazem menção a situações já compartilhadas pelos interlocutores e que se podem perceber ou evocar por alguma indicação cotextual.

Sousa (2005) descreve a dêixis de memória como um tipo exclusivo de dêixis, em que a referência se encontra parte na memória discursiva dos participantes da interação e parte na situação de enunciação. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 96) exemplificam esse caso a partir de um recorte de postagem da rede social *facebook*.

(3) E aquela hora que você pensa em comer algo e descobre: só terá comida se vc fizer... ahaaaaaEntretanhaaaaa..... [...] (grifos dos autores).

Os autores sustentam que ao instituir o termo sublinhado como referente, o enunciador orienta uma busca na memória discursiva, como também ocorre uma associação entre as experiências e conhecimentos socialmente compartilhados. Para eles, a presença de pronomes demonstrativos é uma característica elementar desse tipo dêitico. Antes de encerrarmos a discussão sobre os estudos classificatórios de dêixis, vejamos uma abordagem de ocorrência do fenômeno em textos verbo-imagéticos. No tópico a seguir empreendemos nossas considerações noções de argumentação/persuasão a partir dos postulados que orientam a constituição dos textos de acordo com os postulados Perelman; Tyteca (2005), Silva (2014).

## 3 - ARGUMENTAR: CONVENCER E PERSUADIR

Ao manifestarmos nosso pensamento através da linguagem, certamente expomos intenções que visam mostrar, mudar, convencer, persuadir os interlocutores a assumirem ou aceitarem um determinado comportamento ou ponto de vista. Esclarecemos que a noção de auditório que assumimos aqui emerge dos três elementos básicos descritos em Perelman e Tyteca (2005), a saber: o orador, o auditório e o fim.

Sobre esses três elementos, é preciso dizer que o orador, a quem também designamos em nossas considerações como locutor, é o próprio sujeito envolvido na situação enunciativa, que assume uma posição diante de uma demanda ou proposta comunicativa. O auditório é nesse contexto a parte que interage ou compartilha a situação comunicativa, podendo, conforme os autores, ser específico, particular ou geral, amplo, universal, assim, acompanhamos a noção

enunciada por Perelman e Tyteca (2005) de que o auditório corresponde a todos aqueles a quem um orador pretende mobilizar, isto é, conduzir a adesão de uma tese. E o fim corresponde ao propósito do locutor de apresentar ao auditório determinada intenção.

Ante qualquer proposta comunicativa, há uma intenção argumentativa, queremos, pois, através de nossos textos, de alguma forma agir sobre nossos interlocutores. Na verdade, os textos emanam dessas intenções e apontam ou direcionam ações e intenções futuras, entretanto, há que se considerarem os aspectos situacionais atinentes à informação, aos interlocutores, à linguagem para que de fato as ações se realizem.

Inicialmente, cabe-nos esclarecer que convencer e persuadir são faces, não diríamos opostas, mas diferentes de um mesmo objeto, a argumentação. Antes de quaisquer definições, situamos essa discussão no campo de uma visão despolarizada, pois interessa-nos compreender as particularidades da persuasão na cena comunicativa própria da linguagem propagandista.

Assim, entendemos ao rigor dos postulados de Perelman e Tyteca (2005, p. 150) que “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão.” Para os autores, uma linguagem em comum entre os espíritos é o fio condutor da argumentação.

Também, segundo os autores, no tocante à argumentação, encontram-se dispostos três elementos basilares: o locutor, o auditório e a finalidade. Sobre estes, entendemos que ao locutor cabe selecionar ou produzir argumentos plausíveis. Em relação ao auditório, os autores discriminam-no como particular e universal. Assim, apresentado sob essas duas vertentes, o particular revela-se pelo enfoque aos aspectos mais específicos que caracterizam os participantes. O auditório universal concorre para amplitude e aspectos gerais que abrangem a todos os participantes.

A propósito, o ato de argumentar faz-se pelo conjunto de técnicas que o enunciador detém e, dependendo do modo como atua e de como planeja atingir seu auditório é que se concebe ou não o ato de persuadir. Conforme os autores, a argumentação agrega adeptos ou participantes para uma determinada proposta enunciada. Nesse sentido, concebemos os textos verbo-imagéticos como dotados de estratégias argumentativas que nos conduzem ao propósito persuasivo de maneira mais dinâmica e eficiente.

Ainda segundo Perelman e Tyteca (2005), a argumentação requer técnicas e construção de estratégias organizadas com certas especificidades em função do auditório a que se destina, inclusive, para se levar um auditório à adesão de uma tese, o locutor muda, ajusta ou adapta as técnicas argumentativas. Percebemos, pois, que a argumentação está relacionada à manifestação de uma intenção no ato comunicativo. Desta feita, conforme a natureza argumentativa dos textos, tanto pode ocorrer uma ação de convencer, quanto de persuadir.

Para Perelman e Tyteca (2005), a proposta que se dispensa a um auditório genérico, sem especificidades, é fecunda à ação de convencer. Entendemos que convencer não se trata de um ato menor do processo argumentativo, mas uma proposta em que a finalidade não culmina com uma ação imediata dos participantes, é na verdade uma primeira fase do fazer argumentativo. Pois, o ato de convencer é interno, emerge do próprio ser, da forma como lida com suas ideias, já a persuasão,

supõe o exterior a ação sobre o estado de espírito do outro.

A persuasão é concebida por Perelman e Tyteca (2005) como uma proposta mais restrita, que visa atingir um auditório particular. É justamente dessa redefinição de auditório que vem a maior contribuição dos autores no campo da argumentação. Na verdade, entendemos que a categorização dos auditórios em tipos contribui para que se realize ou não uma proposta argumentativa ou com finalidade de convencer ou de persuadir.

Como visamos demonstrar a construção da persuasão através dos recursos da argumentação, recorreremos à descrição das técnicas argumentativas sob a perspectiva da Nova Retórica disposta no Tratado da Argumentação de Perelman e Tyteca (2005). Essas técnicas são, na verdade, os esquemas argumentativos que denotam as coordenadas da argumentação. Neste panorama e dentro do que nos propomos esmiuçar, passamos a descrever os esquemas argumentativos estabelecidos em duas categorizações, a saber: a) Argumento por ligação; b) Argumento por dissociação.

### **3.1 - ARGUMENTOS POR LIGAÇÃO**

Conforme estão dispostos em Perelman e Tyteca (2005), os argumentos constituem-se em face da situação em que se dá a interação, nisso se instaura uma dinâmica de construção do que será exposto ao auditório através das técnicas argumentativas, assim como descrevemos e está exemplificado nos subitens a seguir.

#### **i) Os argumentos quase-lógicos**

Começamos pontuando que há diferentes investidas interpretativas em torno dos discursos, que aceitas ou não, revelam posições sobre uma dada situação. Conforme Perelman e Tyteca (2005), apresentam-se primeiro as proposições formais, depois trabalha-se com os procedimentos de redução, por isso, são assim designados argumentos quase-lógicos.

A propósito, os argumentos quase-lógicos revelam-se como um universo de proposições que concorrem para a argumentação. Para Perelman e Tyteca (2005), possuem força argumentativa alicerçada na relação de formalidade dos raciocínios que podem ser examinados bem próximos da lógica ou da matemática. Porém os autores sustentam que o que caracteriza os argumentos quase-lógicos são os traços não formais e, certamente o trabalho mental necessário para sua redução aos moldes formais. Isto é, esse tipo de esquema argumentativo constitui-se explicitamente de formas tangíveis que podem ser demonstradas a partir da redução ao formal.

Sobre as constatações e manifestações dos esquemas argumentativos por ligação, Perelman e Tyteca (2005) aludem aos argumentos segundo a relação de contradição, identidade total ou parcial, reciprocidade, transitividade, analiticidade, tautologia, inclusão, comparação, divisão, a parte com o todo, o maior com o menor, a frequência e ainda os que indicam as regras de justiça. Conforme Dal Col e Brasil (2009), os casos de argumentos quase-lógicos denotam princípios, crenças, verdade que se realizam num dado espaço. Para Freitas e Marra (2012, p. 6), “esses argumentos se subdividem

em: argumentos de compatibilidade e incompatibilidade, de retorsão, argumento baseado no consenso, no ridículo, na regra de justiça e quase matemáticos.”.

Neste sentido, os argumentos quase-lógicos são construídos por diferentes tipos de argumentos como: a incompatibilidade que representa o princípio da contradição; a identificação, que pode ser total ou parcial e assume a manifestação de natureza formal, que colabora para as definições ou análises. Ressaltamos que há o caso da transitividade, o qual lembra uma transitividade formal, e ainda, o da inclusão que agrega construções que denotam divisão, comparação e probabilidade e conforme depreendemos dos autores, caracterizam-se pela face ou noção não calculável.

Os recortes dispostos a seguir exemplificam as ocorrências da técnica argumentativa em comento, cuja abrangência evidencia casos de esquemas argumentativos construídos discursivamente. Vejamos o exemplo (9), segundo Sá (2012) citado por Sousa *et al.* (2016, p. 17, grifos dos autores).

(4) “Em quase todos os Estados do Nordeste Lampeão está pronunciado, restava no Rio Grande do Norte”, nas alegações finais de acusação.

Conforme o exposto, o enunciador/orador serve-se de argumentos construídos a partir da relação entre os atos praticados, os sujeitos que os praticaram e os locais onde praticaram. Ao mencionar os diferentes espaços de ocorrência dos fatos e, percebendo o indicativo de passagem de um para o outro, fica evidente a “transitividade” como uma das formas de estruturação dos argumentos quase-lógicos. Vejamos o caso exemplificado em (5):

(5) Lampeão, como é notoriamente, sabido, *tem sido e continua sendo o terror dos sertões nordestinos*, tem sido um verdadeiro [...], *um fiel da infâmia, da desgraça e da infelicidade, sorrateiro* [...] das famílias sertanejas do nordeste! (idem, grifos dos autores).

A construção dos argumentos ocorre em torno de uma tese sustentada pela ligação que se dá entre contexto social e atos associados ao referente “Lampeão”. Neste sentido, a tese reveste-se de uma lógica com precedentes na estrutura sociocultural dos sujeitos, pois em torno da figura de Lampeão há uma simbologia que o relaciona a fatos negativos, o que junto ao contexto sócio-histórico define sua identidade de tirano, cangaceiro, fora da lei. No exemplo dado, os argumentos estão postos de maneira que é percebida claramente uma conexão racional entre o sujeito/cangaceiro e suas ações tenebrosas no espaço social que ocupa. Nos dois exemplos anteriores, os articulistas serviram-se de recortes de peças judiciais, em que percebemos uma linguagem técnica bem específica e situada historicamente.

No exemplo a seguir, trazemos uma demonstração construída no gênero propaganda, conforme descrito em Dal Col e Brasil (2009, p. 9). Assim:

(6) Vaio a preço de notebooks.

Como vemos, o exemplo corresponde a mais uma ocorrência de argumentos quase-lógicos.

O direcionamento da mensagem para o auditório anuncia um produto “*notebook*” da marca Vaio e o compara em termos de custos aos demais “*notebooks*”. Em certa medida, a proposta comunicativa construída a partir da estratégia de comparação que o anunciante evidencia no discurso torna a mensagem atraente e intencionalmente direcionada a persuadir o auditório. Logo, pela formação discursiva, inferimos a noção de que o produto da fabricante vaio, numa relação de equivalência, é superior, mas possui um custo/preço menor.

Isto posto, considerando as diversas manifestações que colaboram para a formação dos argumentos quase-lógicos, entendemos que, apesar de amplo, este esquema sugere-nos a percepção de argumentos e sua força no discurso sob a representatividade proeminente de dois campos, a lógica e a matemática. Entretanto, as realizações da língua/linguagem não são como um esquema matemático.

#### ii) Os argumentos baseados na estrutura do real

Estes se situam numa posição de mediação entre o que já está posto, consolidado e determinadas proposições numa relação de solidariedade. Neste caso, conforme Perelman e Tyteca (2005), tais argumentos não rompem a forma primária, na verdade, a sucede compartilhando suas designações, uma vez que os sentidos das expressões, por sofrerem mudanças, tornam-se conhecidos na situação em que são expostos. Neste caso, os autores, Perelman e Tyteca (2005) descrevem duas modalidades de manifestação desse esquema argumentativo: sucessão e coexistência.

No caso dos argumentos da relação de sucessão, os autores descrevem formas que os caracterizam como argumentos de vínculo casual, os argumentos dos fins e dos meios, os pragmáticos, os de desperdício, do supérfluo, da vulgarização, de direção, da consolidação e da superação. Já em relação aos esquemas de coexistência, mencionam os argumentos das pessoas e de seus atos, da autoridade, da essência, da ligação simbólica, das hierarquias e das diferenças de grau e de ordem. Para exemplificar as ligações por sucessão e coexistência, tomamos a construção (7) a seguir, conforme Sá (2012) citado por Sousa *et al.* (2016, p. 16).

(7) [...] opino pela pronúncia dos mesmos *em virtude dos depoimentos testemunhaes* afirmarem que eles, quando passaram por este município, cometeram as depredações, roubos e toda sorte de abusos (grifo dos autores).

Consideramos, conforme a exemplificação constituída, que o orador se vale de argumentos que conectam fatos, opiniões ou pontos de vista tomados como referência ao se evocar uma situação. É importante salientar, dentre as várias posições do indivíduo que argumenta, a interação que se dá no e pelo discurso, pois, no âmbito da Nova Retórica, segundo postularam Perelman e Tyteca (2005), esta é uma condição a ser considerada para que os objetivos ou propósitos argumentativos sejam alcançados.

#### iii) Os argumentos que fundamentam a estrutura do real

Em linhas gerais, esta técnica argumentativa realça as noções do particular e o lugar das analogias. Encontramos nesta conjuntura os argumentos de comparação, de exemplo, de aproximação, que percebemos segundo as considerações de Perelman e Tychka (2005), que são várias as formas de analogia, dentre as quais relacionam os casos de identidade, semelhança, oposições, metáforas.

A analogia como recurso argumentativo, conforme depreendemos dos autores, tanto pode colaborar para a assunção dos argumentos, quanto para desconstruí-los. Entretanto, entendemos que no âmbito da argumentação, aquele que visa persuadir um auditório, obviamente, procura servir-se de esquemas argumentativos eficazes, por isso, determinados recursos de linguagem, como as metáforas, são acionados.

No exemplo (8), antes de quaisquer propostas de análise ou compreensão é preciso considerar o contexto sociocultural em que a mensagem foi construída, pois servimo-nos da demonstração de Col e Brasil (2009), caso em que, recorrendo aos construtos do gênero propaganda, evidenciam argumentos baseados na estrutura do real sustentados pelo recurso da metáfora. Neste caso, o enunciado linguístico põe em cena uma marca de cerveja “Crystal” e, dentre as formas de anunciar o produto, cria aproximações com estereótipos sociais, principalmente idealizando ou associando a imagem do produto à “de mulheres loiras”. Vejamos.

(8) Que tal ganhar um selinho de uma loira assim. (p. 10).

Com efeito, a enunciação posta no *slogan* da cerveja aguça desejos no auditório, dessa forma, o orador constrói a proposta argumentativa particularizando considerações genéricas e, no contexto enunciativo torna uma realidade palpável. Para Perelman e Tychka (2005), os argumentos que fundamentam a estrutura do real corporificam as pretensões do orador a partir de possibilidades que o próprio discurso oferece.

#### **4 - O GÊNERO COMO O CONCEBEMOS**

Definir e caracterizar os gêneros textuais pressupõe englobar nuances de sua constituição e forma como são reconhecidos, bem como as nuances que os conectam como meio onde funcionam. Para Sousa (2005, p. 46), “os gêneros devem manter certas características que lhes garantam a integridade, aquilo que os mantém relativamente estáveis, porém não é necessário que os gêneros sejam avessos às inovações que o meio impõe.” Neste caso, é natural a associação da autora à linha bakhtiniana de estudos de gêneros, pois, esta é uma via bastante recorrente nas abordagens sobre os gêneros textuais.

Neste sentido, retomamos a posição de Sousa (2005, p. 57, grifos da autora), que ao diferenciar propaganda de anúncio publicitário, assim se manifesta, “entendemos que propaganda se aplica melhor ao anúncio de ideias, sem fins lucrativos (aparentemente) [...]”. Embora o caráter comercial seja um parâmetro para diferenciar os dois gêneros, torna-se evidente que, enquanto é explícito em um, é latente em outro.



Assumimos, conforme os postulados de Marcuschi (2008), que os gêneros usufruem de uma maleabilidade que os fazem compartilhar características e propósitos comunicativos, revelando diferentes formas de ação social. Consideramos que a abrangência e as variedades de texto que circulam nos mais diferentes contextos ou situações é que tornam complexas as abordagens sobre essa temática. Para o autor, esse construto emerge da noção bakhtiniana que concebeu os gêneros numa relação discursiva, situando-os em gêneros primários e gêneros secundários.

Assim, acompanhamos essa discussão, percebendo os aspectos comunicativos que os gêneros realizam socialmente, cumprindo propósitos e objetivos já estabilizados. Segundo Marcuschi (2008, p. 151), “na realidade o estudo de gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.” Na verdade, os gêneros existem conforme sejam as necessidades de uma determinada sociedade.

Da mesma forma, servimo-nos desta colocação para endossar a assertiva de que toda comunicação ocorre por meio dos gêneros (MARCUSCHI, 2008). Para o autor, “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (2008, p. 149). A orientação que buscamos é realmente esta, que visualiza os gêneros nas e pelas ações dos indivíduos. E dessa maneira põe-se a linguagem a serviço das relações e interações entre os sujeitos.

É interessante salientar que “o fundamental não é o conceito teórico que se adota, mas a perspectiva de que os gêneros são mais bem compreendidos se encarados como se encontram no mundo real, e não abstraídos como objeto de preocupação pedagógica” (BEZERRA, 2017, p. 61). Direcionamos nosso olhar para o gênero propaganda, como gênero textual, pois o texto propagandista assume características que lhes são identitárias.

No tópico a seguir, conforme anunciamos, desenvolvemos nossas análises sobre os exemplares do gênero propaganda selecionados para fins deste trabalho em função de albergarem tanto os casos de dêiticos discursivos quanto as técnicas argumentativas constituídas por argumentos de ligação.

## **5 - A PERSUASÃO NO GÊNERO PROPAGANDA**

Em nosso primeiro exemplar trazemos uma propaganda cuja mensagem evidencia a tecnologia e a propagação dos serviços de bancos disponíveis em formatos virtuais. O texto foi divulgado durante o ano de 2018 com o objetivo de demonstrar uma série de benefícios em relação ao uso dos serviços digitais do banco Itaú.

Figura 1:– itempo – leitor de código de barras



Fonte: <[www.a2image.com/itautempo/](http://www.a2image.com/itautempo/)> Acesso em: julho de 2018.

Neste exemplar do gênero propaganda fazemos um recorte sobre a manifestação linguística para demonstrar que a expressão “todos aqueles números”, é representativa de dêixis de memória, visto que, na situação comunicativa os interlocutores compartilham conhecimentos que dizem respeito ao objeto “código de barras”, que só são compreendidos por quem na interação resgata, associa ou relaciona uma coisa à outra. A situação comunicativa emana de um momento histórico em que as instituições bancárias ajustavam os seus serviços e quadros de atendimento aos dispositivos tecnológicos.

Por isso, constatamos um forte apelo semiótico pela disposição na cena comunicativa, de elementos que revelam ou representam simbolicamente o universo digital. Além disso, é sugestiva para a tese de comodidades e usufruto para quem adere aos benefícios do “itaú digital”. Assim, a veiculação da propaganda culmina com a entrada das instituições bancárias na era digital e as tentativas de fazer com que os indivíduos passassem a usufruir de benefícios nunca experimentados.

Em relação ao texto, o olhar sobre a pessoa, que repousa nos ponteiros de um relógio, transmite a sensação de estar “de bem com a vida”, relaxada, como se estivesse num divã, livre de quaisquer problemas da vida cotidiana. Já em relação ao enunciado, “Leitor de código de barras no celular. Porque digitar todos aqueles números é realmente uma barra.”, sobre o qual definimos nosso recorte para as descrições linguísticas, encontramos a referenciação dêitica como pilar na construção da referência. É também neste recorte que encontramos a tese do enunciador, a qual se revela na ideia de dispor de “leitor de código de barras no celular”, visto que não se trata de um componente do aparelho, mas de um item acessório.

Em “todos aqueles números”, para nós, não fica evidente que estejamos apontando para uma entidade do cotexto, mas para um referente que existe na memória dos interlocutores. Segundo Sousa (2005), em relação à dêixis de memória, nem tudo é explicitado no cotexto. Desse modo, não se vislumbra o caráter ostensivo de apontar para, mas sugerem-se aos interlocutores indícios de conhecimentos a serem acessados na memória.

De posse dessa arquitetura comunicativa, o anunciante apela para atingir o auditório servindo-se da técnica de argumentos baseados na estrutura do real (PERELMAN e TYTECA, 2005), logo, a expressão dêitica colabora com a proposta argumentativa uma vez que ativa na memória dos participantes um estado de desconforto em relação ao que já é dado e conhecido, às experiências incômodas de ter que digitar os números de uma sequência tal como é um código de barras. Isso é bem evidente, inclusive pelo jogo de sentidos que há quando o enunciador diz, “porque digitar todos aqueles números é realmente uma barra”.

Os recursos argumentativos latentes nas dêixis e a sedução imagética evoluem na interação, pois, os sentidos não estão postos cotextualmente, mas há pistas que conduzem o interlocutor a inferi-los, tanto sinalizando que ter que digitar os números de um código de barras é perda de tempo, como indicando que a adesão ao banco digital significa ganhar tempo e qualidade de vida. Portanto, o conjunto verbo-imagético organiza-se de maneira a situar os referentes e direcionar o auditório à adesão da tese de comodidade do banco digital. Vejamos a seguir o exemplar disposto na figura 4;

Figura 2: O banco que está preparado para a tecnologia do iPhone



Fonte: <<http://www.itauunibanco90anos.com.br/90/ingles/marca-2010.htm>>. Acesso em: novembro de 2019.

A propaganda em comento foi veiculada no ano de 2008 como uma proposta de apresentar soluções tecnológicas para os clientes da rede bancária do Itaú. A objetividade da mensagem inicialmente pode ser entendida como dependente do contexto, do conhecimento de mundo e de um relacionamento dos interlocutores com a instituição bancária. Porém, a construção textual que permite essa percepção é na verdade uma estratégia alçada para se atingir o propósito do gênero, o

de mobilizar o auditório em relação à ideia de que o banco Itaú está preparado para os clientes que usam tecnologias mais avançadas, como é o caso de usuários de aparelhos de celular modelo *iPhone* (aparelho exclusivo da fabricante *Apple*).

A proposta construída no texto, embora aberta a diferentes interactantes, é intencional e visa atingir um público selecionado. Logo, neste caso, a propaganda é direcionada aos usuários de aparelhos *iPhone*. Por isso, os recursos de sentido e a criatividade do texto tornam a mensagem identitária e sugestiva para ambiente e público relativos à tecnologia digital.

É interessante destacar também a composição do texto, não só pela organização do enunciado linguístico e a dinamicidade conseguida considerando a forma como dispôs a sentença interrogativa acompanhada de uma dica: “Adivinha qual banco que já está preparado para a tecnologia do iPhone? uma pista: começa com i.”, mas também pela disposição dos recursos imagéticos no corpo da mensagem.

Sobre isso, chamamos a atenção para o destaque dado à naturalidade em relação à manipulação dos artefatos tecnológicos (aparelho celular e fone de ouvido) e a forma como combinou o ícone do Itaú digital (símbolo da arroba com a letra i no seu interior) à estrutura metálica posta sob a parte superior do espaço em que a mensagem é contextualizada. Neste caso, é preciso um olhar bem atento para localizar essas informações e conectá-las ao sentido global da propaganda.

Considerando as escolhas lexicais, a organização e a intenção do enunciado verbal: “Adivinha qual banco que já está preparado para a tecnologia do iPhone? uma pista: começa com i.”, destacamos o emprego do *i*, em “começa com i”, numa função dêitica. Para nós, ao enunciar tal expressão, o anunciante serve-se da referência dêitica, não no sentido de tornar palpável uma referência da situação comunicativa, assim como assegura a noção clássica de dêixis. Pois, neste caso, a dêixis é discursiva, construída na relação entre enunciador e coenunciador num movimento do cotexto para o próprio cotexto.

Então, a dêixis na figura 2 é textual, considerando que o “*i*” aponta para uma porção localizável do texto, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). A situação evidenciada na propaganda conduz a partir do elemento dêitico de uma parte a outra do texto. Desta forma, a deiticidade do “*i*” é motivada e negociada pelos interactantes na interação.

A maneira como a mensagem foi construída, a distribuição lexical dos enunciados linguísticos e a organização textual permitem que se localizem porções específicas no texto. Entendemos dessa forma que é a partir de indicações de um determinado ponto de origem ou localização considerando o cotexto que se dá a dêixis textual.

No tocante à argumentação, o texto serve-se de uma proposta elaborada para mexer com o auditório, inclusive, reportando ao estado do subconsciente. É o caso da pergunta seguida de uma dica, propondo que o interlocutor atue para completá-la. A evolução da interação encaminha os interactantes para a tese do orador que se encontra narrada na assertiva de que o Itaú possui tecnologia para o *iPhone*.

De acordo com os construtos da Nova Retórica, a persuasão é construída no discurso e, com base em Perelman e Tyteca (2005), para persuadir um auditório, o orador recorre às técnicas

argumentativas. Neste caso, os argumentos são construídos pelo esquema de ligação, na perspectiva dos argumentos que se baseiam na estrutura do real. Desta maneira, consideramos que, ao enunciar a tecnologia do *iPhone*, o orador situa a argumentação num dado real, contíguo ao auditório para o qual dirige a mensagem.

Os argumentos baseados na estrutura do real concorrem para a manifestação de diferentes técnicas ou esquemas argumentativos. Neste caso, acompanhamos a posição de Freitas e Marra (2016), que descrevem os argumentos baseados na estrutura do real numa relação de coexistência, considerando a relação entre o objeto/coisa e os fatos manifestações dos ou sobre os objetos. Assim, entendemos que os argumentos em comento denotam o objeto (aparelho *iphone*) e o fato (suporte para sua tecnologia).

Como foi evidenciado no texto, a argumentação surge da noção que se tem sobre o aparelho e suas características peculiares que exigem aparatos e recursos tecnológicos exclusivos e, por isso, demandam maior poder aquisitivo. Ao dar lugar à ideia de dominar ou de estar à altura da tecnologia do *iPhone*, a mensagem enunciada dialoga com a noção de que o banco Itaú tem autoridade no campo tecnológico, porque, naquele momento de divulgação da propaganda, oferecia suporte para tecnologia do *iPhone*.

A seguir trazemos as análises empreendidas sobre o nosso último exemplar.

Figura 3: Poupança do BB



Fonte: <<https://www.behance.net/gallery/71988993/Anuncio-Banco-do-Brasi>>.

Acesso em: dezembro de 2019.

A propaganda da figura 5 foi veiculada em meios eletrônicos durante o ano de 2017. Na verdade, a ação que o gênero traz no seu bojo é estruturada no sentido de conectar os indivíduos às demandas do meio em que vivem. Isto é, a propaganda comunica com simplicidade e em tom de credibilidade reiterada no perfil da protagonista da mensagem.

A propósito, a superfície textual concentra recursos na construção de uma imagem autêntica, possibilitando que os sentidos transitem pelas semioses verbais e imagéticas. É preciso considerar o texto tal como Silva (2014) defendeu, ao indicar que o texto é toda a construção em que há

atividade humana. Logo, o gênero implica sequências cada vez mais amplas e portadoras de sentido que só são ativadas se forem concebidos os diversos modos de construção.

Ao traçarmos uma linha de análise sobre o enunciado linguístico, marcamos a escolha e o emprego de expressões próprias da tipologia de dêixis. Cavalcante (2012) definiu como o emprego de quaisquer expressões que na enunciação apontem para o “eu/tu/você, o aqui e o agora”. Entretanto, destacamos que a dêixis constrói relações ou direciona o discurso, sem, no entanto, desempenhar a função de indicial de pessoa, tempo ou espaço.

Ao recortarmos a sentença “Essa é a dica da *Chef* queridinha do Brasil para ter uma vida mais doce”, chamamos a atenção para o termo sublinhado, uma vez que ao posicioná-la na enunciação, ela sugere ou cria vínculo de relacionamento num grau de maior intimidade ou respeito em relação aos interlocutores. Dessa forma, entendemos que o termo “*chef*” desempenha a função de um dêitico social, assim como foi descrito em Ciulla e Martins (2017).

Martins (2019) destaca sobre a dêixis social a maneira como revela numa situação comunicativa as formas de relacionamentos sociais entre os interactantes. Nisto, a autora preserva as contribuições de Apothéloz (200), bem como as de Cavalcante (2000). A mensagem da propaganda, neste caso, traz em sua arquitetura uma construção argumentativa orientada tanto pela semiose imagética quanto pelo material linguístico. Diante disso, o orador recorre ao esquema argumentativo dos argumentos que fundamentam a estrutura do real que, conforme Perelman e Tyteca (2005), podem ser realizados pelo exemplo ou pela ilustração. E ainda conforme os autores, a ilustração não pode gerar contestações no corpo dos argumentos.

Para construir a tese conclamando o auditório a aproveitar a “poupança” do Banco do Brasil, servimo-nos de argumentos como: “Essa é a dica da *Chef* queridinha do Brasil para ter uma vida mais doce” para ilustrar o que enunciou. De fato, o orador atua com segurança sobre o auditório, de modo que promove a aceitação da ideia de tornar a vida melhor ao aderir à poupança do Banco do Brasil.

Neste caso, o orador não visa provar ou sugerir conclusões ao auditório, mas mostrar com segurança uma experiência e que não está imitando uma realidade, senão, criando o seu próprio real. Para Dal Col e Brasil (2009), essa técnica argumentativa, que se serve da ilustração, é marcada por uma “presença consciente” (p. 7).

Nesta perspectiva, consideramos que a dêixis social “*Chef*” confere aos argumentos uma relação de ligação entre facetas de uma noção de sujeito e papéis sociais para instaurar o próprio real. Assim, o dêitico social atribui valor ao argumento, elevando-o a uma categoria portadora de credibilidade em si mesma e com potencial para validar a tese do orador perante o auditório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta analítica que trouxemos em nosso trabalho considerou a partir do gênero propaganda vários projetos de dizer dos enunciadores que encaminham posições argumentativas propensas à persuasão. De acordo com os nossos objetivos, assumimos que a propaganda é um

gênero com funções sociais recorrentes e pela sua natureza comunicativa faz-se presente em diferentes esferas da vida cotidiana.

Embora no lastro de estudos da LT, as abordagens concentrem-se mais na investigação da semiose verbal, definimos como objetivo detalhar a construção dos sentidos numa dada cena comunicativa, considerando a atuação de dêixis como processo referencial num espaço de recorrência do verbal e da imagem como constituintes de sentidos. Neste sentido, evidenciamos em nossa pesquisa situações em que contexto, sentidos dos enunciados e propostas comunicativas cooperam para mobilizar os interlocutores a uma ação.

Importa destacar ainda que as categorias dos dêiticos discursivos de longe vêm dando fôlego para pesquisas em LT e outros campos de estudos da linguagem. Dessa maneira, consideramos relevantes as discussões que elucidamos tanto sobre dêixis quanto sobre argumentação, porque, os sentidos pretendidos conforme vimos, dependem de relações contextuais e das negociações que ocorrem no espaço da interação ou na situação enunciativa.

Neste caso, a nossa pesquisa evidenciou um extenso percurso à luz das expressões linguísticas verbalizadas nos textos considerando os constituintes imagéticos que os caracterizam. Entretanto, entendemos que sobre as semioses não verbais cabem olhares analíticos cada vez mais detalhados e que conjuguem os sentidos dos textos sem necessariamente isolar uma semiose da outra.

A propaganda como defendemos, cumpre o propósito comunicativo de divulgação de ideias sobre serviços, crenças, produtos, sem, no entanto, envolver troca, comercialização ou negociação financeira explícita, como ocorre em operações de compra e venda. Assim, dentre as caracterizações da propaganda, há que destacarmos a natureza persuasiva, a linguagem sedutora, apelativa, objetiva e maleável, emprego de sentenças linguísticas curtas, predomínio de cores, iconicidade e simbologia.

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D. Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans La dynamique textuelle. Tese (Doutorado) – Université de Neuchatel, 1995, p. 18-43. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto Brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2000. Disponível em; <<http://www.letrasvernaculas.ufc.br/index.php/biblioteca/teses/31-biblioteca/teses/52-tese-monica-cavalcante>>. Acesso em: de abril de 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo. Cortez Editora, 2014.

CIULLA, Alena; MARTINS, Mayara Arruda. Um estudo sobre classificação de tipos dêiticos. *Rev. De Letras*. n. 36- vol. (2) - jul./dez. – 2017. Disponível em; <[www.Periodicos.ufc.br/index.Php/reveletras](http://www.Periodicos.ufc.br/index.Php/reveletras)>. Acesso em: junho de 2018.

DAL COL, Angelo Alecsandro; BRASIL, Luciana Floriano. Técnicas argumentativas nas



propagandas comerciais. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 38 (3): 469-480, set. dez. 2009. Disponível em: <[http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N3\\_37.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_37.pdf)>. Acesso em: setembro de 2019.

FONSECA, Fernanda Irene. Dêixis e pragmática linguística. In: *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (Org.) de Isabel Hub Faria, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte, Carlos A.M. Gouveia, Ed. Caminho, Lisboa. P.437-445. 1996. Disponível em: <<http://www.area.dge.mec.pt/gramatica/deixisirene5.html>>. Acesso em: dezembro de 2018.

FREITAS, Henrique Campos; MARRA, Mayra Natanne Alves. Tipos de argumentos utilizados em anúncios das Havaianas. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 1, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32174>>. Acesso em: setembro de 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Escreve e Argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Mayara Arruda. *A caracterização dos tipos de dêixis como processos referenciais*, 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42634>>. Acesso em: junho de 2019.

PEREMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Walleska Bernardino. *A referência em textos verbo-imagéticos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15312/1/Referenciação%20TextosVerbo.pdf>>. Acesso em: novembro de 2018.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. *A organização textual-discursiva dos anúncios de turismo no Ceará*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Disponível em: <<http://www.letrasvernaculas.ufc.br/index.php/biblioteca/teses/31-biblioteca/teses/59-tese-margarete-fernandes>>. Acesso em: junho de 2018.

## **Evando Luiz e Silva Soares da Rocha**

---

Graduado em Letras Português e Mestre em Letras (UESPI). Doutorando em Letras (UFPI). Professor efetivo de Língua Portuguesa da Unidade Integrada Vicente Pereira dos Santos – SEMED – Parnarama – MA. E-mail; [evevinho@gmail.com](mailto:evevinho@gmail.com)

## **Ailma do Nascimento Silva**

---

Doutora em Letras (PUCRS), Mestre em Letras (UFPE), Especialista em Língua Portuguesa (PUCMinas) E Graduada em Letras/Português (UESPI). Professora da Universidade Estadual do Piauí, atuando na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESPI) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UESPI). E-mail: [ailmanascimento@yahoo.com.br](mailto:ailmanascimento@yahoo.com.br)

*Recebido em 11/03/2021.*

*Aceito em 20/05/2021.*

# QUANDO A LEITURA É TEMA EM TIRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A COMPREENSÃO DE LEITURA

## *WHEN READING IS THEME IN STRIPS: A REFLECTION ON READING REPRESENTATIONS*

Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Heleonara Gabriela Souza de Paula  
UFLA

**Resumo:** Este trabalho estrutura-se fundamentado nos resultados de uma pesquisa de iniciação científica, financiado pelo Programa PIBIC-UFLA, que teve por finalidade estudar sobre a compreensão de leitura presente em tiras direcionadas ao público infantil. Para isso, assumimos por objetivo analisar a compreensão de leitura representada em tiras e seu efeito de sentidos na produção escrita de crianças. O estudo define como corpus investigativo as tiras de Anabel, de Lascast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista Recreio, em que se observou as diferentes narrativas construídas como um texto multimodal e seus possíveis efeitos de sentido na produção escrita, de alunos do 3.º ano do ensino fundamental, de uma instituição da rede pública de ensino, durante o ano de 2018. Para tanto, optamos pela relação de uma pesquisa de campo, com foco qualitativo, tomando como base teórica os estudos de Goulemot (1996), Manguel (1997), Martins (2003) e Freire (2001) sobre a definição de leitura; de Santaella (2012) e Ramos (2011) sobre de leitura de imagens; Oliveira (2010), Santos e Silva (2009) sobre quadrinhos e tirinhas e Bakhtin (2003) a respeito de gêneros textuais. A análise sinaliza para a contribuição das tiras, como gênero textual, para o processo de formação do leitor, além de proporcionar uma reflexão sobre as representações de leitura nas relações construídas entre leitor e escrita.

**Palavras-chave:** Representação de Leitura. Tiras. Leitura de imagens. Produção de textos.

**Abstract:** *This work is based on the results of a research of scientific initiation, whose purpose was to study about the representation of reading present in comic strips aimed at children. In order to do this, we aim to describe and analyze the reading comprehension represented in strips and its effect of meanings in the written production of children, in order to describe different modes of reading action. The study defines as investigative corpus the strips of Anabel, from Lascast Mota, produced between 2008 and 2011, in Recreio Magazine, in which the different narratives constructed as a multimodal text and its possible effects of sense in the written production of students of the 3rd year of elementary education, from a public school, during the year 2018. For*

*this, we chose to carry out field research, with a qualitative focus. To analyze the data, we take as theoretical basis the studies of Goulemot (1996), Manguel (1997), Martins (2003) and Freire (2001) on the definition of reading; of Santaella (2012) and Ramos (2011) on reading of images; de Oliveira (2010), Santos e Silva (2009) on comics and comic strips, finally, by Bakhtin (2003) regarding textual genres. The analysis points to the contribution of the comic strips, as a textual genre, to the process of formation of the reader, besides providing a reflection on the representations of reading in the relations constructed between reader and writing.*

**Key-words:** Reading Representation. Comic strips. Reading images. Production of texts.

## INTRODUÇÃO

Este estudo considera a atividade de leitura não apenas em seu aspecto codificador e decodificador, mas antes, como um processo de aproximação e apropriação dos usos sociais de uma cultura escrita e das diversas formas de expressão da linguagem, seja por meio da oralidade, do desenho, da imagem, do gesto ou da escrita, apontando uma dimensão mais ampliada e aprofundada da aprendizagem da leitura e escrita quando associada a um processo de interdiscursividade.

Ao considerar a aprendizagem da leitura e da escrita, mais do que a aquisição de uma técnica, destacando os usos das habilidades que ela envolve, este trabalho desenvolverá as discussões a partir de três premissas, que embora distintas, são concebidas em constante interação: a primeira defende que o texto é uma forma de discurso escrito, e que todo o trabalho de leitura desenvolvido na escola aproxima a criança de uma forma de expressão da linguagem; a segunda considera que a leitura é uma atividade interdiscursiva entre o leitor e o texto e entre diferentes leitores, como uma prática dinâmica e ativa e a terceira salienta o uso do texto, em sala de aula, como uma forma de apreciação do próprio discurso, destacando propostas pedagógicas, a partir de diferentes gêneros textuais, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Ao destacar que as práticas de leituras proporcionam uma aproximação, um conhecimento e uma apreensão das diferentes configurações da linguagem, seja por propiciar relações diretas com o texto escrito, com imagens, seja pela consideração das diversas opiniões e interpretações que a leitura produzirá, o ato de ler um texto proporcionará um contato direto com formas de expressão da linguagem, o que permite uma reflexão do como se constituem as atividades de leitura no ambiente escolar: quem lê? O que se lê? Para quem se lê? Quando e como se lê? Para que se lê?

Nesta perspectiva de discussão, trazemos as seguintes problematizações para este trabalho: em que medida a representação de leitura está relacionada ou não com o processo interdiscursivo de aprendizagem da leitura e da escrita? De que modo a atividade de leitura como uma prática social está sinalizada em imagens? Qual efeito de sentido das tirinhas pode ser percebido na prática de produção de textos de crianças em processo de alfabetização?

Nesta direção, assumimos por objetivo descrever e analisar as práticas de leitura representadas em tirinhas e seus efeitos de sentido na produção escrita de crianças, com o intuito de indicar diferentes modos da ação leitora. Para isso, definimos como *corpus* investigativo as tirinhas de Anabel, de LancastMota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista Recreio, em que

se observaram as diferentes narrativas construídas como uma linguagem híbrida e seus possíveis efeitos de sentido, na produção escrita, de alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, durante o ano de 2018. Para isso, optamos por realizar uma pesquisa de campo, sob abordagem qualitativa.

Deste modo, organizamos a discussão em três dimensões temáticas: na primeira apresentamos uma reflexão sobre as definições de leitura; na segunda gêneros discursivos, leitura de imagens e o conceito de história em quadrinhos e tiras; na terceira, discorreremos sobre os processos metodológicos para a realização da pesquisa, as análises a respeito da compreensão de leitura em tiras e suas implicações nas produções aqui investigadas.

## **1 - UMA REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LEITURA**

Em relação ao aspecto conceitual do ato de ler podemos destacar a leitura como a capacidade de organizar os conhecimentos adquiridos, seja a partir das situações que a realidade impõe, ou da nossa atuação nela. Conforme os estudos de Martins (2003), leitura é vista, ainda, como o estabelecer de relações entre as experiências e o ato de resolver problemas que nos são apresentados. A experiência de leitura, nessa perspectiva, nos permite modificar o mundo e o compreendê-lo.

Segundo Martins, (2003, p. 42), na criança, “a leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mas espontaneamente expressa)”. Por isso, para alguns autores, a leitura está associada a ação dos olhos, considerada uma forma de ver o mundo. A leitura é caracterizada, muitas vezes, como meio de conhecimento, de lazer, de orientação, visto que lemos o impresso, lemos as paisagens, mapas, cores, lemos pelos sentidos. Os olhos dessa maneira, se configuram como as portas de um mundo outrora desconhecidos.

É nessa perspectiva que, Manguel (1997, p.43) infere que “a leitura começa com os olhos. O mais agudo dos nossos sentidos é a visão, escreveu Cícero, observando que quando vemos um texto lembramo-nos melhor dele do que quando ouvimos”.

É consensual, portanto, a importância dos olhos no processo da leitura, mas seria esses os únicos responsáveis por apreender conjuntos de palavras, formas e objetos? Segundo Freire (2001), há duas formas básicas de conhecer a leitura do mundo e a leitura da palavra sendo “primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo”.

Ao compreendermos o ato de ler de um modo amplo, observamos que ele se caracteriza pelas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca, na tentativa de atribuir ao mundo uma hierarquia qualquer de significados, que representa previamente uma “leitura”.

De acordo com Martins (2003), a leitura é uma atividade básica na propagação cultural do ser humano, que atende a diversos fins, entre eles está o senso crítico em uma maior percepção das diversas leituras sendo elas as intelectuais e do mundo, admitindo analisar qualquer tipo de

leitura. “A leitura vai[...] além do texto [...] e começa antes do contato com ele. O leitor assume papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura”. (MARTINS, 2003, p. 32-33)

Para Martins (2003), quando falamos em leitura, logo pensamos na leitura de materiais impressos como livros, jornais, revistas. Não percebemos que fazemos diferentes leituras o tempo todo da vida cotidiana e nas relações sociais, lemos imagens, sinais, cores, lemos gestos e expressões. O ato de ler se estabelece no contexto em que estamos inseridos, e essas leituras se iniciam em situações coletivas ou individualizadas do sujeito com os diferentes objetos escritos e vão se alargando no decorrer das experiências da vida.

Quando lemos alguma coisa, nos integramos ao contexto do enredo da narrativa; o sujeito leitor se sente dentro das histórias contadas, havendo uma interação maior. Todo ser humano tem uma forma diferente de ver, de notar, de perceber os acontecimentos ao seu redor, isso porque “[...] cada indivíduo reagirá a eles de um modo; irá lê-los a seu modo”, segundo descreve Martins (2003, p.36).

Ao descrever a respeito das diversas leituras possíveis de serem realizadas, Martins (2003, p. 31) apresenta-nos três níveis básicos para a compreensão e definição, a *leitura sensorial, emocional e racional*, cada nível representa uma determinada forma de aproximação com o objetivo lido.

Segundo Martins (2003), a *leitura sensorial* começa desde criança e nós acompanhada por toda vida, corresponde aproximadamente aos cinco sentidos do ser humano; audição, visão, tato, paladar e olfato, visa ser mais rápida, irracional e infantil. É a primeira leitura que fazemos do mundo, a mais básica, que se efetiva por meio dos nossos sentidos. Não lemos somente com os olhos e a boca pronunciando palavras, também podemos realizar leituras pela percepção olfativa, quando percebemos o cheiro de comidas, plantas, animais, entre tantas outros que espalham odor e, além disso, podemos realizar leitura ao sentir o cheiro do livro, ao toque de objetos em alto relevo, com densidades diferentes. A autora descreve que os sentidos “podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler”. (MARTINS, 2003, p.40)

Cada leitor possui uma estratégia diferente para realizar sua leitura, somos sujeitos ímpares com modos distintos de aprendizagem, porém nos interessa muito a compreensão adquirida pela leitura do texto, neste caminho “[...] cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”. (MARTINS, 2003, p. 85)

Outro nível trata-se da *leitura emocional* que, para a autora, realiza-se com a influência dos sentimentos, o que implica diretamente no subjetivismo do leitor, em que toda disposição e o estado de espírito, além da história pessoal do leitor e o seu contexto são fatores que influenciam na leitura e na interpretação do texto lido. Já a *leitura racional* contribui com o processo de aprendizagem pelo fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, em que o racional soma-se ao sensorial e ao emocional, estabelecendo um elo entre a leitura e diferentes saberes, em que se salienta seu caráter eminentemente reflexivo e dialético.

No conceito que Martins (2003) apresenta em relação à leitura, podemos observar que, a

compreensão do ato de ler varia de acordo com as perspectivas teóricas em seus diversos campos de atuação. Cada sujeito-leitor descobre sua técnica de aproximação e desempenho com a leitura que é impulsionado por vários fatores desde o ambiente, o material e o tempo disponível para realização da leitura.

Desse modo, para Goulemot (1996, p.108) a discorrer sobre a atividade de leitura como uma ação de produção de sentidos, “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...]”.

A leitura remete à questão da produção de sentidos estabelecidos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor através do texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor. Goulemot (1996), descreve em seus estudos que a leitura permite uma ação do leitor sobre o texto em que se produz um sentido, para que possa criar uma relação entre o sentido desejado e sentido percebido. Na produção de sentidos, o leitor exerce um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Quando lemos, criamos e recriamos num processo constante de ir e vir dos sentidos, a partir de uma “biblioteca interior”, ou seja, das leituras anteriores realizadas, em que guardamos ou arquivamos tudo que foi lido e compreendido pelo sujeito-leitor.

Para Goulemot (1996), existem dois tipos de leitura: aquela que consiste em uma biblioteca provocada e o segundo consiste em uma leitura mais prática, uma leitura sequencial tradicional. Assim, a leitura se torna uma forma de troca, numa relação contínua e dinâmica, pois muda de sentido de acordo com cada nova leitura realizada.

Nesse sentido, Koch e Elias (2007, p.11) apresentam a leitura como uma “uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Quando falamos da importância da leitura em nossas vidas, da necessidade de cultivar o hábito da leitura, a necessidade da leitura para crianças e jovens, o papel da escola e da sociedade na formação de leitores, estamos levando em conta o seu papel transformador e dinamizador.

Ao abordarmos os aspectos que envolvem a leitura e o ato de ler, em busca de uma reflexão sobre sua complexidade. Percebemos que ler não se limita à decodificação de palavras, uma vez que permeia todos os âmbitos do código escrito, um tema que abarca a multiplicidade de expressão da linguagem, que discutiremos na próxima seção.

## **2 - A MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM PRESENTE NAS TIRAS**

Partimos do pressuposto de que a linguagem humana é uma forma de comunicação social que se estabelece sobre os indivíduos socialmente, em situações de comunicação, seja ela verbal ou não-verbal, a linguagem é a forma de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Diante disso, este estudo considera que a palavra não é somente escrita ou falada, mas também pode se apresentar em forma de imagem, por trazer um contexto de informação, uma ideia a estar sempre se dirigindo a alguém. Sendo assim a palavra se refere à linguagem, à forma de

expressão. Do ponto de vista de Bakhtin (2003, p. 117), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

A linguagem é um aprendizado social que tem na língua a sua realidade material. A língua é percebida não como um sistema pensativo de formas linguísticas à parte da atividade do falante, para Bakhtin (2003, p.132), “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto que através da interação verbal social dos locutores”.

A palavra como linguagem constitutiva do sujeito se materializa em forma de discurso, que segundo Bakhtin (2003), a utilização da língua ocorre em formas de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, por gestos, por imagens e sons. A língua é vista, portanto, como um código capaz de transmitir uma mensagem, uma interação social.

## 2.1 - A IMAGENS NA MULTIMODALIDADE TEXTUAL

É diante disso que se postula que “o ensino da língua deve pautar pela diversidade de gêneros textuais” (OLIVEIRA, 2010, p.75). Falar em diversidade de textos, em que se pode entender como gêneros textuais “a fusão de textos que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional parecidos, tendo uma função enunciativa” (OLIVEIRA, 2010, p. 75-76). Assim ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal, quanto multimodal.

As imagens também são consideradas uma forma de linguagem, porque trazem em si uma convicção, uma forma de comunicação com o outro possibilitando a manifestação de pensamento, ideias, opiniões e sentimentos. Vivemos em um mundo repleto de imagens, por isso, ressalta-se a importância de compreender e refletir as informações que as imagens representam no nosso cotidiano.

As imagens estão presentes em nossas vidas desde os tempos. Em toda imagem, encontra-se uma estrutura de cores e formas, ao analisar e buscar identificar os símbolos é o mesmo que ler e perceber a imagem como texto escrito. Santaella (2012, p. 7) adverte, no entanto, que, “ensinar e aprender a ler imagens, eis aí uma proposta que pode conter algumas armadilhas contra as quais é preciso, de saída, nos precaver”. De fato, se considerarmos, assim como a autora, que cada tipo de linguagem, a imagética e atextual, é desenvolvida por diferentes características, onde cada uma irá fornecer de diferentes formas para a aprendizagem do conceito, as armadilhas são diversas.

Santaella (2012) determina, portanto, que tanto a imagem quanto o texto podem ser polissêmicos e, deste modo, podem carecer de uma explicação verbal para esclarecer o contexto da mensagem. Ou seja, não é característica própria da imagem ou exclusiva da imagem a necessidade de explicação. Santaella (2012, p. 103) defende que “as imagens representam essencialmente o que é da ordem do visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções, não apenas visuais, mais também acústica, olfativas, térmicas ou táteis. Tanto a imagem quanto a língua podem representar algo concreto”. (SANTAELLA, 2012, p.81).

Quando lemos uma obra, muitas vezes, não damos importância às imagens que ali se apresentam. Ao contrário do que pensamos, as imagens não são simplesmente ilustrativas, elas



trazem informações importantes, transmitem conhecimento. As imagens são peças fundamentais para a formação dos sujeitos capazes de observar e de interpretar o que elas expressam e significam, elas estimulam e alimentam a imaginação e a criatividade do leitor, permitindo um conhecimento prazeroso e enriquecedor.

As tiras se configuram de textos multimodais que trazem uma linguagem visual e também escrita.

Segundo Rojo (2014, p.320),

na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.

Mas quando falamos em leitura de imagens sempre nos perguntamos como ler imagens? Como elas se apresentam? Como indicam o que querem indicar? Como e o que elas significam? Como as imagens são produzidas e entrelaçadas?

## **2.2 - A LEITURA DE TIRAS NA MULTIMODALIDADE TEXTUAL**

Quando falamos em leitura de imagens, estamos fazendo uma análise visual, tátil, auditivo e sensorial, essa leitura é individual e diferente para cada leitor. Esse gênero se enquadra na ordem do narrar, caracterizado pelo ato de contar histórias em sequência de pequenos quadros. As tirinhas geralmente se constituem de uma linguagem não-verbal, contam com um cenário no qual existem figuras cinemáticas, personagens principais e secundários. (RAMOS, 2011)

De acordo com Oliveira (2010), as histórias em quadrinhos tornaram-se um meio de comunicação inovador no processo de ensino e aprendizagem, que pode ser utilizado como instrumento para a prática educativa. “As histórias em quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura por parte dos alunos, independentemente de sua faixa etária, pois iniciam o gosto pela leitura e estes leitores não ficam apenas para as histórias em quadrinhos, mas migra para outros gêneros”. (OLIVEIRA, 2010, p.77)

As histórias em quadrinhos podem introduzir que os alunos busquem outros tipos de leitura que em seguida será abordado a partir de diferentes aspectos de ensino. “Para selecionar estas histórias, o professor, além de observar os seus objetivos, deve considerar as necessidades de cada período escolar, já que, como foi dito, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas em qualquer fase de ensino”. (OLIVEIRA, 2010, p.79)

As diferentes configurações de transmissão que as histórias em quadrinhos podem nos apresentarem são narrativas juntamente com desenhos em que a “compreensão se dá pela dicotomia

verbal e não-verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessários ao entendimento da história. Dessa forma, é essencial ressaltar “[...] balão legendas (discurso direto, onomatopéia, expressões populares), não-verbais (gestos e expressões faciais) e paralinguísticos (prolongamento e intensificação de sons)”, conforme nos indica os estudos de Santos e Silva (2009, p.55).

Para Santos e Silva (2009, p.55), a leitura de história tirinhas ocorre através de diálogos entre os personagens, em que “as tiras de quadrinhos são histórias curtas, com começo, meio e fim, em geral com personagens fixos criados pelo autor, unindo desenhos e textos, as tiras contam variados tipos de histórias: de humor, de ação, heroísmo e outros”.

Esse tipo de história discutível, geralmente tem o objetivo de entretenimento ou informação de forma bem-humorada com diferentes personagens.

O uso de imagem e texto é instrumento importante para o aprendizado, já que abre um espaço amplo para o diálogo. “As histórias em quadrinhos, assim como cinema, podem se constituir como uma importante fonte de conhecimento e, portanto, de leitura do mundo, o que possibilita o debate sobre vários assuntos da realidade, inclusive dentro da própria escola”, conforme descreve Santos e Silva (2009, p.189) “[...] que estão a criticar as HQ, muitas vezes, não se permitem dialogar com as mesmas. Tememos a “pedagogia da Calçada” [...] faz a denúncia de uma forma de educação pragmática, insensível ao sofrimento humano, que não procura compreender e debater a desigualdade social, [...]”, segundo Santos e Silva (2009, p. 191), esta é uma questão de crítica da educação através da sua arte, com o uso das histórias em quadrinho e a falta de compreensão de muitos.

Segundo Santaella (2012), a imagem é superior ao texto escrito, quando ela o “domina” na situação em que ela traz mais informação do que o texto escrito, em que sem a imagem, não é possível entender a ideia entre a palavra e aquilo que esta faz referência.

As histórias em quadrinhos (HQ) podem ser identificadas visualmente com facilidade devido às formas textuais usadas. Segundo Rojo e Barbosa (2015), as histórias em quadrinhos (HQ) estão entre os principais gêneros que simulam a multimodalidade. Portanto, os textos multimodais com imagens encontram-se bem longe de serem simples. As abordagens são variadas e complexas. Na finalidade de afastar as pré-concepções sobre texto e imagem, e para simplificar e divulgar os textos multimodais, quemisturam diferentes linguagens.

### **3 - DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO DA PESQUISA**

A partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativa, optamos como procedimento uma investigação descritiva, por meio de seleção de tiras que retratassem, em suas narrativas, a temática da leitura. Como caracterização da pesquisa de campo, como uma das etapas da metodologia científica de pesquisa, foram desenvolvidas atividades de observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

A abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p.45), tem como destaque o fato de “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa,

ou seja, relatos de observação, as transcrições de entrevistas, análise de documentos e as demais informações disponíveis.”

Diante disso, o trabalho investigativo compôs-se de três momentos de coleta de dados. Inicialmente dedicamos, à seleção de diferentes tiras de produção nacional, voltadas ao público infantil, disponibilizadas em revistas. Para isso, optamos pela Revista *Recreio* impressa, por apresentar uma seção de tiras, bem como complementamos a busca por outras tirinhas disponibilizadas em espaços virtuais, que tematizavam a leitura. Selecionamos as tirinhas da personagem Anabel, criadas por Lancast Mota<sup>1</sup>.

Em um segundo momento analisamos as características predominantes nas narrativas, considerando as linguagens verbal e multimodal presentes nas produções das tiras. Em seguida, aplicamos atividades de produção textual a partir das tiras selecionadas, com crianças do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Observamos os efeitos de sentidos das tiras na compreensão das crianças e os aspectos que podem indicar as marcas de representação de leitura utilizada pelo autor.

As tiras selecionadas de Lancast Mota foram publicadas entre os anos de 2008 a 2009, da personagem Anabel. A protagonista gaúcha, é uma menina aventureira e medrosa que adora ler livros de ficção e frequentemente encara seres sobrenaturais em que somente ela acredita existir. Está sempre andando com um vestido preto, um par de sapatos escuros e possui o cabelo preso por dois laços vermelhos formando “maria-chiquinha”. A personagem passou a ter um espaço em alguns canais fechados de televisão, que surgiu em 2005 e seu desenho animado é transmitido no canal Ra-tim-bum.

Apresentamos inicialmente os possíveis efeitos de sentido causados pelas tiras, sob considerações das próprias pesquisadoras, para depois, descrever a análise das produções dos discentes.

### *Análise das tiras: uma compreensão de leitura*

No levantamento sobre as representações de leitura nas tiras da Revista *Recreio*, entre os anos de 2008 a 2011, encontramos apenas doze tirinhas da personagem Anabel, que abordavam a temática da leitura. Diante disso, selecionamos para a análise seis, que se apresentaram de modo mais enfático a atividade de leitura, a fim de investigar o uso da leitura e os sentidos ali empregados.

---

1. Segundo informações disponibilizadas em sites da internet, trazem a biografia de Lancast como local de nascimento: “nasceu em Fortaleza, Ceará, em 1964”, e sua atual residência: é em Porto Alegre. Cartunista e autor de histórias em quadrinhos. Lancast dedica-se à produção de desenhos animados por computação gráfica. Foi premiado diversas vezes no Festival de Cinema de Gramado, premiado em Havana pelos curtas “O Natal do Burrinho”, “O Reino Azul”, entre outros. Também foi premiado no XVI Salão Internacional de Humor de Piracicaba (1990) e no II Salão Internacional de Desenho de Imprensa de Porto Alegre, autor do livro “Forró na Caatinga”.

Figura 1 – Tirinha Anabel e os livros

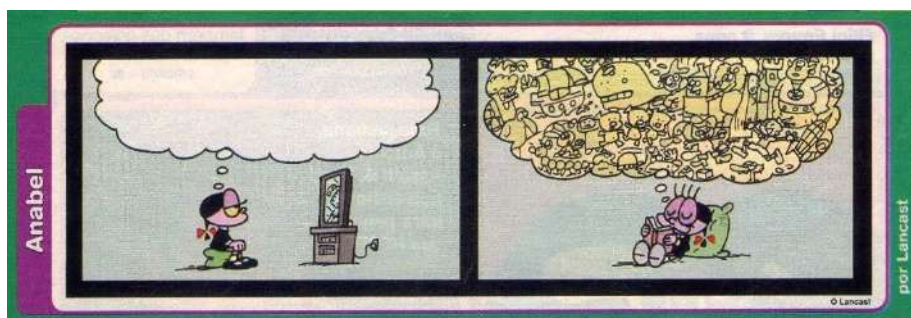


Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 548, 09/09/2010

A narrativa é construída em forma de uma cena em que os livros são representados como pássaros e são alimentados por letras. A personagem Anabel alimenta os livros para que eles possam “viver” voar e alimentar outras pessoas, com o conteúdo. A cena sugere um efeito de sentido da aproximação entre leitor e obra. Representa uma imagem de leitura como atividade participativa do leitor, em que um livro atrai outro livro; em que o ato de ler alimentado por palavras permite o acesso à imaginação, o que leva o leitor a voar pelo espaço em busca de novos conhecimentos, ampliando sua visão de mundo. A cena parece explorar uma ideia de livro como ser vivo, que atrai e é atraído pelo leitor, gerando proximidade e afetividade.

A leitura aparece relacionada ao objeto livro vivo e às letras, ou palavras como fonte de sua existência, o que possibilita a ideia de leitura como uma atividade lúdica ou como forma de brincar com as palavras.

Figura 2 - Tirinha Anabel entre a TV e o Livro.



Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 541, 22/07/2010

Na figura 2, observamos duas cenas, uma em que a personagem Anabel quando está diante da TV, com os olhos entreabertos, com um balão de “pensamento vazio”, em contrapartida com a imagem seguinte que apresenta uma cena de Anabel numa posição confortável, com um livro aberto nas mãos, acompanhada de um balão com “pensamento colorido” repleto de personagens. Pode-se observar o efeito de sentido produzido pelas duas imagens, que, ao mesmo tempo em que estabelecem contraste, possibilita a comparação de ações.

A segunda imagem sugere que quando a personagem está lendo, o enredo da narrativa

permite acessar outras realidades, explorando a relação com o imaginário. A tirinha descreve uma comparação entre o ato de ler e outras atividades realizadas no cotidiano da criança, além de trazer uma representação da leitura como um ato dialógico, pois a história proporciona ao leitor estabelecer relações com aquilo que leu antes, estabelecer relação com as experiências anteriores criar novas ideias pelo imaginário.

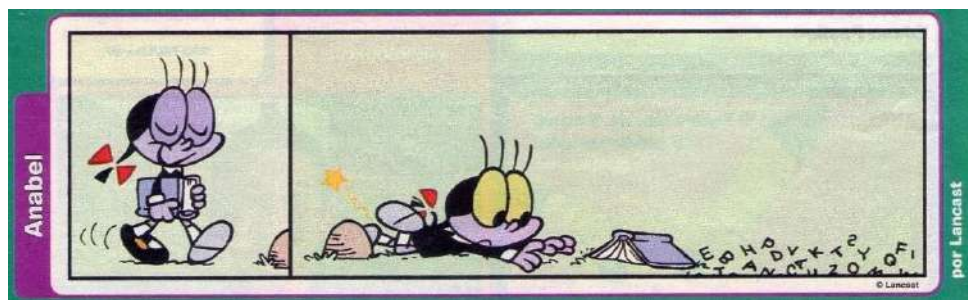
Fig. 3: Anabel usa o livro como guarda chuva.



Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N°543, 05/08/2010

Durante uma chuva de letras, Anabel usa seu livro como um guarda-chuva. A cena sugere não só que as letras estão caindo sobre o livro a qual a protege, mas que, também, são coletadas, na medida em que caem compondo dessa forma a sua subjetividade. É possível ainda inferir que o sentido dado pela imagem nos leva a crer que a leitura nos põe em contato com diversidade de palavras e ideias.

Figura 4: Anabel e o livro

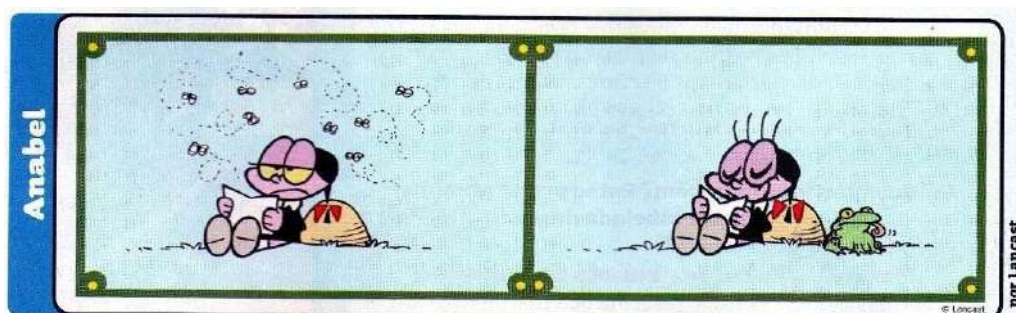


Revista Recreio, Ano 10, N° 518, 11/02/2010

Na figura 4, pode-se observar que Anabel caminha tranquilamente com seu livro, mas seu passo é interrompido quando tropeça em uma pedra e cai. O livro, que a personagem carregava com tanto cuidado, cai e espalha todas as suas letras pelo chão. Derrubar o livro pode representar uma tragédia, a destruição do mesmo. Nos remetendo que sua aniquilação é como destruir conhecimentos advindos desse.



Figura 5: Anabel e as moscas.

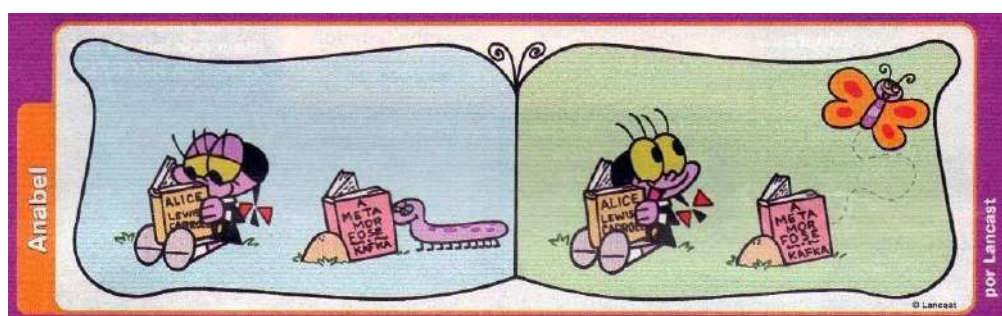


Revista Recreio, Ano 12, N° 593, 21/07/2011

Na figura 5, observam-se duas cenas: na primeira, a personagem Anabel está incomodada com as moscas que perturbam sua leitura; já na segunda, ela consegue um sapo que resolve seu problema devorando as moscas. O sentido produzido pela cena nos possibilita inferir que a interrupção da leitura ocasiona sentimento de incômodo, que, no entanto, é alterado quando há o desaparecimento das moscas – que estavam a atrapalhar a sua leitura. Assim o sentimento de incômodo abre espaço para a tranquilidade e o gozo que a leitura causa, edificadas as ideias de concentração e envolvimento na leitura, causadas novamente pela segunda imagem.

A leitura dessa forma aparece representada como a uma atividade prazerosa, por permitir ou aguçar a capacidade de imaginação. Ressalta-se que, ao ler, a criança cria um mundo imaginário repleto de fantasia e personagens.

Figura 6: Anabel e a lagarta



Revista Recreio, Ano 11, N° 556, 04/11/2010

No primeiro quadrinho, Anabel e uma lagarta estão lendo um livro, ambas compenetradas e passando a ideia de satisfação. O sentido produzido pelo segundo quadrinho corrobora para a máxima de que a leitura da asa à imaginação, no momento em que a lagarta, após a leitura, ganha asas e vira uma bela borboleta. O texto colabora para essa afirmação, pois na capa do livro lido pela então lagarta está escrito “a metamorfose”, que sinaliza um estudo sobre mudança de forma, transformação, transmutação. O texto multimodal produz sentidos para a construção da leitura como ação de transformação do sujeito leitor.

## *Efeitos de sentidos na produção escrita das crianças*

A atividade de produção de texto foi desenvolvida em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do Campo das Vertentes, Minas Gerais<sup>2</sup>. A turma compôs-se por vinte e dois alunos falantes, expressivos e acolhedores, porém apresentavam dificuldades em leitura e escrita. No dia em que foi realizada a atividade, apenas dezesseis alunos estavam presentes.

A atividade iniciou-se com uma roda de conversa sobre o tema “tirinhas”. Em seguida, solicitamos que os estudantes discorressem o tema de três tirinhas de forma oral e depois de forma escrita. Na leitura das produções das crianças percebemos algumas oscilações em relação à dimensão da compreensão temática das tirinhas e à dimensão do domínio do sistema de escrita alfabético, como problemas ortográficos, hipo e hipersegmentação. Entretanto, apresentamos nesse estudo uma análise referente à primeira dimensão identificada. A fim de exemplificações, selecionamos três tirinhas com algumas das produções de escrita das crianças.

Figura 1 – Anabel e os livros



Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 548, 09/09/2010

Quadro 1 – Produção escrita a partir da tira 1

Identificação	Produção de texto
Criança 1	Ana bel jogando letrinhas para o livro que parece paseraso ela esta alimentandoeles para ter mais livros no pais.
Criança 2	Alimentando os livros pro livro levar aos anjos prales depo-lhes manda flores bolo anzoí e cavalo e livros e plaga de snimo e comel chocolate e.
Criança 3	Ela Esta jogando letra Para alimenta os livros elevar as historia.
Criança 4	Ana bel estava pegando letras para colocar no livro de para ter mais letras.
Criança 5	Anabel tava dando comida para o passarinho livro e deu para um foi chegandooutro
Criança 6	Era uma vez uma menina que sichamava Anabel ela em controu muitas letrinhasno xão e as letrinhas estava frutuadornoceu também tinha muitos livros frutuando no noceu.

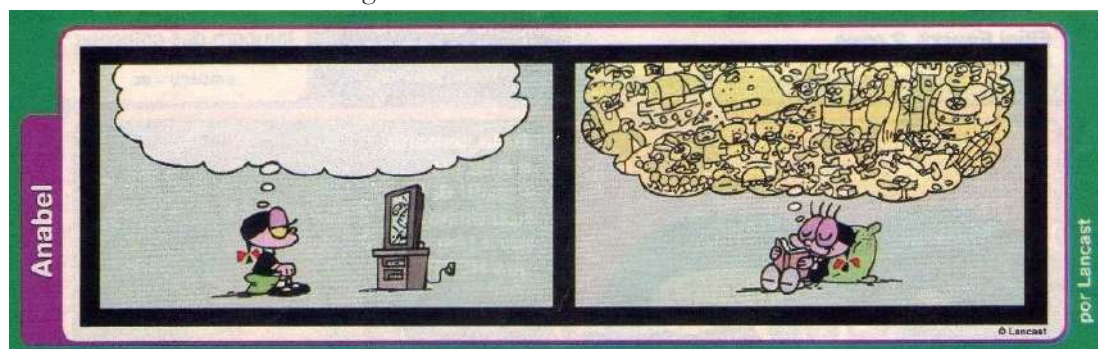
Fonte: dados da pesquisa.

2. Esta pesquisa não mencionará o nome da escola nem das crianças a fim de preservar a integridade e manter o compromisso assumido no Termo de Consentimento aprovado pelo Parecer da CAE n. 1.637.955.



Na produção escrita em relação à tira 1, as crianças demonstraram representações de sentidos provocados pelo enredo do texto visual das tirinhas. Algumas das crianças vão além do que apenas veem na sequência de imagens, construindo assim narrativas com argumentação, como por exemplo, a Criança 1 “Ana bel jogando letrinhas para o livro que parece pasesar ela está alimentando eles para ter mais livros no pais”, aqui pode se observar uma argumentação para a ação da personagem. Essas produções ampliam a forma de se escrever e inscrever no mundo, na medida que estão desprendidas de amarras e limitações.

Figura 2 - Anabel entre a TV e o Livro.



Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 541, 22/07/2010

Neste sentido, Ramos (2011, p. 26) infere que “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está sendo narrado pelo ilustrador”. As tiras, diante disso, são instrumentos inovadores e de grande relevância para as práticas de leitura e escrita.

#### Quadro II – Produção escrita a partir da tirinha 2

Identificação	Produção de Texto
Criança 1	Ana bel estava vendo televisão e não pensa em nada ela lendo livro ela tem um tanto de pensamento legais.
Criança 2	Ela viu TV que não tinha nela daí e acabou dormindo sonhou com bolos borboloo mem eram ocule cobe grsa essa ele.
Criança 3	Ela está pensando que está na televisão ela leu o livro e está pensando que está no livro.
Criança 4	Ana bel estava assistindo televisão e estava sem ideia ela deitou em sua cama e começou a pensar em várias coisas.
Criança 5	Eu não gosto de ver TV gosto de ler livros.
Criança 6	E depois de ver a televisão de coisas frutuando no céu ela ligou sua televisão e assistiu um filme e depois leu um livro lindo e depois dormiu.

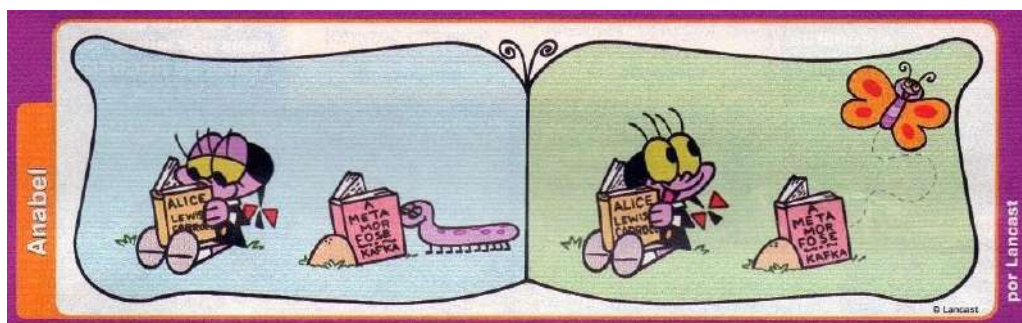
Fonte: dados da pesquisa.

Na produção de texto a partir da tira 2, observamos uma escrita marcada pela descrição apenas do que vemos na imagem, ou a sua história. Embora, a tira proporcione ao leitor estabelecer relações com aquilo que leu antes, com experiências anteriores com a atividade de leitura, a reflexão da criança sobre o ato de ler e sobre o fato da leitura proporcionar um momento de grande imaginação, a produção que mais se aproximou dessa reflexão foi da criança 1: “Ana bel estava

vendo televisão e não pensa em nada ela lendo livro ela tem um tanto de pensamento legais.”.

Outra questão a se destacar trata-se da infância como campo fértil para a criação e inscrição no mundo a partir de novas possibilidades, narrativas e significados a partir do que se sabe ou do que vivencia, como demonstra a escrita da criança 5: “E depois de ler aquele tanto de coisas fruando no céu ela ligou sua televisão e assistiu um filme e depois leu uma história bonita e depois dormiu”.

Figura 6: Anabel e a lagarta



Revista Recreio, Ano 11, N° 556, 04/11/2010.

As crianças, a partir do texto multimodal inserem novos enredos, que estão atrelados às suas experiências, e que contribuem para (re)pensar o que é leitura e suas implicações nos seus agentes. A “palavramundo”, no seu caráter de experiência, colabora para a aprendizagem e para a compreensão do mundo a nossa volta (FREIRE, 2001).

#### Quadro III – Produção escrita a partir da tirinha 3

Identificação	Produção de Texto
Criança 1	Ana bel está lendo um livro e a lagarta está lendo o outro de repente a lagarta virou borboleta e Ana bel acha ela linda.
Criança 2	Ele leu livros com borboleta dirmi.brincou com seu.
Criança 3	Anabel está lendo livro apareceu uma lagarta virou uma borboleta e ela viu ela saiu voando.
Criança 4	Ana bel está lendo um livro e uma lagarta estava lendo o outro livro de repente a lagarta virou borboleta e Ana bel olha 3 borboletas lindas que saíram do livro Ana bel fica feliz.
Criança 5	Anabel estava lendo um livro e uma lagarta estava lendo um livro e quando Anabel viu saiu uma borboleta.
Criança 6	Depois ela leu o livro e depois de ler tinha uma lagarta que estava lendo o livro virou uma borboleta e menina conversou com ela.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dessa produção observamos que as crianças não fizeram relação de sentido a partir da ideia da leitura como ato de transformação, mas algumas escreveram sobre a transformação da lagarta em borboleta, como a Criança 3: “Anabel está lendo livro apareceu uma lagarta virou

uma borboleta e ela viu ela ela saiu voando”, ou pela Criança 6 “Depois ela leu o livro e depois de ler tinha uma lagarta que estava lendo o livro virou uma boboleta e menina conversou com ela”.

Percebemos a representação de leitura presente nas tirinhas não é percebida ou descrita, há uma escrita com base na descrição do que se vê na imagem, mais do que a descrição do que a imagem representa.

O uso da tirinha como texto multimodal aponta a necessidade de reflexão oral sobre a temática para a edificação das produções escritas. Contudo é a harmonia entre o verbal e multimodal que consolidam as transmissões das histórias dos quadrinhos e dos alunos (SANTOS e SILVA, 2009, p. 55).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos sobre a compreensão de leitura representada em tiras, especificamente nas histórias de Anabel, de Lascast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista *Recreio*, foi possível identificar narrativas construídas numa linguagem híbrida produzindo vários efeitos de sentido diferenciados entre crianças e adultos. Esta linguagem híbrida nas tiras se mostra repleta de sentidos por trazer a imagem em junção ao texto como principal forma de expressão da narrativa. Portanto, nessa pesquisa, observamos que a compreensão da atividade de leitura pode ser representada apenas numa forma de descrição do que se vê, não do que o texto-imagem pode representar ou insinuar em seu contexto. Ir além do contexto visual, requer da criança uma vasta experiência de narrativas anteriores, o que permite questionar: o quanto ou como tais crianças foram estimuladas em seu potencial de escrita de narrativas a partir de tiras em salas de aulas?

Percebemos com os dados da pesquisa, que as representações sejam de situações, atividades ou fatos, no caso da leitura, demarcadas em tiras podem ser um texto em potencial que contribui no processo de formação do leitor e proporciona uma reflexão sobre as relações construídas entre leitor e livro. As tiras selecionadas trazem tematizadas diferentes situações de leitura vividas pelo personagem, as quais sugerem uma perspectiva crítica, de criação imaginária e de ação criativa e interativa entre leitor e outras leituras, além da compreensão de diferentes linguagens.

Ademais, destacamos aqui o papel ativo das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Algumas anexaram outros enredos às narrativas, outras se prenderam a uma leitura figurativa, ou seja, a uma descrição da imagem visualizada em cada tira. Mesmo quando algumas crianças demonstraram limitações em relação à leitura de determinadas tiras, outras apresentaram desenvoltura e criatividade na produção das narrativas. Por fim, inferimos aqui, a necessidade de se ampliar a reflexão sobre linguagem e expressividade oral a partir de leitura de textos multimodais, a fim de fazer da educação um campo fértil para a imaginação, para a criação e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- OLIVEIRA, Bruno Silva de. Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de Língua Portuguesa. *Ícone em Revista*, São Luís de Montes Belos, vol. 7, n. 2, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/issue/view/245>. Acesso: 12 jan. 2020.
- RAMOS, Graça. A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. *REVISTA RECREIO*. São Paulo, Editora Abril, edição 556, 04 nov. 2010.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane. Textos multimodais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart**

---

Estágio Pós-Doutoral na Universidad Autónoma de Barcelona. Doutora e Mestre em Educação (UNICAMP), Especialista em Psicopedagogia (UCB). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Professora Adjunta do Departamento e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade

Federal de Lavras. Membro da Associação de Leitura do Brasil (ALB), e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Membro da Rede de Pesquisadores sobre Leitura Literária, Arte Narrativa e Contação de Histórias.

### **Heleonara Gabriela Souza de Paula**

---

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Formação continuada em Educação Infantil pela WR Educacional.

*Recebido em 11/02/2021.*

*Aceito em 10/03/2021.*

# **EFEITO DA MÍDIA DIGITAL E DA LEITURA EM PAPEL NA COMPREENSÃO LEITORA EM UNIVERSITÁRIOS DE PEDAGOGIA**

## ***EFFECT OF DIGITAL AND PRINTED MEDIA ON READING COMPREHENSION IN PEDAGOGY STUDENTS***

**Hannah Kathryn Lucas**

**Maria Isabel Schmidt**

**Leandro Kruszielski**

**UFPR**

**Resumo:** A leitura é um processo cognitivo complexo e o suporte em que o texto é apresentado pode ser uma variável importante para influenciar sua compreensão. Esta pesquisa tem por objetivo identificar a preferência, a frequência e a compreensão de leitura em universitários de Pedagogia em relação a dispositivos físicos ou digitais. Foram realizados dois estudos. No Estudo 1, foi aplicado um questionário de preferência de leitura em 154 estudantes do curso de Pedagogia. No Estudo 2, 34 estudantes também leram um texto impresso em papel ou em um tablet, respondendo posteriormente perguntas sobre ele. Os resultados mostraram que, de modo geral, há uma preferência de leitura maior em mídias físicas (texto impresso, livros) do que em mídias digitais (computador, celular, tablet e e-reader), não há diferença na frequência de leitura entre mídias físicas e digitais e que os participantes afirmam que conseguem ler em seus dispositivos de preferência. Em relação à compreensão de leitura, não foram observadas diferenças no desempenho entre quem realizou a leitura no papel e no tablet.

**Palavras-chave:** Leitura, tecnologia, hábitos de leitura, compreensão da leitura, educação

**Abstract:** Reading is a complex cognitive process and the platform on which the text is presented might change its comprehension. This research aims to identify the preference, frequency and comprehension of reading in university students of Pedagogy regarding printed media or digital devices. Two studies were carried out. In Study 1, a reading preference survey was conducted among 154 students in the Pedagogy course. In Study 2, 34 students also read a text printed on paper or on a tablet, before answering questions about it. The results showed that, in general, there is a greater preference for reading on printed media (on paper or books) than on digital media (computer, cell phone, tablet and e-reader), that there is no difference in the frequency of reading between printed and digital media and that the participants claim that they can read on their preferred devices. Regarding reading comprehension, there were no differences in performance between those who read on paper and on the tablet.

**Key-words:** Reading, technology, reading habits, reading comprehension, education



## 1 - INTRODUÇÃO

A leitura é definida de diferentes formas em diferentes áreas, mas a leitura como um fenômeno indispensável para o saber e para o desenvolvimento do ser humano pode ser considerada uma unanimidade. De acordo com Sternberg (2008), a leitura é um processo complexo que perpassa diferentes processos, áreas e conceitos, tais como percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico, sendo considerada uma atividade cognitiva por excelência que permeia processos básicos de identificação das letras até chegar em uma integração sintática e semântica.

Compreender um texto exige um enorme esforço cognitivo, pois, segundo Foucambert (2008), é por meio da cognição que o leitor ativo consegue processar o que lê e atribuir significado a suas leituras. A compreensão de leitura, portanto, é um processo complexo no qual o leitor utiliza diversos conhecimentos prévios que interagem entre si e o texto em um processo interativo.

Para Leffa (1996, p. 143), “Uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro”. Desta forma, entende-se que não existe apenas um aspecto responsável pela compreensão da leitura, mas no mínimo três. Se um desses aspectos muda ou está prejudicado, o entendimento da leitura é afetado. Percebe-se, então, que a forma como o texto é apresentado tem influência na forma como será compreendido. Recentemente, o texto digital tem se apresentado como uma alternativa ao papel, sendo ele no computador, celular, *tablet*, *e-reader* ou outro dispositivo digital.

Mangen e Weel (2016) apontam que a modalidade de leitura estática e linear do texto escrito, que inclui o livro, possui agora um complemento de uma crescente complexidade de recursos multimodais, dinâmicos e de representações interativas. Com novos recursos, a forma como a leitura é feita é modificada e também a compreensão desta pode ser. A própria concepção de leitura se alterou com o maior consumo de mídias digitais, conforme apontam Souza, Coutinho e Alencar (2018).

Existem diversos estudos realizando um questionamento importante sobre a profundidade da compreensão leitora em dispositivos digitais (MANGE, VAN DER WEEL, 2016; WOLF, 2019; STØLE, MANGEN, SCHWIPPERT, 2020). Estudos pontuais realizados no Brasil investigaram esta relação entre compreensão e mídias digitais. Souza, Coutinho e Alencar (2018), por exemplo, investigaram a compreensão de leitura em Histórias em Quadrinhos comparando participantes que utilizaram o formato digital em um computador ou realizando a leitura diretamente no papel. Os resultados apontaram que os participantes que leram no formato impresso obtiveram uma melhor compreensão leitora, além dos participantes que leram no dispositivo digital declararem maiores níveis de estresse e cansaço. Corroborando com esse estudo, Guerra et al. (2015) analisaram 4 meios de leitura diferentes, sendo eles o papel, o digital simples, o *reedy* (dispositivo em que a leitura é feita palavra a palavra, tirando o espaço entre elas) e o *teleprompt* (dispositivo em que as linhas anteriores vão desaparecendo). Mesmo com esses diferentes dispositivos, a leitura em papel foi a que obteve maiores resultados de compreensão. A conclusão dos autores foi que a leitura digital, seja em qual dispositivo for, traz prejuízos para o entendimento do leitor em relação ao texto físico.



Concluem também que “se num texto mais simples a compreensão foi prejudicada de alguma forma, em textos mais complexos poderá ao menos ser igualmente prejudicada, senão até em proporções maiores.” (GUERRA et al., 2015, p. 139).

Outros estudos internacionais apontam para direções opostas. Por exemplo, Porion et al. (2016), investigando alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, na França, não encontraram diferenças significativas entre os dois grupos que leram em suporte físico ou no formato digital. Os pesquisadores concluíram que se as condições de leitura fossem similares (tamanho do texto, tamanho da tela), a leitura digital poderia melhorar e se desenvolver, de forma que seus resultados pudessem ser equiparados com leitura física.

Estudos de meta-análise foram realizados para elucidar tais discrepâncias. Delgado, Vargas, Ackermen e Sálmeron (2018), compararam 38 estudos com delineamento de amostra independentes (entre participantes) e 16 estudos de amostras relacionadas (dentre participantes). Os resultados apontaram uma vantagem geral nestes estudos do papel sobre o digital, com vantagens maiores quando a leitura era realizada com tempo livre e quando envolvia textos informativos. Os autores, no entanto, afirmam que a maneira como os aparelhos digitais afetam os resultados de compreensão de leitura ainda não estão claros. Tais resultados são corroborados também por outras meta-análises similares (KONG, SEO, ZHAI, 2018; CLINTON, 2019).

A respeito do uso de mídias digitais para a leitura, é possível perceber uma crescente adoção deste formato no ambiente universitário (NASCIMENTO, FRANCO, 2017), especialmente com a utilização de tecnologias digitais durante a Educação Emergencial Remota presente na pandemia de COVID-19 (SANTOS, MONTEIRO, 2020). Mas qual é o formato que possui a preferência dos leitores?

Fernandes e Maia (2013) apontam, em seu estudo sobre o comportamento de leitores universitários, que há um pressuposto de que o estudante universitário é naturalmente um leitor assíduo, crítico e competente, mas que essa afirmação é desmentida na sala de aula: professores reclamam que os alunos não acompanham a bibliografia indicada, tendo dificuldades na realização e compreensão das leituras. Ainda assim, pouco se faz para analisar ou entender mais sobre as práticas de leituras desses estudantes. Pode-se perceber, então, a necessidade de pesquisar os hábitos de leitura dos universitários.

Nesse mesmo estudo, Fernandes e Maia fizeram pesquisa com alunos dos cursos de Administração e Computação sobre seus hábitos de leitura acadêmicas e não acadêmicas. Relatam, então, que a maior parte dos estudantes não realiza com frequência as leituras obrigatórias do curso. Dentre esses alunos, 68% apontam que o maior impedimento para a realização dessas leituras é a falta de tempo, seguida pela preguiça e preferência por outras atividades. Outro dado interessante apresentado nessa pesquisa é de que 65% dos estudantes participantes declaram usar *e-books* raramente ou nunca.

Silva (2012) realizou uma pesquisa com usuários da Biblioteca do Tribunal Superior Eleitoral para entender as preferências destes em relação a livro impresso versus livro eletrônico, especificamente o *e-reader*. Entende-se o *e-reader* (ou leitor de livros digitais) como um dispositivo

exclusivamente dedicado à leitura que utiliza em sua tela a tecnologia *e-ink* (tinta eletrônica), sem iluminação direta como as telas usuais de LCD. Exemplos comerciais de e-readers são o Kindle, o Kobo e o Lev. Neste contexto, aplicativos de leitura utilizados em celulares, tablets e computadores não são considerados e-readers. O autor destaca que o livro eletrônico possui vantagens sobre o livro físico, como a facilidade de carregar diversas obras em apenas um dispositivo e o valor menor por livro. A desvantagem apontada foi o cansaço visual causado pela luminosidade da tela, descrita por alguns leitores. Os resultados do estudo mostram que o papel permanece sendo a maior preferência entre os entrevistados, com apenas 17,4% dos participantes realizando a leitura em um *e-reader* com frequência, mesmo a pesquisa tendo sido realizada com uma amostra de usuários da biblioteca que já emprestaram um dispositivo eletrônico.

Em um estudo sobre o consumo de livros digitais no Brasil, Katz (2011) questionou os entrevistados sobre quais as principais desvantagens do livro digital. A resposta mais utilizada foi não poder tocar no livro, seguida pelo cansaço que o livro digital causa. Em uma pergunta sobre preferência, mais de 95% dos participantes afirmaram que preferem o livro impresso. Também foram questionados os motivos pelos quais os participantes preferiam o livro impresso. As respostas focaram bastante no fato de poderem tocar, escrever, manusear e expor o livro de uma forma que não é possível com o *e-book*. As vantagens apontadas sobre o livro eletrônico eram a possibilidade de carregar uma biblioteca inteira em um dispositivo simples, poder controlar o tamanho da letra, a luminosidade, a fonte e o preço que costuma ser mais acessível que dos livros físicos.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, ITAÚ CULTURAL, 2020) apresenta diversos dados importantes sobre o assunto. Um deles é que de 2011 a 2019 o número dos que conhecem livro digital subiu de 30% para 44%. Entre os que conhecem, 37% já leram, um crescimento em relação a 2015, quando o número era 26%. De qualquer forma, percebe-se o crescimento desse formato como parte da leitura atual. Dentre os que leem livros digitais, 73% usam o smartphone como instrumento de leitura. Esse dado mostra que, apesar de existirem dispositivos específicos para a leitura, como o *Kindle*, o smartphone ainda é o mais escolhido.

A pesquisa realizada em 2019 com uma amostra de 8706 participantes, em 208 municípios de todas as Unidades da Federação, trouxe um novo dado, relacionado à preferência de leitura. Dentre os participantes que leram livros no formato digital, nos últimos 3 meses, 67% preferem os livros em papel, 17% preferem os livros digitais e 16% ambos/tanto faz. Esse dado, assim como o que mostra que o smartphone é o dispositivo mais utilizado para as leituras eletrônicas, sugere que a leitura no formato digital não necessariamente é feita por preferência, mas pela praticidade. Outro dado trazido pela pesquisa é de que a maioria dos que leem livros digitais baixaram gratuitamente pela internet. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, ITAÚ CULTURAL, 2020)

Assim, considerando tais aspectos referentes à compreensão de leitura e preferência em relação à escolha da mídia para a leitura, o presente trabalho é composto por dois estudos que têm como objetivos (1) identificar a preferência e a frequência de leitura acadêmica de universitários de Pedagogia em relação à leitura em dispositivos físicos ou digitais e (2) analisar a compreensão de leitura de estudantes de Pedagogia para textos disponíveis no papel e em dispositivos digitais.

## 2. ESTUDO 1

### 2.1 MÉTODO

#### 2.1.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 154 estudantes do curso de Pedagogia, representando 20,02% de todos os alunos regularmente matriculados no curso. O instrumento foi respondido por 127 participantes (82,47%) no formato físico, aplicado presencialmente, e por 27 participantes (17,53%) no formato digital.

Em relação ao gênero, 148 participantes (96,1%) declararam-se como do gênero feminino, 4 (2,6%) do gênero masculino e 1 (0,7%) do gênero fluido. A média de idade encontrada foi de 23,44 anos, com um desvio-padrão de 5,82. Todos os períodos e turnos do curso foram contemplados na amostra.

#### 2.1.2 INSTRUMENTO

O instrumento utilizado na pesquisa foi o “Questionário de Preferência de Leitura Acadêmica”, formulado pelos autores, tendo como referência o estudo sobre como construir instrumentos de pesquisa, de Pacico (2015). Trata-se de um questionário com afirmações a respeito da preferência e da frequência de leitura em diferentes plataformas (livros próprios, livros emprestados, impressos/fotocópias, celular, tablet e *e-reader*) e uma afirmação sobre conseguir realizar a leitura acadêmica da forma que prefere, totalizando 17 itens. As respostas eram uma escala Likert de 5 pontos, variando entre “Discordo plenamente” e “Concordo Plenamente”.

#### 2.1.3 PROCEDIMENTO

O Questionário de Preferência de Leitura foi aplicado em estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná em sala de aula, em eventos do centro acadêmico do curso e no formato digital por *link* enviado aos estudantes do curso.

Em relação aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPR antes da realização do levantamento de dados, recebendo sua aprovação (CAAE: 17066819.9.0000.0102).

#### 2.1.4 ANÁLISE DE DADOS

A normalidade da amostra foi verificada com o teste Kolmogorov-Smirnov e como as variáveis relacionadas à preferência e frequência de leitura tendem a uma distribuição diferente

da normal ( $p > 0,05$ ), optou-se pela utilização de testes estatísticos não-paramétricos. Assim, a comparação entre grupos foi realizada utilizando-se o teste de Wilcoxon e a Análise de Correlação foi calculada pelo teste de Spearman. Os cálculos foram realizados no software *IBM SPSS Statistics*, versão 20.0.

## 2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à preferência de leitura, as mídias pontuaram como preferidas na seguinte ordem: texto impresso/fotocópia ( $m = 3,94$ ;  $dp = 1,26$ ), livros próprios ( $m = 3,65$ ;  $dp = 1,13$ ), livros emprestados ( $m = 2,88$ ;  $dp = 1,10$ ), computador ( $m = 2,33$ ;  $dp = 1,27$ ), celular ( $m = 2,17$ ;  $dp = 1,34$ ), *tablet* ( $m = 2,01$ ;  $dp = 1,32$ ) e *e-reader* ( $m = 1,24$ ;  $dp = 1,25$ ).

Percebe-se uma preferência maior por todas as mídias físicas, seguidas pelas digitais. Quando é realizada a média do escore das mídias físicas (texto impresso, livros próprios e livros emprestados) e comparado com os escores das mídias digitais (computador, celular, *tablet* e *e-reader*) encontra-se uma diferença estatisticamente significativa ( $Z = -8,67$ ;  $p < 0,01$ ), apontando para uma preferência consistente entre os participantes em ler no papel do que realizar a leitura em tela.

A leitura em *e-readers* alcançou a menor preferência e esta situação pode estar relacionada com o pouco acesso ou até desconhecimento a respeito. Em um dos questionários respondidos presencialmente, foi anotada a seguinte frase ao lado da afirmação sobre o uso de *e-readers*: “Não sei o que é”. Mesmo quase uma década depois, assim como na pesquisa de Silva (2012), é possível perceber que esta categoria de dispositivo parece não ser muito conhecida e difundida.

Sobre a frequência de leitura, as mídias foram apontadas como mais utilizadas na seguinte ordem: celular ( $m = 3,30$ ;  $dp = 1,57$ ), computador ( $m = 3,22$ ;  $dp = 1,43$ ), livros emprestados ( $m = 2,81$ ;  $dp = 1,35$ ), livros próprios ( $m = 2,21$ ;  $dp = 1,23$ ), *tablet* ( $m = 1,63$ ;  $dp = 1,08$ ) e *e-reader* ( $m = 1,36$ ;  $dp = 0,92$ ). Esta ordem repete a frequência de uso de dispositivos de leitura digital presentes na população brasileira descritos na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, ITAÚ CULTURAL, 2020).

Calculando-se média de frequência de todas as mídias eletrônicas e comparando-a com a média de frequência das mídias analógicas, percebe-se que entre estes escores não há diferença estatisticamente significativa ( $Z = 0,00$ ;  $p = 0,41$ ), indicando que o uso dos dispositivos de leitura apresenta-se dividido entre a tela e o papel.

Além dessas afirmações sobre a preferência e a frequência, havia a seguinte afirmação que reunia ambas as categorias: “Eu consigo realizar minha leitura da forma que prefiro”. A média para este item foi de 3,49, com desvio-padrão de 1,41, tendo 34,9% dos participantes assinalado a opção de pontuação máxima (“concordo plenamente”), indicando uma tendência dos participantes de fato conseguirem ler no dispositivo preferido.

Correlacionando-se a pontuação obtida na preferência com a pontuação obtida na frequência, considerando-se todas as mídias físicas, obteve-se uma correlação positiva significativa, mas fraca ( $\rho = 0,20$ ;  $p = 0,02$ ). Considerando apenas os livros, percebe-se uma correlação moderada entre

os emprestados ( $\rho = 0,37$ ;  $p < 0,001$ ) e os livros próprios ( $\rho = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ).

A correlação entre a preferência e a frequência é maior levando-se em conta todas as mídias digitais, com uma correlação positiva significativa e moderada ( $\rho = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ). Nas mídias específicas, também se repetem as correlações positivas, significativas e moderadas, com magnitudes maiores na seguinte ordem: *tablet* ( $\rho = 0,634$ ;  $p < 0,001$ ), *e-reader* ( $\rho = 0,56$ ;  $p < 0,001$ ), celular ( $\rho = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ) e computador ( $\rho = 0,38$ ;  $p < 0,001$ ).

Visto que os maiores índices de correlação estão no *tablet* e no *e-reader*, a relação entre preferir e utilizar parece ser maior no digital. Participantes que preferem usar a mídia digital conseguem utilizar a mídia digital mais do que pessoas que preferem usar o papel.

A preferência maior pela leitura em papel encontrada na amostra estudada está em consonância com outras pesquisas realizadas na área (KATZ, 2011; FERNANDES E MAIA, 2013; SILVA, 2012). Criam-se muitas hipóteses sobre o motivo pelo qual os participantes realizam grande parte de sua leitura no celular e computador, ainda que esses não sejam seus dispositivos preferidos. A praticidade, o valor e a disponibilidade do material são algumas dessas. Fernandes e Maia (2013) apontam que a falta de tempo é um dos motivos indicados para que a leitura acadêmica deixe de ser realizada. Considerando isso, pode-se hipotetizar que a praticidade de aparelhos eletrônicos facilita esse processo, já que é possível realizar diversas leituras em diversos espaços carregando apenas um dispositivo. É necessário, entretanto, investigar tais hipóteses específicas em pesquisas futuras.

Considerando que os participantes mostraram preferência pelo texto impresso, pode-se pensar que, apesar da tendência do aumento da mídia digital no ensino superior (NASCIMENTO, FRANCO, 2017), uma implicação pedagógica importante resultante disso é a maior disponibilização de textos impressos por parte dos professores. Ainda assim, é compreensível os motivos pelos quais os textos impressos têm deixado de serem distribuídos dessa forma, como praticidade, valor financeiro e a questão ambie

## **3. ESTUDO 2**

### **3.1 MÉTODO**

#### **3.1.3 PARTICIPANTES**

As participantes deste estudo foram 32 estudantes de pedagogia, com idade média de 22,94 anos e desvio-padrão de 2,47 anos. Todas declararam-se como do gênero feminino. Todos os períodos do curso estavam representados nesta amostra.

A leitura do texto no papel foi feita por 18 participantes (56,3%), enquanto 14 participantes (41,2%) leram no tablet.

#### **3.1.2 INSTRUMENTOS**

Para avaliar a compreensão de leitura, foi utilizado o texto “O Ato de Estudar” (FREIRE,

2002 adaptado por BOTTINO, 2004) contendo 390 palavras, 28 frases e 8 parágrafos e o questionário de Bottino, Emmerick e Soares (2004) a respeito deste texto, composto de 20 perguntas, sendo 7 referentes à macroestrutura, 6 referentes à argumentação, 4 referentes a inferências e 3 referentes a detalhes.

As respostas das questões foram submetidas a uma análise interpretativa de três juízes que, ao fazer a correção, adotaram como critério a atribuição da nota zero (0) para as respostas consideradas erradas e 1 (um) para as respostas certas.

Para compor os escore de macroestrutura, inferência, argumentação e detalhe foram somadas as respostas dos itens referentes a cada uma destas dimensões e divididas pelo número de itens, ou seja, foi calculada uma média destes itens para que fosse permitida a comparação da pontuação entre estas dimensões. Foram adotadas como corretas as mesmas respostas utilizadas na pesquisa de Bottino, Emmerick e Soares (2010).

Também foi utilizado o “Questionário de Preferência de Leitura Acadêmica”, descrito no Estudo 1.

### 3.1.3 PROCEDIMENTO

O Questionário de Preferência de Leitura foi aplicado em estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná em sala de aula, em eventos do centro acadêmico do curso e no formato digital por *link* enviado aos estudantes do curso.

A amostra foi eleita por conveniência, sendo as participantes convidadas de forma coletiva em sala de aula, por exposição de cartazes em áreas públicas e envio de mensagem por aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas para todas as turmas do curso de Pedagogia. Foram adotados como critérios para a seleção a matrícula no curso de Pedagogia presencial. Como critérios de exclusão, a pesquisa não abrangeu estudantes que possuíam deficiências auditivas e visuais.

Os instrumentos foram aplicados de forma presencial em uma sala de aula ofertada pela instituição, sem ruídos ou interrupções. Após a leitura e assinatura do TCLE, os participantes foram orientados a ler o texto “O ato de estudar”, completando apenas uma leitura total. Alguns estudantes fizeram a leitura de todo o texto disponível em papel e a outros foram disponibilizados *tablets* para que realizassem a leitura nestes dispositivos. Na versão em papel, o texto foi impresso em uma única folha de papel tamanho A4 enquanto que na versão digital este mesmo texto foi disponibilizado no formato *Portable Document Format* (PDF). A distribuição do texto em papel ou em *tablets* foi aleatória. Após a leitura do texto, os dispositivos foram recolhidos e os participantes foram orientados a responder o “Questionário de Preferência de Leitura Acadêmica”.

Em relação aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPR antes da realização do levantamento de dados, recebendo sua aprovação (CAAE: 17074019.2.0000.0102).



### 3.1.4 ANÁLISE DE DADOS

Utilizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov para se verificar a normalidade da amostra e, como as principais variáveis apresentam uma distribuição diferente da normal ( $p > 0,05$ ), foram utilizados testes estatísticos não-paramétricos. Para a comparação entre grupos foram utilizados os testes U de Mann-Whitney, Wilcoxon e Friedman e as correlações utilizadas foram calculadas pelo teste de Spearman. Para estes cálculos foi utilizado o software estatístico *IBM SPSS Statistics* versão 20.0. Para calcular o índice de concordância entre juízes foi utilizado o teste estatístico Kappa generalizado (Kappa de Fleiss, calculado no programa R versão 3.5.3).

## 3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram convidados três juízes para corrigir as respostas dadas a respeito do texto. O índice de Kappa encontrado foi de 0,61 ( $p < 0,001$ ) indicando uma concordância substancial, de acordo com os parâmetros de Landis e Koch (1977). Para o cálculo final da pontuação foi utilizada, em cada item, a correção com maior concordância entre os juízes.

Não foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre a compreensão e o período ( $\rho = 0,16$ ;  $p = 0,392$ ). Ou seja, não foi observado um número de acertos maiores (ou menores) à medida em que os participantes se encontravam em uma posição mais avançada do curso de Pedagogia. O texto utilizado foi de Paulo Freire, um importante autor da área, e havia a possibilidade dos estudantes dos últimos períodos possuírem uma familiaridade maior com este autor e, portanto, apresentarem maiores escores na compreensão do texto. No entanto, parece ter havido uma compreensão adequada desde os primeiros períodos, já que não se trata de um texto propriamente técnico, mas escrito com uma linguagem bastante acessível que não necessitava de conceitos prévios.

Em relação às dimensões da compreensão de leitura, a média de acertos dos participantes foi de 4,45 pontos ( $dp = 1,71$ ) para questões relacionadas à macroestrutura, 3,06 pontos ( $dp = 0,96$ ) para inferência, 4,26 pontos ( $dp = 1,82$ ) para argumentação e 1,29 ( $dp = 0,86$ ) para questões relacionados aos detalhes. Houve diferença estatisticamente significativa entre as dimensões ( $\chi^2(3) = 26,9$ ,  $p < 0,001$ ) e o *post-hoc* indicou que tais diferenças estavam presentes entre as questões referentes aos detalhes e às demais dimensões ( $p < 0,05$ ), não havendo diferenças significativas em macroestrutura, inferência e argumentação entre si. O maior número de erros de compreensão ocorreu, portanto, envolvendo os detalhes da história, nas respostas às perguntas sobre elementos específicos do texto.

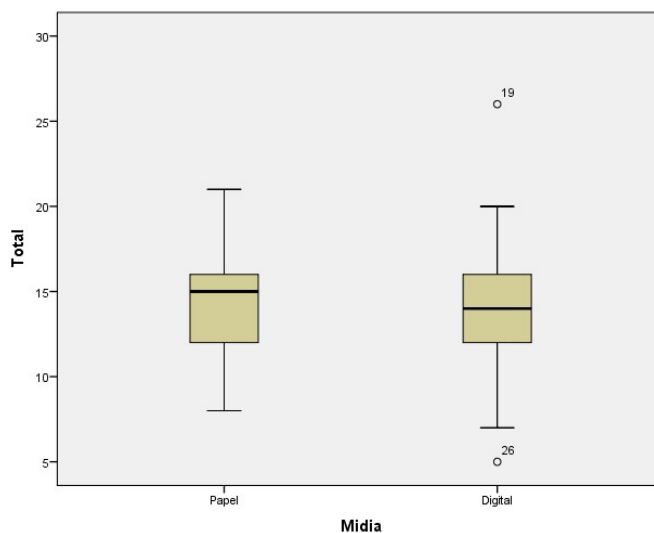
Estudos prévios envolvendo a compreensão leitora em universitários não apontam o detalhe como o nível de compreensão com maior dificuldade. Soares, Emmerick e Vicente (2010), investigando estudantes de vários cursos e universidades diferentes, apontaram que houve maiores acertos em detalhes e macroestrutura (não havendo diferença estatística entre estas dimensões) e menores acertos em argumentação e inferência e argumentação (também ambas sem diferença estatística).



Comparando a pontuação obtida na compreensão entre as diferentes mídias, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre quem realizou a leitura no texto no papel ou no *tablet* ( $U = 105,5$ ;  $p = 0,65$ ), conforme pode-se observar na figura 1. Também não foi possível observar diferenças significativas entre os que leram no papel e no *tablet* em relação às dimensões de macroestrutura ( $U = 1114,0$ ;  $p = 0,92$ ), inferência ( $U = 105,5$ ;  $p = 0,65$ ), argumentação ( $U = 84,0$ ;  $p = 0,196$ ) e detalhe ( $U = 1114,0$ ;  $p = 0,92$ ). Ou seja, o suporte de leitura, neste caso, não se apresentou como uma variável que pudesse interferir na qualidade da compreensão geral em seus componentes específicos.

Estes achados que indicam não haver diferença na compreensão de leitura em mídia digital e na leitura em papel divergem de algumas pesquisas nacionais (SOUZA, COUTINHO, ALENCAR; 2018; GUERRA et al.; 2015) e de estudos internacionais de meta-análise que investigaram este tema de maneira geral (DELGADO, VARGAS, ACKERMEN, SÁLMERON, 2018; KONG, SEO, ZHAI, 2018; CLINTON, 2019).

Figura 1 - Boxplot da diferença da compreensão leitora entre papel e *tablet*.



No entanto, outro estudo com um bom controle experimental das variáveis apresentou resultados semelhantes à presente pesquisa. Hou, Rashid e Lee (2016) também não observaram desempenho diferente entre a leitura em papel ou em seu equivalente digital quando a página era exibida em sua totalidade. No entanto, os pesquisadores observam que em versões digitais em que havia fragmentação do conteúdo, houve decréscimo de compreensão de leitura, sensação de fadiga e imersão psicológica. Assim, pode-se hipotetizar que a similaridade de desempenho nas estudantes de pedagogia no presente estudo está associada à apresentação do texto no *tablet*, em uma página de documento no formato *Portable Document Format* (PDF), análoga à página em papel. Ou seja, a apresentação do texto realizada desta forma no formato digital pode ter facilitado a compreensão de leitura.

Considerando todas as participantes, não se encontra correlação significativa relacionando a compreensão leitora geral com a preferência pela mídia de papel ( $\rho = -0,13$ ;  $p = 0,58$ ),

tampouco com a preferência pela mídia digital ( $\rho = -0,14$ ;  $p = 0,583$ ), o que pareceria indicar que a preferência pela mídia não está relacionada com a compreensão. No entanto, considerando apenas as participantes que realizaram a leitura no *tablet*, a correlação entre a compreensão leitora com a preferência pela mídia papel não é significativa ( $\rho = -0,255$ ;  $p = 0,4$ ), mas quando se correlaciona a compreensão com a preferência pela mídia digital (que inclui computador, celular e *tablet*), encontra-se uma correlação significativa, positiva e forte ( $\rho = 0,722$ ;  $p = 0,005$ ). A força desta correlação é ainda maior quando se correlaciona a compreensão com a preferência específica pelo *tablet* ( $\rho = 0,79$ ;  $p = 0,001$ ). A frequência de uso do *tablet* também obtém uma correlação similar com a compreensão ( $\rho = 0,77$ ;  $p = 0,001$ ). Este efeito não foi observado em quem leu o texto no papel.

Em outras palavras, dentre as participantes que leram no *tablet*, as que mais gostavam de utilizar o *tablet* tiveram um desempenho melhor do que as participantes que gostavam menos. O mesmo vale para a experiência: as participantes que costumavam utilizar mais o *tablet* alcançaram um desenho melhor do que aquelas que tinham menos experiência com o dispositivo.

De acordo com Walsh (2016), não há muita literatura disponível acerca do uso de *tablets* para a leitura acadêmica. Um destes estudos envolvendo estudantes universitários (Chen et al., 2014), entretanto, corrobora com os dados encontrados nesta pesquisa na medida em que também evidencia que o nível de familiaridade com o *tablet* está associado com a compreensão de leitura utilizando esta mídia, de maneira que estudantes com maior domínio da ferramenta obtiveram um desempenho substancialmente melhor do que estudantes iniciantes no uso do *tablet*.

#### 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados mostraram que, apesar de não ser encontrada diferença estatisticamente significativa na frequência de leitura entre mídia física e digital, a leitura em papel possui a preferência entre estudantes universitários do curso de Pedagogia. Este trabalho mostrou também que os participantes, de maneira geral, conseguem ler no suporte em que preferem, especialmente aqueles que preferem os dispositivos digitais.

Sobre a compreensão de leitura, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na compreensão do texto apresentado entre estudantes que leram no papel e no *tablet*. Percebeu-se também que a compreensão de leitura no *tablet* está relacionada com a preferência e a frequência com que o leitor tem em relação a este dispositivo, sugerindo que a compreensão está relacionada com a familiaridade com esta mídia.

Como limites destes estudos, podemos apontar que se trata de uma amostra circunscrita apenas ao curso de Pedagogia de uma universidade do estado do Paraná e que o texto escolhido para o estudo de compreensão não possui grande complexidade, não apresentando maiores dificuldades para o ambiente universitário. Sugere-se, para futuros estudos com esta temática, a replicação da pesquisa com amostras maiores, com diferentes cursos universitários e utilizando textos com maior grau de dificuldade e outros dispositivos de leitura como o celular, apontado como uma das plataformas digitais mais utilizadas.

## REFERÊNCIAS

BOTTINO, A. G. *Compreensão da linguagem escrita na educação de jovens e adultos*. 129p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

BOTTINO, A. G.; EMMERICK, T. A.; SOARES, A. B. Promovendo a compreensão de textos em estudantes alfabetizados na infância e na idade adulta. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 145-156, 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300010> > Acesso em 08 fev. 2022.

CHEN, G., CHENG, W., CHANG, T. W., ZHENG, X., HUANG, R. A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter? *Journal of Computers in Education*, v. 1, n.2, p. 213–225, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0012-z>” <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0012-z>> Acesso em 08 fev. 2022.

CLINTON, V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, v. 42, n. 2, p. 288-325, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>” <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>> Acesso em 08 fev. 2022.

DELGADO, P., VARGAS, C., ACKERMAN, R., SALMERÓN, L. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, v. 25, p. 23-38, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>” <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>> Acesso em 08 fev. 2022.

FERNANDES, R. S. G.; MAIA, R. F. Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. *Anais do SILEL*, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1713.pdf>” <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1713.pdf>> Acesso em 08 fev. 2022.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

GUERRA, F., GORGÔNIO, F., GUERRERO, D., FIGUEIREDO, J. Efeitos da Leitura em Mídia Digital sobre Velocidade de Leitura e Compreensão Textual. *Anais do Computer on the Beach*, p. 131-140, 2015. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/7020/3956>> Acesso em 08 fev. 2022.

HOU, J.; RASHID, J.; LEE, K. M. Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, v. 67, p. 84-94, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>” <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>> Acesso em 08 fev. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5. ed. Disponível em: <[https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf)>. Acesso em 12 dez. 2020.

KATZ, F. S. *Estudo de comportamento de consumo de livros digitais*. 95p., Trabalho de Conclusão de Curso (Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33251>>> <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33251>> Acesso em 08 fev. 2022.

KONG, Y.; SEO, Y. S.; ZHAI, L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, v. 123, p. 138-149, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>> Acesso em 08 fev. 2022.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, v.33, p. 159-174, 1977. Disponível em: <<https://doi.org/2529310>> Acesso em 08 fev. 2022.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>> Acesso em 08 fev. 2022.  
MANGEN, A.; WEEL, A. The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, v. 50, n. 3, p. 116–124, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/lit.12086>> Acesso em 08 fev. 2022.

NASCIMENTO, F. P.; FRANCO, S. A. P. Conhecimento de mundo por meio da leitura digital: um estudo com universitários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. esp., p. 1511-1523, 2017. Disponível em:< <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10306>>> <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10306>> Acesso em 08 fev. 2022.  
PACICO, J. C. Como é feito um teste? Produção de Itens. In: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. (Orgs.) *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed, 2015, p. 45-54

PORION, A., APARICIO, X., MEGALAKAKI, O., ROBERT, A., BACCINO, T. The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, v. 54, p. 569-576, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.002>> Acesso em 08 fev. 2022.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. Educação e COVID-19: As tecnologias mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>> Acesso em 08 fev. 2022.

SILVA, M. C. *Livro impresso versus livro eletrônico: um estudo de caso sobre a preferência dos usuários da Biblioteca do Tribunal Superior Eleitoral*. 59p., Monografia (Biblioteconomia) - Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/4214>> Acesso em 08 fev. 2022.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. A., VICENTE, A. L. Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 10, n. 3, p. 818-832, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n3/artigos/pdf/v10n3a11.pdf>> Acesso em 08 fev. 2022.

SOUZA, J.; COUTINHO, A.; ALENCAR M. A leitura em papel e em dispositivos digitais e sua

influência na compreensão de histórias em quadrinhos. Recife, p. 1-10, 2018. Disponível em: <[https://www.academia.edu/37878861/A\\_leitura\\_em\\_papel\\_e\\_em\\_dispositivos\\_digitais\\_e\\_sua\\_influ%C3%Aancia\\_na\\_compreens%C3%A3o\\_de\\_hist%C3%B3rias\\_em\\_quadrinhos](https://www.academia.edu/37878861/A_leitura_em_papel_e_em_dispositivos_digitais_e_sua_influ%C3%Aancia_na_compreens%C3%A3o_de_hist%C3%B3rias_em_quadrinhos)>. Acesso em 29 abr. 2021.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STØLE, H.; MANGEN, A.; SCHWIPPERT, K. Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, v. 151, p. 103861, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861> Acesso em 11 fev. 2022

WALSH, G. Screen and paper reading research—a literature review. *Australian Academic & Research Libraries*, v. 47, n. 3, p. 160-173, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1227661>> Acesso em 08 fev. 2022.

WOLF, M. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 201.

### **Hannah Kathryn Lucas**

---

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Está cursando pós-graduação lato sensu em Educação Infantil pela Universidade Positivo (UP).

### **Maria Isabel Schmidt**

---

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente reside nos Países Baixos e atua como professora na Educação Infantil.  
bels.schmidt@gmail.com

### **Leandro Kruszielski**

---

Psicólogo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É atualmente professor do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação na UFPR.  
leandro.psi@gmail.com

*Recebido em 7/03/2021.*

*Aceito em 10/04/2021.*

# EFEITOS DE SENTIDO EM NOTÍCIAS DA PANDEMIA NO FACEBOOK EM JORNAIS ONLINE DE ARAGUAÍNA-TO

## *MEANING EFFECTS ON FACEBOOK NEWS OF THE PANDEMIC ON ONLINE NEWSPAPERS FROM ARAGUAÍNA - TO*

Wiliana Caneiro Carvalho

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

UFNT

**Resumo:** O presente trabalho analisa, sob a perspectiva da semiótica francesa, os boletins epidemiológicos divulgados em três portais on-line de notícias em Araguaína, Tocantins. As notícias selecionadas divulgam informações da covid-19, na cidade de Araguaína, e veiculadas no Facebook, permitem que sejam curtidas, comentadas e compartilhadas. Aqui, além das notícias, foram analisados os comentários relacionados. O espaço da rede social parece ampliar a coragem e permitir uma liberdade de dizer dos usuários principalmente pelas características específicas dos discursos da Internet e de sua complexidade. A análise é realizada a partir da construção discursiva das estratégias de manipulação e da programação, considerando o percurso gerativo de sentido, as influências da complexidade discursiva da Internet na disseminação de crenças e valores e na produção de discursos apaixonados e/ou intolerantes.

**Palavras-chave:** Semiótica discursiva. Regularidade e manipulação. Complexidade discursiva na Internet. Naturalização da pandemia.

**Abstract:** *This study aims to analyze under the French semiotic perspective the epidemiological bulletins released on three websites in Araguaína, Tocantins. The chosen news reports information about Covid-19 in the city of Araguaína. Besides the news, comments related to Covid-19 were analyzed in this study. The social network space seems to increase the courage and give the users a sense of freedom to say, mainly due to the specific characteristics of internet discourses. The analysis is carried out from the discursive construction of manipulation and programming strategies, taking into consideration the generative path of meaning, the influences of the discursive complexity of the internet in the dissemination of beliefs and values and in the production of passionate and/or intolerant discourses.*

**Key-words:** *Discursive semiotics; Regularity and Manipulation; Discursive complexity on the internet; Naturalization of the pandemic.*



# 1 - AS NOTÍCIAS NO COMPLEXO DISCURSIVO DA INTERNET

Nada mais está garantido, em todos os lugares circulam versões da realidade e da crença – sem nem mesmo se darem ao trabalho de se confrontar. (Bertrand; Darrault-Harris, 2021).

Nos últimos meses de 2020 acompanhamos as notícias locais sobre a pandemia da covid-19, na cidade de Araguaína, no Tocantins, observando a grande quantidade de informações sobre a doença e a difusão dessas informações à população no Facebook. Percebemos, no dia a dia, ao sair à rua, ir ao supermercado, a grande influência dessas notícias na vida e nos discursos das pessoas. Isso se confirma quando esses sujeitos se manifestam sobre a pandemia por meio de comentários em murais e expõem opiniões sobre essas notícias publicadas na referida rede social. Esses comentários carregados de valores se espalham em grande alcance e acabam sendo vistos como verdade.

O momento em que vivemos é motivação para ler, buscar informações sobre a covid-19, que continua pondo em risco a vida da população no País e no mundo. O que devemos e o que podemos fazer é continuar a seguir miniprogramas de higienização que, hoje, são parte da nossa rotina, como usar a máscara e álcool em gel; lavar as mãos com frequência; manter distanciamento etc.

Atualmente, há estudos que tratam de falas sobre a pandemia da covid-19, no viés da semiótica francesa, em torno de discursos presentes nos espaços on-line, nas redes sociais, e que acabam se desdobrando em discursos intolerantes fundamentados em valores investidos pelos sujeitos naquilo que julgam ser verdade. A Internet apresenta discurso complexo, como afirma Barros (2015), devido a suas particularidades quanto às modalidades da fala e da escrita na organização enunciativa (BARROS, 2015, p. 15). A complexidade desses discursos se deve a essas singularidades, à crença e aos valores dos sujeitos, gerando conflitos e dúvidas em relação à verdade.

A saúde é o objeto de valor buscado por todos; pensando os “[...] hábitos sociais alterados durante o confinamento e o desconfinamento como algo libertador [...]” (BERTRAND; DARRAULT-HARRIS, 2021, p. 322), os autores discutem uma semiologia da pandemia diante de contextos discursivos nos quais as palavras estão imersas, e que a análise pode buscar compreender (BERTRAND; DARRAULT-HARRIS, 2021, p. 323). Refletem as possibilidades de investigação acerca de uma subcultura, relacionada aos impactos nas relações entre os sujeitos, às transformações e aos comportamentos, sugerindo, inclusive, uma inovação semântica.

Corroborando os estudos de Bertrand e Darrault-Harris, Mariana Luz Pessoa de Barros (2021) pesquisa o momento pandêmico do ponto de vista da memória, a discursivização da memória pós-evento traumático, pensando o durante e o antes, e a pandemia como um acontecimento.

Essas discussões auxiliam nossas reflexões, visto que retratam possibilidades de apreensão do sentido, o que contribui para o entendimento de pontos de vista, contextos, comportamentos e atitudes, que, de certo modo, levam-nos a crer que “[...] a verdade em si parece não ter mais direito de cidadania. Exceto uma: a morte.” (BERTRAND; DARRAULT-HARRIS, 2021, p. 337).



Desse modo, o estudo em tela tem base na análise da construção discursiva das estratégias de manipulação e da programação, considerando o percurso gerativo de sentido<sup>1</sup>, as influências da complexidade discursiva da Internet na disseminação de crenças e os valores e na produção de discursos apaixonados<sup>2</sup> e/ou intolerantes. Mais adiante, nos aspectos teórico-metodológicos, definiremos os regimes de interação, conforme Landowski (2014).

Barros (2015) aponta, em seu estudo sobre complexidade discursiva na Internet, as características temporais, espaciais e actoriais positivas e negativas do discurso falado e escrito. Esses efeitos podem ser percebidos nos comentários de internautas, na liberdade que sentem ao se expressarem no espaço virtual do Facebook. Os discursos na Internet têm os atributos da fala e da escrita com as valorizações positivas e negativas de ambos (BARROS, 2015, p. 17).

Ainda de acordo com os estudos de Barros (2015), sinceridade, cumplicidade e subjetividade são características valorizadas positivamente, enquanto a incompletude e a efemeridade são valorizadas negativamente nesses discursos. Os efeitos espaciais são os de proximidade e distância, já que a presença é virtual. Já os efeitos da organização dos atores, na fala e na escrita, são a descontração, a cumplicidade, a simetria e a reciprocidade entre os interlocutores do texto falado, em oposição à formalidade e à assimetria dos sujeitos da escrita.

## 2 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Selecionamos para análise três notícias de jornais locais — Araguaína Notícias, AF Notícias e Portal O Norte — publicadas no Facebook e os respectivos comentários. As notícias têm data de 12 de maio de 2020, e divulgam boletins da covid-19 e dados da pandemia na cidade de Araguaína, TO. A cidade está localizada ao norte do Tocantins, e destaca-se por produção de grãos, pecuária e comércio atacadista, varejista e agroindustrial fomentado pela agropecuária.

Inicialmente, analisamos as notícias; em seguida, a imagem de um boletim epidemiológico com data de 22 de janeiro de 2021, os comentários dos internautas sobre essas notícias e as interlocuções. Para isso, observamos as estratégias de comunicação de cada portal de notícias, as regularidades e os efeitos que produzem no ambiente virtual.

Essas notícias informam a quantidade de mortes e de indivíduos infectados por dia, além de evidenciar questões particulares do enunciador relacionadas às vítimas fatais do vírus, o que oferece pistas discursivas que manifestam valores individuais do enunciador.

---

1. Diz respeito à produção de sentido de um texto, e se divide em três patamares: Nível fundamental (superfície), referente ao mínimo de sentido, relação de diferença ou oposição entre termos semânticos, explicando os níveis abstratos do texto; Nível Narrativo (intermediário), referente à transformação de estados do sujeito, por conjunção ou disjunção com o objeto-valor; Nível discursivo (profundo), concreto e complexo, destaca as categorias de pessoa, tempo e espaço, evidencia temas e figuras. (BELLOMO-SOUZA *et al.* Percurso Gerativo de Sentido: uma análise do selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz Gonzaga e da composição Asa branca (1947). In: XI SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS, 11, Florianópolis. **(Anais)** [...] UDESC, 2018)

2. Há duas concepções de paixão: uma é modulação de estados do sujeito provocados pelas modalidades investidas no objeto, que definem o ser do sujeito comovendo-o, e está relacionada à ação; a outra está relacionada à razão, e diz respeito a moralização, a regulação social que estabelece a medida entre excesso e insuficiência da circulação de valores. (BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica literária**. Tradução do grupo CASA. Bauru: Editora EDUSC, 2003).

Mobilizaremos, então, a semiótica francesa, pois é uma teoria que “[...] se interessa pelo ‘parecer do sentido’ que se apreende por meio de formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que se manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente.” (BERTRAND, 2003, p. 11).

Pensando na semiótica como uma teoria que investiga textos, discursos e práticas diversas de nossas relações com objetos e sujeitos, na vida cotidiana e em variadas dimensões (LANDOWSKI, 2014), faremos a análise das notícias e dos comentários selecionados, por tratar-se de um espaço virtual de comunicação e interação entre sujeitos. Os enunciados sugerem pistas linguísticas e permitem identificar o modo como essas notícias são veiculadas, os efeitos de sentido e os valores investidos pelos sujeitos em seu objeto-valor.

Nesse caso, a sociosemiótica é um modelo em que “[...] as práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido constroem o ‘social’ enquanto universo de sentido.” (LANDOWSKI, 2014, p. 12). Nela, os regimes de interação são fundados com base nos princípios de “[...] regularidade, intencionalidade, sensibilidade e aleatoriedade.” (LANDOWSKI, 2014, p. 14-15, grifo do autor). Para o autor, são formas de dar conta da diversidade de modos de apreensão do sentido na interação.

Landowski (2014, p. 9) define quatro regimes de interação: a programação, que é a repetição, a “rotina” e o risco mínimo; a manipulação é o modelo em que se busca, pela persuasão, motivar alguém a agir de uma determinada maneira; o acidente descreve acontecimentos imprevisíveis, e o ajustamento é o modelo em que os parceiros da relação constroem a relação sentindo a maneira de agir um do outro.

Barros (2015, p. 19) contribui com nossa investigação por tratar, em seus estudos, da complexidade discursiva da Internet, destacando as características de base desses discursos, como a interatividade exacerbada, a permanência e o alcance comunicacional. Conclui a autora que os discursos construídos na Internet “[...] pelas características discursivas que apresentam, facilitam, desencadeiam, incentivam a produção de discursos agressivos, intolerantes, preconceituosos e sua intensa e extensa divulgação.” (BARROS, 2015, p. 29).

### **3 - EFEITOS DE REGULARIDADE E MANIPULAÇÃO**

A constância das notícias nos portais Araguaína Notícias, AF Notícias e Portal O Norte sobre boletins da Covid-19 na cidade de Araguaína (TO), território onde atuam, afirma a contínua pandemia e o aumento do número de casos de infectados e de mortes ocasionadas pelo vírus. Os dados que vão se repetindo dia a dia traduzem uma rotina jornalística que visa a informar a população sobre os números da doença em relação a casos confirmados, casos ativos, recuperados e mortes.

As notícias extraídas para análise tratam da divulgação de informações e dados numéricos de vítimas infectadas ou de mortes decorrentes de complicações da doença. É possível perceber a prioridade do enunciador que tem como destinatário o leitor de notícias, que busca informar-se e atualizar-se sobre casos de Covid-19 na referida cidade. No momento em que inicia o texto — informando óbitos e casos confirmados das últimas 24 horas — o enunciador (jornalista) traz os

primeiros dados, o número de óbitos e de pessoas infectadas. Algo que se tornou regular e rotineiro desde que a pandemia se iniciou no País e a cidade começou a ser monitorada. Vejamos, a seguir, trechos de notícias retirados dos portais AF Notícias, Araguaína Notícias e Portal O Norte:

Imagem 1 - Trecho de notícia portal AF Notícias de 12/5/2020.

Mais cinco óbitos causados pela infecção do novo coronavírus foram confirmados nas últimas 24 horas no Tocantins, conforme o boletim desta terça-feira (12/05). Desse, três serão registrados nos estados de Goiás, Pará e Minas Gerais. Também foram confirmados mais 82 casos para Covid-19, totalizando 828.

Dois pacientes da covid-19 vieram a óbito no Hospital Regional de Araguaína (HRA). Uma das vítimas é *Antônio da Cunha Reis*, de 62 anos, que morava em Araguaatins, na região do Bico do Papagaio. Ele era diabético e faleceu ontem, dia 11 de maio.

A outra vítima é uma idosa de 73 anos, portadora de doença cardiovascular crônica, que morava em São Miguel do Tocantins e também estava internada no HRA, onde faleceu hoje, 12 de maio.

A professora *Francisca Landim*, de 43 anos, também faleceu na segunda (11/05) no Hospital e Maternidade Dom Orione, em Araguaína, com suspeita de infecção pelo coronavírus. Contudo, a **Secretaria de Estado da Saúde ainda aguarda o resultado conclusivo do exame** para confirmar a causa do óbito.

Araguaína é o epicentro da doença no Tocantins, com 351 casos confirmados. Apesar disso, nenhum óbito foi registrado nos pacientes da cidade.

**ÓBITOS DE OUTROS ESTADOS**

Um caminhoneiro de 61 anos faleceu nesta segunda (11) no Hospital Regional de Guarã (HRG). Ele era hipertenso, diabético e morava em Aparecida de Goiás (GO), onde o óbito será notificado.

Outro caminhoneiro, de 65 anos, residente em Sete Lagoas (MG), faleceu no domingo, dia 10 de maio, no Hospital Dom Orione, em Araguaína, e o diagnóstico foi positivo para a covid-19. Ele também era diabético e portador de doença cardíaca crônica.

Um óbito ainda foi registrado na região do Bico do Papagaio. A vítima é um homem de 51 anos, diabético, portador de doença cardíaca crônica, que morava em Parauapebas (PA). Ele estava internado no Hospital Regional de Augustinópolis, onde faleceu nesta segunda-feira, 11 de maio.

Atualmente, o Tocantins contabiliza 828 casos no total, destes, 135 pacientes estão recuperados e 679 em isolamento domiciliar ou hospitalar (42 hospitalizados, sendo 14 em leitos de UTI), além de 14 óbitos.

Fonte: arquivo de imagens da autora.

Imagem 2 - Trecho de notícia portal Araguaína Notícias de 12/5/2020.

O Tocantins registrou, nesta terça-feira (12/5), mais duas mortes em decorrência da covid-19. As vítimas são um morador de **62 anos de Araguaatins** e uma idosa de 73 anos, que morava em São Miguel do Tocantins. Ambos apresentavam comorbidades — doenças preexistentes que agravam o quadro de saúde — e estavam internados no Hospital Regional de Araguaína.

Com esses dois casos, o Tocantins registra 13 mortes pela covid-19 oficialmente notificadas pela Secretaria de Estado da Saúde (SES). O Boletim epidemiológico Nº 58 desta terça-feira também contabiliza 82 novos casos sendo 51 diagnósticos pelo no Lacen e outros 31 por testes rápidos.

Segundo a SES, o morador de Araguaatins era diabético e estava internado no Hospital Regional de Araguaína (HRA). Ele faleceu nesta segunda-feira, 11 de maio. Já a idosa de 73 anos de São Miguel do Tocantins era portadora de doença cardiovascular crônica e também estava internada no HRA. Ela faleceu nesta terça-feira, 12 de maio.

Fonte: arquivo de imagens da autora

Imagem 3 – Trecho de notícia Portal O Norte de 12/5/2020.

Araguatins registra a primeira morte por Covid-19 na cidade. O paciente de 62 anos faleceu no início da noite de ontem (11), quando estava internado em um hospital de Araguaína, Norte do Tocantins. A informação foi repassada por uma fonte da nossa reportagem e confirmada pela Secretaria Municipal de Saúde.

Segundo informações preliminares apuradas por nossa reportagem, a vítima é o português, Antônio da Cunha Reis. Ele foi diagnosticado com o vírus no último dia 3 de maio.

O português era casado com uma brasileira e morava há alguns anos em Araguaatins. Era esportista, praticava futebol regularmente e apesar de estar internado em estado grave, ele havia apresentado uma melhora em seu quadro de saúde, mas não resistiu.

Em nota encaminhada ao Portal O Norte, a prefeitura lamentou o falecimento do senhor Antônio Reis: "Que Deus em sua infinita bondade possa confortar os parentes e amigos neste momento de extrema tristeza para todos nós", diz a nota assinada pelo prefeito Cláudio Santana.

De acordo com o município, Araguaatins tem atualmente 18 casos confirmados do novo Coronavírus. A prefeitura destaca que diferente do Governo do Estado, está mantendo a divulgação do boletim epidemiológico no início da noite de cada dia e por isso pode apresentar divergência no número

Fonte: arquivo de imagens da autora.

As informações priorizam iniciar com o registro de mortes em 24 horas no estado do Tocantins. Nos primeiros meses de 2020, período em que se iniciou a pandemia, o medo do desconhecido tem motivado a busca e o acesso a esses portais para saber o que vem acontecendo diariamente em decorrência dos riscos à vida provocados pela Covid-19.

Os dados informados são regularmente modificados, variando apenas os números que se acrescem a cada dia. Dos óbitos mencionados nas notícias, especificam-se a idade (nas 3 imagens, 62 a 73 anos de idade), a cidade ou estado onde ocorreu (Goiás, Pará, Minas Gerais, Tocantins - Araguaatins, Bico do Papagaio, São Miguel do Tocantins) e as doenças preexistentes relacionadas às vítimas ("diabético"; "portadora de doença cardiovascular crônica"). Dessa maneira, enfatiza-se a ideia de que a pessoa maior de 60 anos de idade já estaria doente e que, portanto, a morte viria principalmente por essa razão.

A notícia do Portal O Norte (Imagem 3) deu foco ao fato de que a vítima, mesmo com idade maior que 60 anos, praticava esportes, e não citou doenças preexistentes; mas, traz à tona uma ideia anteriormente reforçada nas mídias de que um histórico de práticas esportivas seria pré-requisito à não evolução de uma situação grave com a covid-19.

Os efeitos previsíveis das notícias (fazer saber sobre a pandemia na cidade e se o número de casos confirmados da doença aumentou ou diminuiu) nos fazem perceber o espaço tecido pela



conexão das coisas entre si (LANDOWSKI, 2015, p. 16), isto é, o mecanicismo presente no texto que está sendo noticiado, como um relógio que repete as horas, os minutos e os segundos, sustenta uma estrutura fechada e pronta para ser visualizada no dia seguinte. São modificados apenas os números acrescentados com o passar do tempo, exatamente o que busca o enunciário (leitor) desses portais de notícias: as informações atualizadas sobre a covid-19 na cidade.

Ao comparar o mundo com um “tecido”, Landowski (2015) traz a ideia de conhecimento e domínio real em sua continuidade, o espaço tecido pela conexão das coisas entre si e, de certa forma, uma rede operacional, o que o autor chama de “[...] espaço operacional do domínio sobre as coisas.” (LANDOWSKI, 2015, p. 16, grifos do autor). Isso se confirma em nosso dia a dia, quando necessitamos e nos tornamos quase dependentes do uso da Internet com variados objetivos e nos mais variados contextos e épocas, inclusive para trabalhar e interagir durante o confinamento. De acordo com o autor:

Com efeito, a forma que adota depende do conhecimento que se tem (ou se crer ter) tanto dos elementos que compõem o tecido do mundo, quanto das regularidades que regem suas relações e do grau de domínio prático que se pôde adquirir no seu manejo, quer seja por fins “desinteressados” ou em vista de sua exploração (LANDOWSKI, 2015, p. 16).

Em toda a época sombria da pandemia do corona vírus, em contextos de isolamento e distanciamento social, o contínuo operacional diz respeito ao modo de vida virtual, aos pontos de conexão e interação à distância: os modos de conversar, obter informações, fazer compras, assistir aulas, trabalhar etc. As informações sobre o novo vírus viriam, principalmente, por meio da Internet, compartilhadas com as pessoas no mundo inteiro.

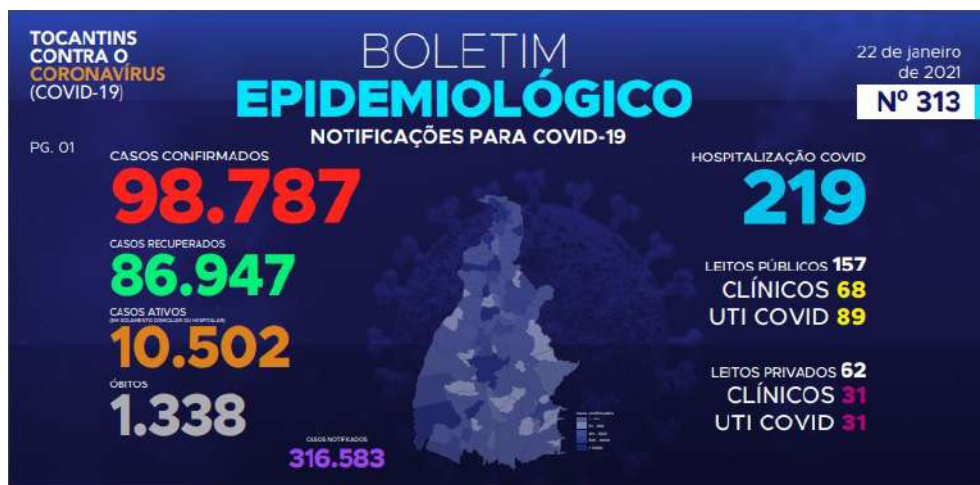
Assim, algumas informações, como número de óbitos, casos confirmados, idade, cidade e doenças preexistentes relacionadas às vítimas mantêm a estrutura textual das notícias aqui analisadas. Notícias que, de maneira regular e quase diária, apresentam esses dados, causando um efeito de previsibilidade das informações nos boletins sobre a covid-19 na cidade.

Essas regularidades são parte do domínio prático do enunciador (jornalistas); são mecanismos que regulam rigorosamente — e programam — as interações entre os elementos com os quais fabricam seu ambiente (LANDOWSKI, 2015, p. 18). São como fragmentos justapostos, reunidos ou articulados, cada um com suas propriedades que irão determinar a possibilidade de exercermos nosso domínio. Conforme o autor, de maneira semelhante, a rede encarnada pela internet nos apresenta um espaço convencional de circulação de valores (LANDOWSKI, 2015), e a negação de uma descontinuidade por haver a possibilidade de “manobra” e de transformação de competências ou de estados na interação com sujeitos/objetos. O número de casos recuperados, por exemplo, tem sido fortemente enfatizado por esses jornais que, acompanhando e divulgando o boletim covid-19 estadual, mostram esses números (em tamanho grande e em cor verde) logo abaixo do número de casos confirmados (em tamanho grande e em cor vermelha). Um efeito de minimização da gravidade da pandemia na cidade, visto que isso causaria um menor impacto em

relação ao grande número de casos registrados e de mortes provocadas pelo corona vírus.

Passam à população uma falsa impressão de segurança, já que a quantidade de casos de pessoas recuperadas aproxima-se da quantidade de casos registrados, distante do número de mortes (mostrado em cor cinza no lado esquerdo inferior do quadro, na Imagem 4) posicionado de forma a não chamar a atenção do leitor. Vejamos a disposição das informações no boletim do dia 22 de janeiro de 2021.

Imagem 4 - Boletim epidemiológico de 22/1/2021.



Fonte: arquivo de imagens da autora.

O leitor é seduzido pela divulgação do elevado número de casos recuperados, como se “crer nesse fator” excluísse/minimizasse a gravidade da pandemia. Já que esse número representa quase 90% das pessoas que adquiriram a doença, acaba passando uma impressão de que, mesmo infectado, há grandes chances de sobreviver. O alto índice de propagação do vírus não é considerado relevante, tampouco o número de leitos específicos de covid-19 para atender a população, caso haja uma grande demanda em curto prazo de tempo no município.

O discurso jornalístico tenta manipular muitos leitores (ou mesmo seguidores da página on-line), persuadindo-os a compreender pela argumentação dedutiva de um raciocínio abstrato. Por outro lado, fazer ver também é fazer crer! (BERTRAND, 2000, p. 155), pois a confiança entre os homens fundamenta a confiança nas suas palavras sobre as coisas e o mundo, e, finalmente, a confiança ou a crença nas coisas e no mundo, como diz Barros (2002, p. 36).

O plano de fundo azul escuro evidencia com mais vigor as letras e os números nas cores vermelha, verde, laranja, cinza, branca, amarela e lilás, com as quais se apresentam os números totais referentes às vítimas da doença no boletim epidemiológico do dia 22 de janeiro de 2021 (ver Imagem 4). O mapa do estado do Tocantins e a figura que representa o vírus causador da pandemia mundial aparecem em um tom azul escuro, acompanhando o tom também azul escuro do plano de fundo. As imagens e cores associadas aos números e às letras e a sua disposição dentro do quadro passam um efeito de verdade sobre o que se busca na informação, confirmando o tema da pandemia no estado do Tocantins.

A divulgação de boletins epidemiológicos nos portais de notícias de Araguaína é uma



forma de reconhecer e de assumir a necessidade de continuar realizando as medidas de segurança (principalmente, isolamento ou distanciamento social), pois o número de casos diários confirmados tem sido elevado. Ao observar essa situação, o enunciador assume com o enunciatário o contrato da persuasão, que é percebida por Landowski:

[...] manipular é sempre imiscuir-se em certo grau na “vida interior” de outrem, é tratar de influenciar (tipicamente, por meio da persuasão) nos motivos que outro sujeito possa ter para atuar num sentido determinado (LANDOWSKI, 2014, p. 22).

A estrutura contratual da comunicação jornalística ocorre por meio da manipulação, quando os textos jornalísticos se apresentam sob um status de verdade. O enunciador (jornalista), a partir do fazer persuasivo, busca a adesão do destinatário (leitor da notícia), que, ao exercer o fazer interpretativo que lhe cabe, crê ser verdadeiro o objeto apresentado, o discurso do outro e o próprio destinador (BARROS, 2002, p. 36). De acordo com o autor, o percurso do destinador-manipulador é apresentar o contrato, estabelecer um mínimo de confiança, persuadir e fazer interpretar para que haja aceitação ou recusa do leitor.

O valor positivo dado ao número de pessoas recuperadas de covid-19, ou mesmo a necessidade de apresentar, nas notícias, que vítimas fatais com 60 anos de idade ou mais tinham doenças preexistentes, parecem colaborar para um movimento que vai ao encontro da ideia de minimização da gravidade da pandemia na cidade.

Por outro lado, o comércio sofre impactos negativos com o período de fechamento das lojas. São fatores críticos do momento pandêmico a falta de recursos financeiros decorrente da queda de demanda de bens e serviços oferecidos pelo comércio; as medidas adotadas pelo governo federal, consideradas insuficientes para arcar com o financiamento emergencial de folha de pagamento de funcionários para evitar demissões em massa, como dizem as pesquisas nos sites G1<sup>3</sup> e Agência Brasil<sup>4</sup>.

A naturalização da pandemia pode ser interpretada como parte de um projeto que visa à diminuição dos prejuízos econômicos em detrimento da população mais vulnerável que tem necessidade de trabalho e de auxílio financeiro para sobreviver, especialmente nesse período crise sanitária mundial.

A manutenção do discurso sobre abertura de bares, igrejas e escolas na cidade de Araguaína/TO (atividades não essenciais), sempre discutida em reuniões on-line, tem sido utilizada para justificar, única e exclusivamente, a necessidade de trabalho e emprego de muitas pessoas: trabalhadores informais, sem renda fixa; empregados de repartições públicas e privadas que precisam sustentar a família para sobreviver.

Negar a pandemia é também negar a necessidade de permanência do isolamento/distanciamento social; é negar a necessidade de auxílio financeiro aos trabalhadores autônomos,

3. O *site* traz como tema principal da notícia o crédito emergencial para pequenas e médias empresas.

4. O *site* divulga pesquisa sobre impacto do isolamento no mercado de trabalho.

principalmente às médias e pequenas empresas, ou tornar esse auxílio insuficiente para a sobrevivência das pessoas no período de crise sanitária mundial.

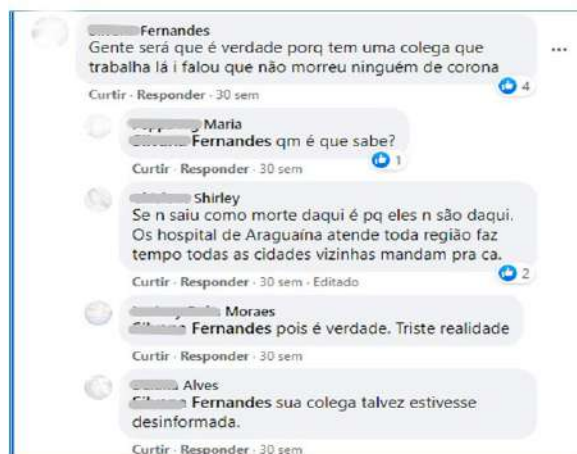
#### 4 - VALORES E PAIXÕES NO DESDOBRAR DA NOTÍCIA

Analisamos os comentários compartilhados pelos portais AF Notícias, Araguaína Notícias e Portal O Norte em notícias que divulgam, no Facebook, os boletins epidemiológicos da pandemia na cidade de Araguaína. Os internautas interagem conforme a leitura que fazem dessas notícias, expondo opiniões e acreditando em suas interpretações. Para analisar esses discursos, Teixeira (2017, p. 126) nos ajuda a compreender sobre a enunciação em meios digitais e o papel das redes sociais na configuração do jornalismo:

[...] tiram o jornal da esfera de seu próprio controle e disseminam, fazem circular, repercutem, tensionam, alargam, criticam o noticiário. Isso abre o jornal para um novo público, que não é necessariamente leitor de nenhuma das versões dele, mas representa um novo espectro de público, que passa a ler nas beiradas, nos transbordamentos, nos desdobramentos que já não são mais a notícia, mas a notícia e sua crítica, a notícia e sua contestação, a notícia e seu redimensionamento, a notícia e seu deslizamento para outros campos do sentido (TEIXEIRA, 2017, p. 126).

Diz a autora que a perda de controle do jornal sobre o que publica ocorre devido ao fato de que a rede social possibilita ao internauta curtir, comentar e compartilhar as notícias em murais, o que, na rede, multiplica-se com muita rapidez. Dessa forma, um compartilhamento comentado de uma notícia pode fazer com que o contexto de circulação seja esvaziado; ao comentar, os internautas expõem opiniões carregadas de crenças e valores positivos e/ou negativos, e acabam redirecionando o sentido da notícia publicada. Na Imagem 5, o enunciário (leitor da notícia/internauta) compara o que foi apresentado pelo enunciador (jornalista) com aquilo que sabe ou aquilo em que crê (FIORIN, 2000). A interação gira em torno da veracidade das informações da publicação do portal AF Notícias.

Imagem 5 – Comentários na notícia do portal AF Notícias de 22/5/2020.



Fonte: arquivo de imagens da autora.

A grande quantidade de notícias falsas espalhadas nas redes sociais, nos últimos dois anos, tem sido uma forma de descredibilizar a ciência e ocultar a verdade sobre a gravidade da pandemia. A testagem restrita dos casos de covid-19, na população de Araguaína, por exemplo, justifica números incoerentes com a realidade nas demandas hospitalares da cidade. Outras situações, como o atendimento de pessoas de regiões vizinhas, e a grande quantidade de pessoas infectadas e assintomáticas que não foram testadas são fatores que aceleram e colaboram com o descontrole relativo ao aumento de casos e à falta de registro oficial desses números.

Em um nível aparente, o número de casos e de mortes por covid-19 é visto/publicado pelo portal de notícias como uma verdade (parece ser verdade), mas outras situações exteriores ao discurso jornalístico (a testagem restrita dos casos de covid-19, por exemplo) mascaram a essência desses dados, camuflando um quantitativo de pessoas que não foram testadas nem contabilizadas nesses números. A formalidade da comunicação jornalística potencializa as informações divulgadas, que assumem a naturalização de dados e reforçam formas aparentes dessa realidade. Para Barros (2015, p. 22):

A interpretação como discurso verdadeiro e também o desmascaramento da mentira e a revelação do segredo decorrem do efeito de sentido de grande quantidade de saber armazenado pela internet e do de interatividade acentuada (BARROS, 2015, p. 22).

Na imagem 5, a interação dos internautas sobre a verdade dos óbitos divulgados na notícia é regida pelo crer (de acordo com o que diz a colega de trabalho, o hospital atende pessoas de regiões vizinhas, na hipótese de a colega estar desinformada), que continua a manter uma situação de dúvida da verdade em uma reciprocidade que mantém a proximidade entre as pessoas da conversa. A discussão se constrói em torno das figuras “hospital” e da “colega que trabalha lá”, que concretizam o tema da pandemia. Os temas, então, vão se construindo a partir de formas aparentes da realidade (FIORIN, 2007a, p. 59).

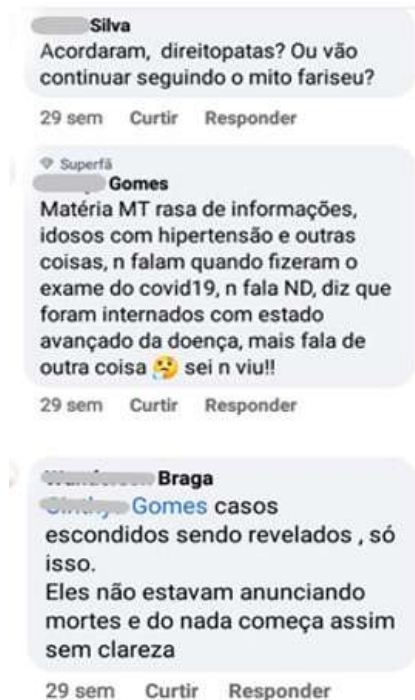
Nas Imagens 6 e 7, os comentários são feitos na publicação do portal Araguaína Notícias, também referente ao mesmo boletim epidemiológico.

Imagem 6 - Comentários na notícia do portal Araguaína Notícias.



Fonte: arquivo de imagens da autora.

Imagem 7 – Comentários na notícia do portal Araguaína Notícias.



Fonte: arquivo de imagens da autora.

Figuras como “moço”, “gente novo”, “idoso”; “supermercado de passeio”; “exame da covid-19” concretizam a realidade do discurso nas Imagens 6 e 7, que tematizam a notícia da

pandemia e são encontradas na interação. No primeiro comentário (Imagem 6), o internauta chama a atenção para a faixa etária, lembrando com pertinência que pessoas jovens circulam e se expõem ao vírus nas ruas e em supermercados. O último comentário, na mesma imagem, parece responder ao primeiro quando se refere, de maneira irônica, à possibilidade de uma pessoa jovem também aparecer entre os números de casos registrados nessas notícias. O emoji representa, nesse caso, a dúvida de quem preferiu não expor verbalmente um pensamento nem o enfatizar ainda mais.

De acordo com Fiorin (2007a, p. 49), “[...] o sujeito inscrito no discurso é um ‘efeito de sentido’ produzido pelo próprio discurso, isto é, seus temas e figuras é que configuram a ‘visão de mundo’ do sujeito.” Como podemos observar em “direitopatas” e “mito fariseu” (Imagem 7), tematizando discursos da esquerda”, e “bando de esquerda” que “não trabalha” ou “faz festa” com dinheiro público (Imagem 6), tematizando discursos da direita”. Nesse caso, Barros (2016, p. 8), ao tratar sobre discursos intolerantes, explica que esses são discursos fortemente passionais e de sansão positiva ou negativa dos sujeitos maus cumpridores de certos contratos sociais, como branqueamento da sociedade, pureza da língua, heterossexualidade, identidade religiosa e outros.

Esses contratos sociais nos remetem à abordagem teórica sobre triagem e mistura. Oliveira (2017, p. 169), com base em conceitos de Zilberberg, relaciona a mistura aos processos de mestiçagem e heterogeneidade, que compreendem os “valores do universo”, enquanto a triagem remete aos “valores do absoluto”, consistindo em seleções e processos de “pureza”, em um projeto de redução da heterogeneidade.

As paixões da antipatia e da raiva em relação a quem cumpre contratos sociais excludentes e desiguais podem ser percebidos em “direitopatas” e “mito fariseu”, sujeito apaixonado de revolta. A antipatia e a raiva são, ainda, manifestadas quando se diz que o “bando de esquerda” faz festa com dinheiro público, de modo que a expressão está ligada diretamente a quem defende os contratos sociais mencionados anteriormente (de exclusão e desigualdade), sujeito do ódio e do medo do diferente. O sujeito do ódio ao diferente é o mesmo sujeito do amor aos iguais. Ou seja, “[...] complementam-se as paixões malevolentes do ódio em relação ao ‘diferente’ e as paixões benevolentes do amor aos ‘iguais’.” (BARROS, 2016, p. 9).

A linguagem, nesse caso, mostra sua influência no comportamento das pessoas, pois a visão de mundo que veicula, contém um sistema de valores, estereótipos de comportamentos humanos valorizados positiva ou negativamente, como diz Fiorin (2007a, p. 55). Observemos agora a Imagem 8.

Imagem 8 - Comentários na notícia do Portal O Norte.



Fonte: arquivo de imagens da autora.

A “gripezinha”, assim referida pelo atual Governo Federal, tem ocasionado muitas mortes no estado do Tocantins e na cidade de Araguaína com a lotação de hospitais e, atualmente, com o surgimento de novas variantes do corona vírus no estado do Amazonas. Os comentários na Imagem 8 se referem à notícia que, além de divulgar o boletim epidemiológico do estado, foca na morte de um homem com mais de 60 anos de idade, praticante de atividades físicas. A idade e a prática de esportes são situações que tiveram ênfase no texto da notícia, também percebidas por um dos internautas.

Nesse caso, alguns internautas revelam, em seus discursos, a certeza da gravidade da pandemia (“Isso não é uma gripezinha”); outros demonstram incerteza (“Era atleta” e um emoji representando a ideia de dúvida); ou ironizam por não acreditar (“Números que de fato eu não acredito”), confirmando a dúvida sobre a verdade na população também usuária do Facebook. Esse tipo de interação em redes sociais, como o Facebook, faz com que a conversa não seja prolongada, tornando-a efêmera. Barros (2015, p. 22), ao pesquisar a organização enunciativa e veridictória dos discursos na Internet diz:

A interpretação como discurso verdadeiro e também o desmascaramento da mentira e a revelação do segredo decorrem do efeito de sentido de grande quantidade de saber armazenado pela internet e do de interatividade acentuada. O destinador desses discursos é colocado na posição de sujeito do saber e seu destinatário, devido à interatividade intensa [mencionada pela autora]. Esse destinatário, assim construído, acredita e confia nos discursos que também são seus (BARROS, 2015, p. 22).

Assim, a dúvida que surge a partir de notícias publicadas em redes sociais como o Facebook se deve à grande quantidade de informações encontradas na Internet. Os internautas interagem sobre o



que pensam ser verdade ou mentira a partir de um “eu-aqui-agora” da enunciação, o que o torna um ator pleno de crenças, valores, modos de ser e de fazer (DISCINI, 2003 apud BARROS, 2015, p. 24). O destinatário compara o que lhe foi apresentado (os enunciados, as informações) com aquilo que ele sabe ou crê, por meio de um julgamento epistêmico em que o crer precede o saber, implicando o caráter ideológico da operação de interpretação dos conceitos de Fiorin (2007b, p. 3).

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel temático de informar e o status de verdade adquirido pelos jornais on-line fazem com que os discursos das notícias apresentem um efeito programático e manipulador (sempre sobre o mesmos dados: número de casos ativos, mortes, recuperados etc.). De certo modo, isso influencia o “crer” dos leitores do jornal, que, ao mesmo tempo, sentem-se livres para comentar as notícias e/ou publicá-las, fazendo com sinceridade e reciprocidade no espaço da Internet, compartilhando opiniões que muitas vezes se desdobram e se esvaziam do contexto do que foi informado.

No passar dos meses desde o início da pandemia, com a propagação da covid-19, na cidade de Araguaína/TO, é possível perceber que esses boletins informativos da doença têm sido cada vez menos diários devido aos discursos de reabertura da cidade. Com o auxílio financeiro do Governo Federal insuficiente, fica inviável a permanência das pessoas em casa ou trabalhando em home office, e a manutenção sem tantos prejuízos econômicos de grandes, médias e pequenas empresas, trabalhadores autônomos e desempregados.

A leveza das notícias aparece na pretensão de silenciar a voz do outro e na fraqueza da estesia de quem permite a circulação de pessoas nas ruas, nos locais de trabalho em um momento de insegurança sanitária em que impõe uma situação de normalidade e estática. A circulação de pessoas ocorre pela insegurança financeira e alimentar ou pelo não crer na gravidade da pandemia.

Com isso, as informações passam a ter foco nos decretos municipais de liberação das atividades econômicas e de tomada de decisões para o retorno “seguro” em que as empresas/ locais de trabalho devem seguir restrições e horários, como se isso minimizasse o perigo de se estar exposto nesses locais. Há um ritmo de acompanhamento dos fatos ocorridos na cidade, e predominam como informação aquelas notícias que mais podem interessar a população (o retorno ao trabalho para não perder o emprego ou para não reduzir o salário, por exemplo).

Analisamos notícias do AF Notícias, Araguaína Notícias e Portal O Norte em que alguns internautas trazem à tona o simulacro imaginário que são esses jornais quando dizem não crer no que está sendo informado em comentários compartilhados nos murais no Facebook. Crer ou não nas informações está ligado ao contrato de persuasão que pode ou não ser assumido pelo enunciatário (leitor da notícia) devido àquilo que se valoriza positivamente. Essas notícias, muitas vezes, colocam o leitor em uma forma fechada de leitura, pois buscam exatamente as informações que estão postas no texto, mas com abertura para comentários e compartilhamentos, tendo seu sentido desdobrado conforme vão acrescentando opiniões e pontos de vistas diversos.

O assentimento ao corona vírus cria raízes para paixões, como a antipatia em relação a quem

cumpra contratos sociais excludentes e desiguais (a exemplo daqueles que valorizam positivamente a pureza e o homogêneo) e em relação a quem não os defende (aqueles que valorizam negativamente a pureza e o homogêneo e defendem a heterogeneidade e o universal), dando voz a sujeitos plenos de ódio ao diferente e de amor aos iguais. O que também configura sujeitos de revolta em relação a contratos de exclusão e de desigualdade.

Negar a gravidade da pandemia, na cidade de Araguaína/TO, parece ser parte de um projeto que mantém um discurso anestesiado de manutenção da normalidade camuflada nas notícias locais, que valorizam positivamente a naturalidade do vírus da covid-19, como se fosse uma gripezinha.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A complexidade discursiva na internet. *Cadernos de Semiótica Aplicada* [on-line], volume 13, n. 2. São Paulo, novembro de 2015, p. 13-31. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/8028/5756>>. Acesso 28 dez. 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 7–24, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646151>>. Acesso 28 dez. 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3ª edição. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2002.

BARROS, Mariana Luz Pessoa de (Seminário de Semiótica da Unesp). Conferência “Antes da pandemia: memória e identidade numa perspectiva semiótica”. YouTube. 26 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qyDXhxSWpTE>.

BELLOMO-SOUZA et al. Percurso Gerativo de Sentido: uma análise do selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz Gonzaga e da composição Asa branca (1947). In: XI SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS, 11, Florianópolis. (Anais) [...] UDESC, 2018.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica literária*. Tradução do grupo CASA. Bauru: Editora EDUSC, 2003.

BERTRAND, D., & DARRAULT-HARRIS, I. (2021). Covid-19: o vírus e suas variantes semióticas. *Estudos Semióticos*, 17(2), 321-339. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.188929>

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2007a.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. *Alfa Revista de linguística*. Volume 44, s/n. São Paulo, 2000, p. 171-192. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204/3799>>. Acesso 3 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. *Cadernos de Semiótica Aplicada*. Volume 5,

n. 2. São Paulo, dezembro de 2007b, p. 1-15. Disponível em <<http://www.fclar.unesp.br/grupos/casa/CASA-home.html>>. Acesso em 02/01/2021.

Governo anuncia R\$ 40 bi para financiar salário do trabalhador de pequenas e médias empresas. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/03/27/governo-anuncia-linha-de-credito-de-r-40-bi-para-financiar-folha-de-pequenas-e-medias-empresas.ghtml>. Acesso em: 10/02/2020.

LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. Tradução de Luiza Silva. São Paulo: Estação das letras e cores, 2014.

\_\_\_\_\_. Regimes de espaço. *Galáxia*, s/v, n. 29. Versão revisada e abreviada de “Régimes d’espace”, Actes Sémiotiques, 113, 2010 (<http://epublications.uinlim.fr/revues/as/1743>). Tradução de Luiza Silva. São Paulo, junho de 2015, p. 10-27. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/22804>>. Acesso em 04/01/2021>.

LANDOWSKI, E. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>>.

Rio: pesquisa mostra impacto do isolamento no mercado de trabalho. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/rio-pesquisa-mostra-impacto-do-isolamento-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 10/02/2020.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Análise semiótica de mapas das eleições presidenciais de 2014: fraturas no discurso da identidade nacional. *Revista do GELNE*, v. 19, p. 166-177, 19 dez. 2017.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; AZEVEDO, Sandro Torres de. Enunciação em meios digitais. *Estudos Semióticos* [on-line], v. 13, n. 2 (edição especial). Editores convidados: Waldir Bevidas e Eliane Sores de Lima. São Paulo, dezembro de 2017, p. 122-135. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse)>. Acesso 2 jan 2021.

## Wiliana Caneiro Carvalho

---

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins). Desenvolve pesquisas sobre o ensino. Professora da Educação básica SEMED – Araguaína/TO. E-mail:wilianaccarvalho@gmail.com

## César Alessandro Sagrillo Figueiredo

---

Doutor em Ciências Políticas, docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins, campus de Tocantinópolis, realizou estágio pós-doutoral em semiótica (UFNT). Membro do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins). Professor Permanente do PPGL/UFNT.

Desenvolve pesquisas relativas à memória política, partido marxista-leninista, ditadura civil-militar; literatura e Política. E-mail: cesarpolitika@mail.uft.edu.br

*Recebido em 30/03/2020.*

*Aceito em 15/05/2020.*

# INTERAÇÃO VERBAL E ETHOS DISCURSIVO NA OBRA FAHRENHEIT 451

## *VERBAL INTERACTION AND DISCURSIVE ETHOS IN FAHRENHEIT 451*

Kaian Lago  
Ernani Cesar de Freitas  
Luis Henrique Boaventura  
UPF

**Resumo:** O discurso pode ser utilizado como veículo para a disseminação de indagações sobre a realidade da nossa sociedade, como é o caso do discurso distópico. O objetivo neste estudo é analisar o discurso da obra Fahrenheit 451, de Ray Brudbury, com base nas interações verbais provenientes do discurso do protagonista que constrói um ethos discursivo. Utilizaremos, para tanto, as contribuições de Bakhtin (2003) e as de Maingueneau (2012), além de referenciais complementares. Nossa pesquisa é exploratória e bibliográfica, com análise qualitativa, sendo que adotamos a obra Fahrenheit 451 como corpus de análise.

**Palavras-chave:** Interação verbal. Fahrenheit 451. Ethos discursivo.

**Abstract:** *The speech can be used as a vehicle to the dissemination of inquiries about the reality of our society, as the case of the dystopical speech. The objective in that research it is to analyze the speech of the book Fahrenheit 451, by Ray Bradbury, based on the verbal interactions coming from the speech of the protagonist that constructs a discursive ethos. We will use, for that, the contributions of Bakhtin (2003) and Maingueneau (2012), besides complementary referencies. Our research is exploratory and bibliographic, with qualitative analysis, with the book Fahrenheit 451 as corpus to the analysis of the study.*

**Keywords:** *Verbal interaction. Fahrenheit 451. Discursive ethos.*

## 1 INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto sobre desigualdade social, preconceitos, intolerâncias e violências. Os campos artísticos, especialmente a literatura, têm servido de espelho para a expressão discursiva de toda a plenitude desse cenário. O gênero de ficção científica tornou-se um dos principais veículos

para a transmissão de tais ideologias. Nasceram obras que imaginavam um futuro ainda pior que aquele em que nos encontrávamos, evidenciando os problemas sociais, políticos e econômicos, apropriando-se deles para criticar o modo como a sociedade se encontrava dividida. Surgiram as vertentes discursivas de determinadas obras literárias do gênero de ficção científica, apelidadas de “distopias”, como é o caso de *Fahrenheit 451*, de Ray Brudbury, obra que critica a supervalorização do discurso político antagônico aos discursos da massa baseados na informação popular.

As distopias representam todo o produto dos limites das relações humanas e sociais a um ponto extremo de definição do caráter humano. Embora o vínculo entre discurso e ideologia seja condição permanente para a constituição desse tipo de discurso, ainda assim surge a dúvida: o que torna o discurso distópico tão valioso para o estudo sociodiscursivo? Em termos gerais, uma obra que critica fatores sociais e políticos tem uma maior pertinência quando o receptor, ou seja, o leitor, encontra-se inserido em um contexto social marcado por problemas sociais e políticos.

Uma vez que consideramos o discurso distópico tão carregado de interação verbal quanto outros tipos de discurso cuja importância social é intrínseca ao processo interacional, reconhecendo seu valor como discurso sócio-histórico, abrimos uma ramificação de indagações-base necessárias durante um estudo exploratório. Sendo assim, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: como o ethos discursivo é representado na distopia presente na obra *Fahrenheit 451* com base nas interações verbais provenientes do discurso do protagonista?

O objetivo neste estudo é analisar o discurso distópico da obra *Fahrenheit 451* de acordo com as interações verbais provenientes do discurso do protagonista que constitui um ethos discursivo, relacionadas ao contexto social da obra que tanto se assemelha à contemporaneidade. A distopia é um reflexo fictício dos extremos propagados pelo contexto social; para se obter os resultados necessários, faz-se necessária a análise do valor ideológico dos discursos mais proeminentes.

Utilizamos como referencial teórico as contribuições de Bakhtin (2003) acerca da apropriação dos gêneros do discurso e a implicação de uma interação verbal geradora de ideologias, bem como as contribuições de Maingueneau (2012) sobre a análise discursiva abordada do ponto de vista enunciativo, de modo a originar um ethos discursivo, além de referenciais complementares. Apresentamos um estudo exploratório e bibliográfico, com análise qualitativa de um *corpus* representado pela obra *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

As reflexões e considerações do presente estudo estão divididas do seguinte modo: em “A interação verbal no discurso”, serão abordados os conceitos-chave referentes ao estudo bakhtiniano acerca dos círculos sociais, seu impacto na interação verbal e sua relação com os gêneros do discurso. Em “Cenas de enunciação e ethos discurso”, serão apresentados os conceitos de cena enunciativa e de ethos discursivo, respectivamente. Logo em seguida, em “Procedimentos metodológicos”, trataremos da metodologia de pesquisa e da aplicação de tais conceitos no corpus, de modo a levantar as hipóteses de acordo com a estruturação pretendida; na sequência, procedemos à análise em “O discurso ‘quente’ de *Fahrenheit 451*”, dando continuidade às considerações finais, que formam a última seção.



## 2 A INTERAÇÃO VERBAL NO DISCURSO

Sabemos que o discurso representa uma forma concreta da apropriação linguística de um ou mais sujeitos ativos na língua. Essa mobilização da língua, voltada a determinadas circunstâncias de gênero para a expressão dialógica, implica dispositivos de enunciação que podem ser tanto orais quanto escritos. Esses dispositivos relativos aos gêneros fundamentam posicionamentos e informações que dizem respeito a todas as características dos sujeitos ativos na língua. Uma obra literária, como dispositivo de expressão dialógica, servirá de sustentáculo para a disseminação desses posicionamentos, sendo proporcionalmente relativa a eles enquanto servir de ligação entre os gêneros que definem a sua natureza como dispositivo e as intenções ideológicas que a mobilizam para tal.

Por esse motivo, uma distopia funciona como dispositivo para a expressão de questões analíticas sobre a sociedade: “o gênero da distopia em particular, emerge como dispositivo de análise radical da sociedade, cujo objetivo é analisar os efeitos de barbárie que se manifestam em determinado tecido social” (HILÁRIO, 2013, p. 201-202). Esse caráter analítico das distopias nos permite compreender a natureza da língua partindo da premissa de que o discurso define o que somos por meio de influências positivas ou negativas que levarão em conta certos efeitos de “barbárie” manifestados na sociedade.

Como defende Bakhtin (2010, p.125), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Isso implica em duas matrizes muito importantes: a) a comunicação não é de forma alguma unilateral, mas sim complexa e baseada na troca de ideologias por meio da comunicação enunciativa – o que acaba por influenciar o próprio ato da enunciação; e b) o discurso não é puramente individual, já que nele estão presentes múltiplas vozes provenientes do meio social que o envolve.

Toda vez que nos comunicamos, escolhemos determinado(s) gênero(s) discursivo(s), de acordo com nosso objetivo na construção de sentidos, já que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Os enunciados estão sempre se reinventando conforme as necessidades da sociedade e não podemos caracterizar os gêneros como formas fixas da língua, mas sim como formas que se adaptam, ajustando-se àquilo que os sujeitos necessitam para construir sentido em determinadas situações de enunciação, levando em consideração a realidade social onde vivem.

A teoria dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (2003), defende a ideia de que existem três esferas constituintes dos gêneros do discurso, que seriam: o conteúdo temático (a esfera de sentido ocupada pelo gênero – aquilo que se quer dizer, o assunto que queremos tratar e a mensagem que queremos passar), o estilo (escolhas linguísticas que são realizadas de acordo com o gênero discursivo que está sendo utilizado em determinado discurso) e a organização ou construção composicional (estrutura do texto, o modo como ele se encontra organizado).

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem-se substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua [...]. A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 283-284).

De certo modo, podemos afirmar que os enunciados influenciam uns aos outros, pois “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Sendo as esferas discursivas identitárias, assim o são as formas de manifestação da matriz social que influenciarão as escolhas e expressões que o indivíduo utilizará ao mobilizar os enunciados no ato de comunicação discursiva. Fiorin (2008, p. 61) debate que “o gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”. Isso significa que a presença dos gêneros discursivos é reflexiva aos aspectos da atividade/ação humana e, conseqüentemente, às diferentes formas de interação.

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. [...] Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo [...]. O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 116-117, grifo do autor).

Toda enunciação é proveniente de uma esfera social, um grupo formado pelas mesmas ideologias, seja qual for a natureza delas. Ainda assim, a natureza da enunciação pode mostrar vieses muito variáveis, de acordo com a situação em que estiver ocorrendo e a maneira como o enunciatário a recebe, bem como a ação implícita do social no próprio ato enunciativo do locutor. O discurso de um interlocutor não pertence apenas a ele. Por isso, enunciar com determinado indivíduo significa o mesmo que enunciar com os contextos sociais onde ele se encontra inserido, do mesmo modo que o discurso dele pertence a todos esses contextos.

[...] a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social [...]. Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos

sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. [...] Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. (BAKHTIN, 2010, p. 121-126).

No momento da enunciação, do diálogo com outro indivíduo falante, teremos explícita a interação entre eles no ponto “definido” do discurso, porém também poderemos inferir a interação entre as vozes da sociedade que são provenientes do discurso de ambos, “conversando” implicitamente, por trás do fio discurso-enunciativo, estabelecendo uma complexa interação. É o que Bakhtin (2010) estabelece como atividades mentais do *eu* e do *nós*. Não é errôneo afirmar, então, que o processo enunciativo promove uma interação consciente, daquilo que o sujeito explicita por meio do discurso, mas também uma interação inconsciente e própria do ser entre as ideologias do cotidiano de cada um.

O enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. [...] Todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica de outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. (FIORIN, 2008, p. 19-24).

Um livro, por ser ato de fala, cuja ideologia não tem valor se não equiparada pela interpretação de um leitor com a ideologia do cotidiano, também é passível de interação. “A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea” (BAKHTIN, 2010, p. 123). Ou seja, a interação entre o leitor e uma obra literária, por exemplo, é estabelecida a partir do contato da consciência individual do leitor (e suas ideologias cotidianas) com os elementos comuns a ela presentes no discurso da obra que, segundo Bakhtin (2003) passa a ser “ideologicamente significante”.

Devemos compreender, portanto, que todo ato discursivo é dialógico, enunciativo e interacional. Nenhum discurso está sozinho, do mesmo modo que nenhum ato enunciativo será puro e sem influências. A interação verbal compreende fenômenos sociológicos muito importantes para a interpretação discursiva, uma vez que explorada a natureza enunciativa onde esta se manifestará.

A fim de podermos compreender a atuação dos diferentes discursos em diferentes contextos, devemos analisar as situações enunciativas que orientarão as diferentes interações verbais. Por isso, seguimos com os estudos de Maingueneau (2012) sobre as situações enunciativas que corroborarão para a construção identitária do discurso individual e sua representação nos meios da interação verbal.

### 3 CENAS DE ENUNCIÇÃO E ETHOS DISCURSIVO

A análise discursiva proposta por Maingueneau (2012, p. 250) defende ser errôneo afirmar que há uma situação de enunciação ou comunicação (definições muito comumente confundidas), uma vez que apenas considerariam o ato enunciativo de um ponto de vista exterior. A fim de considerá-lo por um ponto de vista interior, Maingueneau prefere o termo “cena de enunciação”.

A cena de enunciação, segundo o autor, pode ser entendida como o conjunto de operações que caracterizam e especificam as atividades verbais, definindo sua natureza e seus componentes. Essas operações dividem-se em três conforme sua manifestação nos planos da expressão. Seriam elas: a cena englobante (tipo de discurso), a cena genérica (gênero do discurso) e a cenografia (cena de fala do discurso). Cada uma das cenas é correspondente a um caráter determinante do discurso, de modo que ambas complementam-se na constituição do que chamamos de texto.

A cena englobante (o tipo de discurso) serve para, inicialmente, situar o interlocutor sobre as características básicas do texto que ele deve apreender para interpretá-lo. Assim, o leitor médio deve ser capaz de identificar se determinado enunciado é jornalístico, artístico, literário, publicitário, ou de outro tipo de discurso. Situar para interpretar.

A cena genérica surge a partir da necessidade de um contato direto com um tipo de discurso, atribuindo legitimidade às condições de enunciação a partir do momento em que delimita-a em determinado gênero discursivo. “As condições de enunciação ligadas a cada gênero correspondem [...] a certo número de expectativas do público e de antecipações possíveis dessas expectativas pelo autor” (MAINGUENEAU, 2012, p.251).

O modo como um texto é expresso pode determinar a configuração das respectivas cenas englobantes. “Tudo o que a noção de cena englobante diz é apenas que certo número de gêneros do discurso partilha do mesmo estatuto pragmático e que a apreensão de um texto ocorre por referência a esse estatuto”. (MAINGUENEAU, 2012, p. 252). Dessa forma, o texto varia de acordo com a maneira como é manifestada a enunciação.

Referir-se à manifestação do texto pode também tratar-se da maneira como o texto está sendo contado, ou seja, o modo como está organizada a história levando em consideração fatores como ponto de vista, composição de tempo/espaço e outros elementos constitutivos: um lugar. Maingueneau (2012, p. 252) define que “[...] a cena na qual o leitor vê atribuído a si um lugar é uma cena narrativa construída pelo texto, uma ‘cenografia’”. Esta cena será o primeiro elemento a ser notado pelo coenunciador.

[...] o texto lhe chega em primeiro lugar por meio de sua cenografia, não de sua cena englobante e de sua cena genérica, relegadas ao segundo plano, mas que na verdade constituem o quadro dessa enunciação. É nessa cenografia, que é tanto condição como produto da obra, que ao mesmo tempo está “na obra” e a constitui, que são validadas os estatutos do enunciador e do coenunciador, mas também o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) a partir dos quais a enunciação se desenvolve. (MAINGUENEAU, 2012, p.252).

A cenografia é o que possibilita a interpretação pessoalizada das narrativas, por exemplo. “Uma cenografia é identificada com base em variados índices localizáveis no texto ou no paratexto, mas não se espera que ela designe a si mesma; a cenografia se mostra, por definição, para além de toda a cena de fala que seja dita no texto”. (MAINGUENEAU, 2012, p. 252). Embora a cenografia implique no ato da fala, ela não representa apenas o ato da enunciação, mas sim toda a construção composicional cenográfica em que encontram-se as demais cenas, de modo a constituir o texto como um todo, para dentro e fora desse momento de ação enunciativa.

Devemos atentar-nos, no entanto, ao fato de que uma cenografia não é meramente caracterizada no explícito pelo lugar apropriado ao coenunciador. Maingueneau (2012, p. 255-256) estabelece que há diferentes marcas que qualificam uma cenografia: a) o texto mostra a cenografia que o torna possível – uma distopia não é sustentada por uma cenografia explícita de caos social: é mostrada por marcas na alienação social onde poucos indivíduos não se encontram; b) indicações paratextuais: prefácio do autor, um título, uma menção a outro gênero e c) indicações explícitas que muitas vezes reivindicam o aval de cenas da fala preexistentes. Além disso, essas marcas podem ocorrer a partir de uma cena validada.

As obras podem, com efeito, basear sua cenografia em cenas de enunciação já validadas, que podem ser outros gêneros literários, outras obras, situações de comunicação de caráter não literário (p. ex., a conversação mundana, a fala camponesa, o discurso jurídico...) e até eventos de fala isolados. [...] Uma cena validada mobilizada a serviço da cenografia de uma obra é também o produto da obra que pretende enunciar a partir dela. (MAINGUENEAU, 2012, p. 256-257).

Vemos, a partir de então, que a subjetividade enunciativa estabelece-se a partir dos valores interacionais propiciados pela cenografia durante o diálogo ideológico presente no discurso do enunciador e coenunciador (interlocutores). Como dialoga Maingueneau (2012, p. 266): “o texto não se destina à contemplação, sendo em vez disso uma enunciação ativamente dirigida a um coenunciador que é preciso mobilizar a fim de fazer aderir ‘fisicamente’ a um certo universo de sentido”. Isso dependerá, em primeira estância, da legitimização do discurso do enunciador por meio da cenografia, pois “a cenografia está diretamente ligada à construção do dispositivo de fala do locutor e tem como foco legitimar seu discurso” (FREITAS; FUMAGALLI, 2017, p.110).

Toda enunciação implica na imagem do enunciador necessária ao entendimento e intencionalidade para com o coenunciador durante o processo discursivo. Esse ato de manifestação consiste em projetar uma imagem de si no discurso, uma personalidade enunciativa e temporária ou não, dada pela retórica como ethos discursivo.

A primeira noção de ethos, o ethos retórico, como defende Maingueneau (2012, p. 267), “consiste em causar uma boa impressão por meio do modo como se constrói o discurso, em dar de si uma imagem capaz de convencer o auditório ao ganhar sua confiança”. O ethos retórico é relativo ao ato enunciativo, ao momento da enunciação, podendo ser correspondente ou não com

a personalidade do coenunciador ou a “imagem” prevista por este nos instantes anteriores à fala. Ou seja, o ethos retórico pode, neste caso, ser resultado de uma imagem prévia, um ethos prévio.

O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não podemos ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do *enunciador* antes mesmo de ele começar a falar. Faz-se, assim, necessário distinguir entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo* (ou *prévio*). [...] O simples fato de um texto estar ligado a um dado gênero do discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas no tocante do *ethos*. (MAINGUENEAU, 2012, p. 269, grifo do autor).

Desse modo, a construção ideológica do ethos discursivo representa o conjunto das composições de ethos prévio, discursivo e outros elementos, podendo manifestar-se das mais diversas maneiras, a partir da interação entre eles e “os fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*), diretamente [...] ou indiretamente”. (MAINGUENEAU, 2012, p. 270, grifo do autor). Ainda segundo o autor, o resultado das interações é relativo aos gêneros do discurso, ocasionando o que chamamos de ethos efetivo, construído pelo leitor.

Em termos gerais, o ethos efetivo funciona como conceito conclusivo nas análises discursivas ligadas aos mundos éticos, relativos aos campos da sociedade. Pois, o que é evidenciado na atividade discursiva passível de análise é a ideologia construída pelo destinatário (coenunciador), tendo em vista que só é atribuído ao ethos valor ideológico a partir do contato discursivo entre o enunciador e o coenunciador, como defendido anteriormente.

Vemos, portanto, que assim como Bakhtin (2003), Maingueneau (2012) também defende a ideia de que as ideologias marcam o discurso a nível enunciativo. Tal representação não estará veiculada apenas aos elementos intradiscursivos, já que as especificidades extra-discursivas sempre caracterizam o corpo do enunciador “a um *fiador* que, por meio do seu tom, atesta o que é dito [...] tanto para o escrito, quanto para o oral”. (MAINGUENEAU, 2012, p. 271, grifo do autor).

O caráter e a corporalidade do fiador são os reais recursos a atribuírem valor ideológico e psicológico ao discurso. Serão eles os responsáveis por definir a natureza identitária das representações sociais no fio enunciativo, coligando os elementos intra e extra-discursivos, por meio dos quais o intérprete ou coenunciador se apropriará positiva ou negativamente, *incorporando*, segundo Maingueneau (2012, p. 272), esse ethos proposto.

A enunciação da obra confere uma “corporalidade” ao fiador, *dá-lhe um corpo*. O destinatário *incorpora*, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo. Essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso. (MAINGUENEAU, 2012, p. 272, grifo do autor).

As cenas de enunciação exteriorizam pontos de vista ideológicos e sociológicos do âmbito social de circulação do discurso. Desse modo, consolidando uma identidade padrão daquele constituinte do discurso. A noção de incorporação está diretamente ligada à construção de um mundo



padrão identitário, ao qual o fiador se associará, ou seja, um “mundo ético”. Maingueneau (2012, p. 272) afirma que o mundo ético é ativado através da “leitura subsume [...] de situações estereotípicas associadas a comportamentos”. Dessa forma, cada público concentrado de determinada esfera social constituirá um mundo ético diferente.

A multiplicidade dos mundos éticos acompanha também a diversidade dos *ethé* que marcam os diferentes cenários sociais ao longo da história cultural. Isto, pois, assim como os discursos se transformam à medida que as ideologias movimentam-se na conjuntura social, os diferentes *ethé* aparecem e desaparecem, modificando-se conforme os modos de produção e disseminação de discursos que se transformam nas novas configurações da sociedade. Maingueneau (2012, p.273-274) aborda essas mudanças alegando que o texto literário é um modelo das novas configurações, pois as ideias que aparecem no modo de dizer de uma obra remetem a um modo também de ser, como um tipo de “imaginário de vivência”.

As distopias compõem esse imaginário da vivência por meio da oposição, a partir do momento em que as ideologias marcadas no discurso das respectivas obras alegam um novo mundo ético, representado pelo pessimismo social inconsciente e oposto aos ideais do mundo ético político padrão progressista e liberal.

Nosso estudo se voltará justamente a essas questões de oposição, de modo que a análise contribua para a apuração dos termos comparativos de tais mundos éticos, explicitados por meio da interação verbal, juntamente com os elementos cenográficos e relativos a imagem do protagonista no discurso. Logo a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos juntamente com a análise do *corpus* escolhido.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos um estudo exploratório e bibliográfico, com análise qualitativa de um *corpus* representado pela obra *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. Contextualizaremos os discursos analisados a partir dos conceitos de Bakhtin (2010) sobre a interação verbal colocada do ponto de vista social e desenvolvendo-se a partir dos conceitos de Maingueneau (2012) sobre cenografia e a constituição de um *ethos* discursivo, resultado de tais interações sociodiscursivas. A partir de então, espera-se alcançar a explicitação de seu valor ideológico equiparado ao seu valor discursivo evidenciado na interação verbal.

A referenciação do *corpus* será realizada de três maneiras durante a análise, a partir: 1) da evocação de acontecimentos ocorridos no enredo da obra; 2) da evocação de acontecimentos do mundo (conhecimentos de mundo) e 3) de pequenos recortes do discurso do protagonista e de outros personagens.

As reflexões e considerações são divididas do seguinte modo:

- a) inicialmente, relacionamos o discurso do protagonista com os conceitos levantados por Bakhtin (2003, 2010), de modo a identificar o valor ideológico do discurso quando

- considerado a partir das interações verbais;
- b) em seguida, verificamos o valor e a atuação das interações sociodiscursivas em conjunto com as cenografias construídas pela obra para a composição de um ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2012) proveniente do discurso do protagonista;
  - c) por fim, damos continuidade aos resultados e considerações finais.
- Dessa maneira, partimos para a análise do *corpus* escolhido.

## 5 O DISCURSO “QUENTE” DE FAHRENHEIT 451

451° Fahrenheit é a temperatura em que um livro queima, levando com ele seu conteúdo, sua história e toda e qualquer semente de criação ideológica atrelada a ele. O autor, Ray Bradbury, aparentemente fez questão de conceder este título à obra para que pudesse ilustrar da maneira mais fiel possível a autocrítica à sociedade “pós-contemporânea”, distópica e instantânea, que se veria saturada de informação e conhecimento, ao ponto de literalmente queimar livros.

Essa engenhosidade do autor o levou a criar Montag, um bombeiro em meio a essa sociedade caótica, mas que em vez de apagar incêndios, os provoca contra tudo aquilo que possa contaminar a sociedade com conhecimento e ideologias. O bombeiro aparece na obra como o protagonista fiel a sua sociedade ao crer nas barbáries impostas pelo governo e sancionadas por meio da alienação domiciliar representada pelas televisões que compõem as paredes das residências.

Tudo muda para Montag num belo dia, ao conhecer Clarisse, uma garota vívida e profunda, que o tira das convenções da bolha social de sua posição como bombeiro, fazendo-o indagar-se sobre as pequenas coisas da vida rotineira, como os pequenos detalhes da natureza ou da apreciação expressiva estranha e proibida a esta sociedade. É a partir de então que se torna aparente o fator externo como constitutivo do discurso de Montag, tornando as coisas um pouco mais interessantes.

Ao longo do desenvolvimento da narrativa, Montag assume diversos papéis ligados aos gêneros discursivos ao decorrer da mudança de seu posicionamento acerca da realidade que o envolve. Entretanto, a mudança de posicionamentos não pode ser creditada simplesmente à individualidade de Montag. As relações sociais e sociodiscursivas foram, de fato, decisivas e incisivas para as frequentes mudanças na concepção política do protagonista, a partir do momento em que observamos o impacto da responsividade destacada pela interação verbal nos diálogos do protagonista com os principais personagens com os quais ele interagia. Seriam eles: Clarisse – a garota louca; Beatty – o chefe autoritário aliado ao sistema; Mildred – a esposa alienada; e Faber – o velho contrário ao sistema.

Peguemos como exemplo os seguintes trechos:

Clarisse: - Tenho dezessete anos e sou doida. [...] Gosto de sentir o cheiro das coisas e olhar para elas e, às vezes, fico andando a noite toda e vejo o sol nascer (p. 25).

Beatty: - Acelere o filme, Montag, rápido. Clique, Fotografe, Olhe, Observe, Fil-

me, Aqui, Ali, Depressa, Passe, Suba, Desça, Entre, Saia, Por Quê, Como, Quem, O quê, Onde, Hein? Ui! Bum! Tchan! Póin, Pim, Pam, Pum! Resumos de resumos, resumos de resumos de resumos. Política? Uma coluna, duas frases, uma manchete! Depois, no ar, tudo se dissolve! A mente humana entra em turbilhão sob as mãos dos editores, exploradores, locutores de rádio, tão depressa que a centrífuga joga fora todo pensamento desnecessário, desperdiçador de tempo! (p. 78).

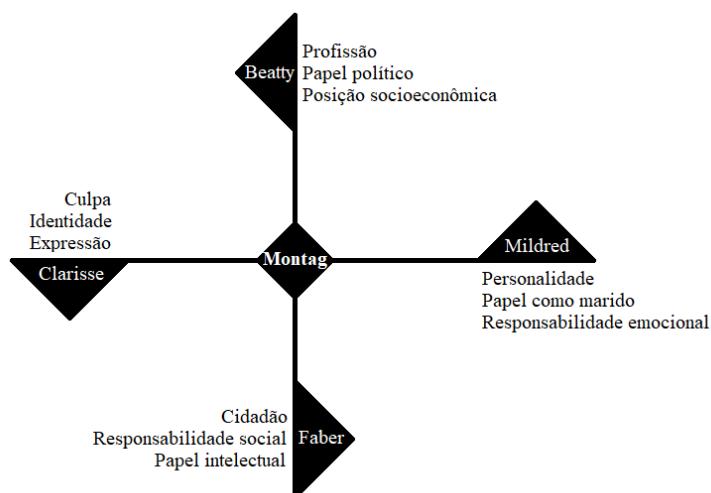
Mildred: - Livros não são pessoas. Você lê e eu olho em volta, mas não há ninguém! [...] Agora, minha ‘família’ é de pessoas. Elas me contam coisas: eu rio, elas riem! E as cores, então?! – referindo-se às “televisões” de parede (p. 96-97).

Faber: - Precisamos de conhecimento. E talvez em mil anos possamos escolher precipícios menores de onde saltar. Os livros servem para nos lembrar quanto somos estúpidos e tolos. [...] As coisas que você está procurando, Montag, estão no mundo, mas a única possibilidade que o sujeito comum terá de ver noventa e nove por cento delas está num livro (p. 111).

Cada um dos discursos acima carrega uma expressão diferente, pertencente a seu respectivo gênero. Bakhtin (2003, p. 295) diz que “essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada”. Os quatro personagens assumem o papel de representante médio dos seus respectivos círculos, que interagem entre si, para depois interagir com o protagonista, que é um representante médio de ambos em determinadas situações do enredo. O conjunto dessas interações provoca consequências ideológicas que ou confirmam e autenticam o discurso do meio ou o desprestigiam, sendo o primeiro o caso dos quatro personagens e o segundo o caso do protagonista.

Poderíamos imaginar Montag como no centro de uma encruzilhada, sendo perpassado por discursos de duas linhas que o afetam diretamente: pressão social, na latitude, que compreende o valor ideológico da profissão, do papel social, do papel como cidadão e da responsabilidade política; e pressão emocional, na longitude, que compreende o valor ideológico da personalidade, do papel afetivo, do papel como marido, da responsabilidade emocional e culpa. Como em um cata-vento, as linhas cruzam-se e transpassam-se, afetando Montag direta e indiretamente durante toda a obra, pois, em vista da individualidade deste, o que é considerado papel afetivo em determinado momento do enredo é considerado responsabilidade social em outro, e assim por diante, conforme o discurso de Montag transforma-se com o movimento das interações.

Figura 1 –



Fonte: elaborada pelos autores.

Como podemos observar na Figura 1, Beatty e Faber representam os extremos da linha latitudinal: Beatty é o chefe autoritário e manipulador, aliado ao sistema e o primeiro a notar a mudança de Montag, vendo-se apelar aos jogos psicológicos para ter sua ovelha de volta ao cercado e Faber é o velho, a vítima contrária ao sistema, que foi calada por ele e que agora sofre pela falta de liberdade intelectual que, principalmente os bombeiros, ajudaram a criar. Por outro lado, representando os extremos da linha longitudinal, temos: Mildred, a esposa alienada pelo sistema e favor a ele por ser dependente de suas artimanhas de convencimento e Clarisse, a jovem alienada pelo círculo familiar contra o sistema, apegada a todos os elementos contrários aos providos por ele (sistema).

Levando em consideração que “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2003, p. 301), percebemos que o discurso dos quatro personagens é originador das atitudes responsivas de Montag, que também ora são coniventes e ora contrárias ao discurso deles. De qualquer forma, a partir da interação verbal com esses personagens nessas condições, Montag corresponde ou não às expectativas discursivas e ideológicas esperadas por eles, contribuindo para a bagagem enunciativa geral da representatividade média de seus círculos sociais.

A divergência entre os discursos, responsável por impulsionar a interação verbal entre os personagens, também é ilustrada a partir das cenas enunciativas, que estampam a contradição entre os discursos espelhados pelas diferentes posições sociais dos personagens, dado que na obra a divisão da população em grupos sociais muito distintos marca essa contradição claramente. “Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2008, p. 25).

A primeira cena a observarmos neste caso, segundo as considerações de Maingueneau (2012), é a cena englobante literária, a responsável pela fundamentação da verossimilhança crítica

do autor para com as respectivas ideologias do cotidiano. Tal cena permite que o autor crie e recrie diversas as situações político-sociais, diferenciando-se de outros tipos de discurso comuns a estas formas de abordagem, como o discurso político, o publicitário, entre outros. Da mesma forma, a cena genérica romance fundamenta a necessidade do leitor de um contato com o discurso literário, para que as expectativas do autor para com o leitor e vice-versa, baseadas nas antecipações discursivas, concretizem-se.

Do mesmo modo que o discurso de cada um dos quatro personagens influenciadores partiu de uma representatividade média, partiu, também, de cenografias que interfeririam nas cenografias presenciadas e vividas por Montag, validando, em vista disso, as diferentes cenografias que ele expôs por meio da enunciação. “Através daquilo que diz, o mundo que ela representa, a obra tem de justificar tacitamente essa cenografia que ela mesma impõe desde o início” (MAIN-GUENEAU, 2012, p. 253).

O conjunto das cenografias estabelece o plano e o paradigma de situações sociais que permitirão a assimilação da consciência dos indivíduos ao contexto ideológico da obra, contemporâneo a partir desses elementos comuns. O processo de assimilação legítima, então, tanto a obra propriamente dita, como os discursos e ideais que ela representa. “É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado)” (BAKHTIN, 2010, p.123-124).

Do mesmo modo que as cenografias fazem parte do processo de assimilação, são responsáveis, também, pelos fatores de influência ao discurso de Montag, definido pela mudança de posicionamento. Por meio desses fatores em conjunto com a interação verbal promovida pelo protagonista com os outros personagens, observamos a constituição dos diferentes *ethé* discursivos, já que a construção do *ethos* está ligada às questões interacionais.

Considerando o discurso literário, romancista e distópico, temos como *ethos* prévio a imagem relativamente padronizada das obras distópicas, que definem dois papéis discursivos possíveis a Montag: o protagonista resiliente, que já “nasce” fazendo parte de uma resistência ou força contrária às políticas governamentais ou, como é o caso da obra, o protagonista iludido, que “nasce” dentro das forças governamentais, mas que ao longo do enredo, por força discursiva e cenográfica (ideológica) de outros personagens, torna-se contrário ao sistema.

Vemos o valor do *ethos pré-discursivo* a partir das subseqüentes definições do *ethos mostrado*. Desse modo, assim como os valores atribuídos as manifestações do discurso de Montag relativos à apropriação dos gêneros discursivos, podemos definir diferentes *ethe* mostrados ao longo da narrativa, de acordo com a mudança de posicionamento de Montag seguindo as interações verbais com os quatro personagens influenciadores, que são explicitadas nas cenografias correspondentes.

Quadro 1 – A correspondência entre o ethos e a cenografia

Cenografia	Discurso (fragmento)	<u>Ethos</u> correspondente
Casa de Montag	“Não podemos queimar esses livros. Eu quero olhar para eles, pelo menos olhar uma vez para eles. [...] Estamos indo direto para o precipício, Millie. Meu deus, eu não quero saltar” (p. 90).	Opressor
Quartel do corpo de bombeiros	“Eu... eu estava pensando. Sobre o fogo da semana passada. Sobre o homem cuja biblioteca nós eliminamos. O que aconteceu com ele? [...] Ele não era demente” (p. 54).	Opressor-demente
Casa de Faber	“Eu só quero alguém para ouvir o que tenho a dizer. E talvez, se eu falar por tempo suficiente, minhas palavras façam sentido” (p. 107).	Demente-oprimido
Arredores da cidade	“Não faço parte do mundo de vocês. O tempo todo fui um idiota” (p. 183).	Oprimido

Fonte: elaborado pelos autores.

Em termos gerais, o ethos efetivo seria do cidadão alienado, que claramente reprimia opiniões e vontades próprias em prol de um bem maior, definido pela influência discursiva de quatro personagens principais que emitem pressões sociais ou emocionais por meio do discurso para com o protagonista. Dessa forma, vemos a consolidação desse ethos efetivo a medida que o protagonista muda de posicionamento e estabelece-se como opositor ao que era no início do livro, durante a primeira posição discursiva. Além disso, o ethos está ligado aos elementos de caráter e corporalidade, como ligações diretas a ação do fiador.

O caráter de Montag, de modo conclusivo, pode ser visto como o homem que vê-se frustrado ao perceber que supervalorizava tudo aquilo em que acreditava, desde elementos mais gerais voltados ao social, até os mais específicos, voltados ao emocional. Já a corporalidade pode ser vista, na maior parte da obra, a partir dos elementos que mantém mascarada a sua condição psicológica e física, até o momento em que ele expõe-se por meio do discurso e de gestos e ações para, por fim, decidir protestar brevemente, num surto de indignação, contra a publicidade incisiva do metrô. Porém, para o leitor ainda prevalece a imagem do homem desorientado, que vê-se nos três ethos mostrado, cujas feições e movimentos sempre são preocupados, urgentes ou ansiosos.

Partindo dessas imagens e desse conjunto de paradigmas que o leitor se apropriará desse ethos efetivo, identificando-se com o fiador e conseguindo relacionar sua própria ideologia do cotidiano com a ideologia de Montag. É essa relação entre ideologias, como apropriação das imagens discursivas (ethos), que o leitor invoca um mundo de sentidos e significações, baseado na sua interação com o discurso em suas mãos: um mundo ético. Pois, “a ‘incorporação’ do leitor vai além de uma simples identificação com um ‘fiador’ [...]” (MAINGUENEAU, 2012, p. 272, grifo do autor).

O estabelecimento do fiador Montag como dimensão verbal ocorre partindo da contribuição das influências discursivas dos quatro personagens citados. Essa contribuição forma as representações coletivas que atribuem o caráter e a corporalidade ao protagonista. A partir da incorporação de Montag dos éthé correspondentes aos quatro personagens, traços identificadores



e personalitários auxiliaram na construção de seu discurso individual e de seus diversos *ethé* manifestados ao longo da obra, atestando seu mundo ético.

O mundo ético de Montag é tão volátil quanto ele uma vez que observarmos as mudanças na construção desses papéis definidos. Ainda assim, o mundo ético de Montag é correspondente ao dos protagonistas distópicos, cujas características são definidas pela alteração de posição, resistência ou o conjunto de ambas. Dessa forma, não é errôneo afirmar que Montag é, sim, o típico protagonista distópico, sofrendo poucas variações em função do contexto da obra, que o tornam possivelmente mais dinâmico e imprevisível do que podemos observar em protagonistas de outras obras distópicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso é palco de ideologias, e por isso define o que somos e a natureza das interações que realizamos com os demais indivíduos da nossa sociedade. Os livros têm uma importância imensa nesse contexto, servindo de veículo para a disseminação de ideais e opiniões que nos fazem comparar diferentes realidades com a nossa experiência social. As distopias surgem como um instrumento para a compreensão das tipologias discursivas provenientes dessas ideologias aplicadas a uma contextura interacional, que leva em consideração fatores de influência e contato discursivo.

Esse estudo problematizou a representatividade do *ethos* discursivo presente na obra *Fahrenheit 451* a partir da contribuição das interações verbais para o discurso do protagonista, assim, contemplando a natureza das relações sociodiscursivas. Decorrente disto, o objetivo foi analisar o discurso distópico da obra com base nas interações verbais provenientes do discurso do protagonista Montag, que constitui a imagem de um protagonista ativo, porém volátil, dada a ação das influências discursivas provenientes dos personagens com quem este mais teve contato, juntamente com as variações sociais às quais ele se expõe constantemente.

Desse modo, embora Montag tenha mudado de posicionamento diversas vezes, alegando múltiplos *ethé* diferente, de modo geral, podemos estabelecer como *ethos* efetivo do protagonista a imagem ligada a seu comportamento de confusão e alienação, que desenrola-se ao longo do enredo, assumindo papéis mais concretos conforme a história avança e passamos a compreender que Montag sempre sentiu-se insatisfeito com sua realidade, mas que mascarava seu posicionamento por meio do discurso, em função das constantes pressões sociais e emocionais que o afetavam direta e indiretamente.

Promovemos, então, a explicitação dos diversos *ethé* discursivos originados pela interação verbal a partir do contato do protagonista com o discurso dos outros personagens e suas ideologias, baseada nos elementos de influência discursiva marcada pela pressão social e emocional, alcançando boa parte dos resultados esperados de acordo com a metodologia adotada para a realização do estudo exploratório.

De maneira a enriquecer a análise, poderíamos muito bem comparar de forma concreta o discurso de Montag com o discurso de outro protagonista, ou até mesmo analisar o discurso de

outro personagem da obra que não fosse o protagonista, para identificarmos as mudanças entre os mundos éticos e de que forma isso reflete a ação das interações verbais e a geração dos ethos discursivos.

O presente estudo colabora para a formação discursiva e sociodiscursiva, contribuindo para que os sujeitos possam compreender melhor a apropriação da língua segundo o gênero literário distópico, bem como passem a entender melhor as configurações que regem o tecido social e de que forma podemos usar o discurso literário distópico como um presságio, um aviso para que possamos evitar determinadas ações e desenvolver nosso senso crítico, afiando nossas concepções dos juízos de valores e questões éticas e morais que formam a base de qualquer sociedade.

O discurso presente na obra nos abre uma imensidão de possibilidades de análise, principalmente quando voltado a tipologias tão específicas como as do discurso literário das distopias, que possibilitam um estudo aprofundado dos elementos ideológicos da língua quando observados na interação verbal e nas manifestações discursivas do indivíduo na sociedade. De qualquer modo, há ainda várias possibilidades de análise em aberto, enriquecendo a área de enunciação e discurso e contribuindo para o entendimento de que o discurso não está de modo algum isolado, pelo contrário: representa um conjunto reflexivo e autorreferente de contextos sociais e ideológicos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. A interação verbal. In \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 114-132.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: \_\_\_\_\_. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.

FREITAS, E. C.; FUMAGALI, R. C. Cenografia e ethos discursivo na narrativa literária: uma análise do conto O Barril de Amontillado, de Edgar Allan Poe. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 53, janeiro de 2017. p. 104-123.

HILÁRIO, L. C. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 18, n. 2, outubro de 2013. p. 201-215.

MAINGUENEAU, D. A cenografia. In: \_\_\_\_\_. *Discurso Literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 249-290.

## **Kaian Lago**

---

Acadêmico do IX nível do Curso de Letras – Português/Inglês da Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq desde abril de 2018. Foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID – CAPES no período de abril de 2017 a fevereiro de 2018. Atuou como monitor educacional nas escolas Colégio Notre Dame Aparecida de Passo, Escola Redentorista Instituto Menino Deus e pela Prefeitura de Passo Fundo. Reside em Passo Fundo, Brasil. Email: k\_spricigol@live.com.

## **Ernani Cesar de Freitas**

---

Doutor em Letras – PUC/RS, professor do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Reside em Porto Alegre/Passo Fundo, Brasil. Email: ecesar@upf.br

## **Luis Henrique Boaventura**

---

Doutor em Letras – Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-doutorando na Universidade de Passo Fundo (PNPD/CAPES/UPF). Reside em Passo Fundo, Brasil. Email: luishboaventura@hotmail.com

*Recebido em 30/01/2020.*

*Aceito em 10/05/2020.*

# OS MARCADORES "QUANDO" E "ENQUANTO" E SUAS IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO A TEMPO E ASPECTO PELA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS

## *THE MARKERS "WHEN" AND "WHILE" AND THEIR IMPLICATIONS REGARDING TIME AND ASPECT BY THE THEORY OF PREDICATIVE AND ENUNCIATIVE OPERATIONS*

Maria Renilda Rodrigues Leal Ramos  
PPGEL/UFPI

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar o modo de funcionamento das marcas quando e enquanto à luz da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) de Antoine Culioli, apresentando uma análise destas marcas não como elemento previamente classificado, mas baseada na construção de valores temporais-aspectuais no ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de uma semântica construtivista, mais especificamente na linha de investigação que busca os valores referenciais através da diversidade dos sentidos de suas ocorrências, partindo do princípio de que o sentido é construído no e pelo enunciado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo corpus é composto de 11 enunciados extraídos do corpus do português, do Google e de exemplos produzidos por nós. A análise do corpus demonstrou o propósito de promover uma reflexão que busque práticas didáticas que contribuam para a exploração do sentido no ensino de Língua Portuguesa no contexto de sala de aula.

**Palavras-chave:** Quando. Enquanto. Tempo e aspecto. TOPE.

**Abstract:** *This essay is a clipping of a master's research in progress, whose objective is to investigate the operating mode of the markers when and while according to the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TEPO) by Antoine Culioli, presenting an analysis of these markers not as previously classified element, but as an element based on the construction of time and aspectual values in the Portuguese Language Teaching, from the perspective of constructivist semantics, more specifically in the research line that looks for reference values through the diversity of meanings of their occurrences, assuming that meaning is built on and by the statement. It is a qualitative survey whose corpus is composed by 11 statements extracted from the corpus do português, google and examples produced by us. The analysis of the corpus showed the purpose of promoting a*

**Key-words:** *When. While. Time and aspect. TEPO.*

## 1 - INTRODUÇÃO

As palavras que constituem o léxico da língua podem ser analisadas em uma perspectiva construtivista, uma vez que no universo da linguagem, as unidades linguísticas perpassam pela variação de sentidos. Nessa esteira, somos instigados a refletir sobre o estudo das marcas linguísticas *quando* e *enquanto* em uma relação aspecto-temporal por meio do processo de significação. Este processo se dará a partir da relação termo a termo na construção de sentidos dos enunciados. Nesse viés, delimitou-se o objeto da pesquisa ora proposta, qual seja: a construção de valores aspecto-temporais das marcas *quando* e *enquanto*. Assim, o objetivo geral deste artigo é demonstrar como estão representadas, sob o enfoque da teoria culioliana, as categorias tempo e aspecto destas marcas linguísticas.

A marcação da construção de valores aspecto-temporais, também, se dá por meio das conjunções *quando* e *enquanto*, uma vez que o verbo não será o único responsável para construir o sentido do tempo e do aspecto, pois as marcas *quando* e *enquanto*, também, construirão tais sentidos em uma relação termo localizador e termo localizado. A nossa pesquisa se perfaz por meio da construção de valores aspecto-temporais das marcas *quando* e *enquanto* em uma relação interlexis, considerando a relação entre o termo orientado (termo localizado) e termo orientador (termo localizador) em uma dada situação de enunciação. Assim, destacaremos a questão do uso no contexto de sala de aula.

Neste contexto, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: (a) uma descrição das categorias tempo e aspecto pelo ponto de vista enunciativo; (b) uma abordagem das conjunções *quando* e *enquanto* na visão de algumas gramáticas; (c) uma análise dos usos das marcas *quando* e *enquanto* para a localização dos marcadores temporais e aspectuais, à luz da teoria enunciativa proposta por Culioli e fundamentada pelos estudos de Franckel, Paillard e Vogüé (2001); (d) orientações dos PCNs e da TOPE que nos dá subsídios para refletir sobre o ensino; (e) considerações finais.

Uma justificativa para a busca da melhor compreensão acerca das categorias de tempo e de aspecto com as marcas *quando* e *enquanto* se deve ao fato desses marcadores serem estudados apenas como conjunções temporais adverbiais, marcadores que se limitam a introduzir, em um período composto, as orações subordinadas adverbiais, sendo portadores desse sentido principal, tanto nos manuais de gramática quanto nos livros didáticos.

Nas gramáticas pesquisadas, Castilho (1968) e Perini (2005) abordam o quesito tempo e aspecto, mas as abordagens não contemplam a relação termo localizador com termo localizado na construção de sentidos. Isso nos motivou a pesquisar essas marcas temporais, *quando* e *enquanto*, contemplando a perspectiva construtivista, cujos trabalhos de natureza linguística ainda são

poucos. Vale destacar que o quadro teórico adotado para esta discussão é a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE), do teórico francês Antoine Culioli.

## 2 - TEMPO E ASPECTO PELO PONTO DE VISTA ENUNCIATIVO

Nosso trabalho toma como suporte teórico uma teoria de viés construtivista por considerar que o sentido é construído pelo material verbal que o apreende, constituindo os enunciados que não estabelecem nenhum elemento de estabilidade que não seja proveniente de uma construção enunciativa. Dessa forma, fundamentamo-nos no princípio da significância da língua em uso, que segue o traço da irrepetibilidade adotado pelas várias versões das teorias enunciativas. O que confirma Flores (2008), quando preceitua que a enunciação é um acontecimento irrepetível, porque são irrepetíveis as condições de tempo, espaço e pessoa de cada enunciado.

Para explicar a questão da irrepetibilidade do acontecimento, Flores exemplifica por meio do enunciado: **está chovendo**, em que mesmo sendo considerado de ordem repetível, pois pode ser repetido quantas vezes o enunciador assim o desejar, no entanto, o autor considera que o presente da enunciação com referência ao qual se define o presente do verbo é sempre único a cada vez que o enunciado é proferido. Isto é, a enunciação é irrepetível (FLORES, 2008, p. 37).

As marcas linguísticas *quando* e *enquanto* só adquirem valores semânticos quando contextualizadas, pois não existe sentido fora do próprio enunciado. Segundo Lopes (2006), as unidades linguísticas deixam de corresponder a objetos semanticamente constituídos para corresponder a objetos “construídos”, logo, a objetos destituídos de autonomia semântica. Nessa abordagem, a contextualização não equivale a uma evocação de uma referência circunstancial situacional, nem explica a significação a partir da observação do extralinguístico, mas a um contexto que não mais se distingue do enunciado, pois cabe ao próprio material verbal desencadeá-lo; o que nos permite contrastar o ensino gramatical pautado em valores prototípicos.

Objetivamos tratar das categorias de tempo e aspecto, que não equivale a uma abordagem geral, mas a uma reflexão acerca das marcas linguísticas *quando* e *enquanto* que não se reduz a uma classificação como advérbios temporais, pois este é apenas um dos valores decorrentes dessas marcas, uma vez que, esse valor, não pode ser apreendido como principal, nem como valor apto a definir os empregos do *quando* e *enquanto*. Enveredamos nosso estudo por meio das pesquisas já desenvolvidas sobre estas categorias, em que os autores defendem que tempo e aspecto se desenvolvem simultaneamente em contraposição aos trabalhos que postulam que os valores aspectuais emergem antes dos temporais.

Partimos do pressuposto que para uma lexis se transformar em enunciado faz-se necessário que sobre ela incidam as operações predicativas (o sujeito enunciador orienta os termos da lexis, organizando sintaticamente a relação predicativa); e as operações enunciativas (em que pela referenciação, o sujeito enunciador vai localizar a relação predicativa em relação à situação enunciativa). Pois é a partir da atividade de referenciação que o sujeito enunciador constrói categorias de tempo e espaço por meio das marcas *quando* e *enquanto*. E, ainda, abordamos a relação



interlexis por meio da operação de localização da teoria culioliana, na qual um termo está localizado em relação a outro termo, quando está situado com referência a esse termo, sendo o primeiro termo localizado e o segundo termo localizador. A operação de localização se perfaz, portanto, de um elemento localizador (termo de partida na lexis), um elemento a localizar e um operador de localização que se configuram de diferentes valores. Vale ressaltar, ainda, que um termo numa relação é localizador, numa outra pode ser localizado.

As categorias tempo e aspecto, mesmo sendo distintas, aparecem, em regra, acopladas, pois os marcadores básicos de tempo (flexão verbal) são, também, marcadores de aspecto. Nesse estudo, refletimos sobre proposições temporais com as marcas *quando* (Estudavam quando cheguei) e *enquanto* (Ele conversava enquanto eu estudava) na construção de tempo e aspecto.

No que se refere ao tratamento gramatical dado as marcas linguísticas *quando* e *enquanto*, as gramáticas fornecem, normalmente, a definição de que são marcas adverbiais temporais. Quanto à categoria tempo, desenvolve um estudo voltado para o tempo gramatical dos verbos (presente, passado, futuro), momento da ocorrência do processo verbal em relação ao momento em que se fala. Pelo estudo que aqui propomos, percebemos que o valor temporal de um enunciado não é construído apenas pelo verbo, mas que o tempo e aspecto devem ser entendidos como processos de formação de sentido, não se restringindo apenas ao verbo como se evidencia na maioria das gramáticas consagradas.

Vargas (2011), ao definir aspecto, apresenta três aspectos básicos envolvidos no processo verbal que são: o durativo (processo visto em seu caráter dinâmico e progressivo), o pontual (processo em si mesmo, sem qualquer consideração com sua duração) e resolutivo (processo já realizado, consumado). Quanto a categoria tempo, vale, ainda, destacar o que este autor expressa sobre formas verbais:

As formas verbais são acompanhadas dos chamados termos acessórios das orações, especialmente dos adjuntos circunstanciais de tempo, modo, intensidade, proporção etc., que acrescentam nuances de movimento ou de “aspecto” e contribuem assim, em grande medida, para formação de sentidos nos enunciados (VARGAS, 2011, p. 18).

Para Campos (1997), a noção de aspecto pode ser tratada pelo menos sobre dois pontos de vista: do sistema gramatical e do léxico. Sendo que o primeiro caso equivale ao aspecto gramatical, isto é, a oposição de determinados tempos gramaticais, e o segundo corresponde, habitualmente, ao modo de ação, modo de processo, os próprios lexemas verbais (por exemplo, chegar em oposição a caminhar) e determinadas perífrases verbais (‘estar a+ infinitivo’, estar+ particípio passado’). E acrescenta que os operadores suplementares de tempo e modo aparecem em uma relação intra ou interproposicional com o marcador verbal (todos os dias, quando) contribuem para determinação aspectual.

Já no trabalho desenvolvido por Ataliba de Castilho: Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa, o autor expressa sua visão acerca da categoria aspecto. Dessa forma,

postula Castilho (1968, p. 14), “o aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo”. Neste trabalho desenvolvido pelo autor, há o registro do modo como se deu a descoberta da noção de aspecto, bem como a constatação da sua existência, primeiramente no eslavo, depois no grego, no indo-europeu, no latim e nas línguas românicas. O que denota que o estudo sobre aspecto não é algo recente.

Castilho foi um dos autores que trouxe uma importante discussão a respeito das categorias tempo e aspecto, destacando as vertentes da noção de aspecto no português pautadas nas seguintes noções: o semantema do verbo expressa o modo de ação; as flexões e as perífrases expressam o aspecto. Damos maior ênfase as colocações feitas por este autor na reflexão que desenvolvemos sobre as marcas linguísticas *quando* e *enquanto*. Além da questão aspectual já referendada acima, em que se considera o aspecto uma relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração, o autor classifica a categoria aspectual da seguinte forma:

Se ação verbal indica uma duração, temos o **aspecto imperfectivo**; se uma ação cumprida, contrária à noção de duração, o **aspecto perfectivo**; se uma ação repetida, o **aspecto iterativo**; se nada disso, vestindo-se o verbo de um tom virtual, indiferente à atualização por qualquer categoria (e no caso interessamos a ausência da categoria aspectual), teremos o **aspecto indeterminado** (CASTILHO, 1968, p. 14).

Retomando a perspectiva enunciativa/construtivista (base teórica das nossas análises) para o desenvolvimento da reflexão sobre as marcas linguísticas, *quando* e *enquanto*, é pertinente citar Lopes (2006) que sustenta que a unidade semântica deve ser buscada no próprio desenrolar do processo significativo, na interação que se verifica entre a unidade e seu(s) contexto(s). A autora refuta, dessa forma, a hipótese de que exista unidade linguística com qualquer tipo de valor semântico inerente, pois por meio da TOPE postula que a unidade cujo âmagô é de natureza variável, o que se destaca é sua definição de se estabelecer pela função específica que lhe é atribuída nas interações das quais participa.

De acordo com o autor da TOPE (1999a, p.165-166), a temporalidade é fundada sob três ordens de representação:

1) **sucessão ordenada dos instantes** - organizada sobre uma relação de ordem em que o instante Tx seja anterior ou posterior em relação ao instante-localizado Ty. Trata-se, na linguagem, de uma representação intuitiva que não seria remetida a uma construção matemática;<sup>1</sup>

2) **recorte** – definido, de forma grosseira, como a representação linguística de certo estado

---

1. No original: a) La temporallité est fondée sur trois ordres de représentation:

1. Succession ordonnée des Instants- organisé suir une relation d'ordre, telle que tout instant Tx soit antérieur ou postérieur par rapport a um instant-repère Ty. Dans le langage, d'une représentation intuitive que l'on ne saurait ramener relation à une construction mathématique.

de coisas a que um sujeito vai referir-se. Para construir tal marcador, é preciso definir, sobre a sucessão ordenada de instantes, um conjunto de pontos (cada ponto representa um estado-instante) que delimita um intervalo. Se o recorte separa duas zonas qualitativamente diferenciadas, tem-se um processo com uma descontinuidade sem dimensão. Mas, se construímos uma transição entre dois estados, obtemos uma fronteira que define a passagem de um estado estável P a um estado estável não-P (onde não-P se interpreta como outro-P ou o contrário-de-P). Pode-se, assim, marcar, como um primeiro recorte, a passagem de verdadeiramente-P a não-verdadeiramente-P (início da alteração de P). Em seguida, como um segundo recorte, a passagem de não-verdadeiramente-P a verdadeiramente-não-P (fim da alteração e estabilização do processo). Entre não-verdadeiramente-P e verdadeiramente-não-P teremos apenas P, não ainda não-P, quase não-P, não verdadeiramente não-P. Isso é transição, a sucessão dos instantes, que é a construção de intervalos munidos de propriedades topológicas (abertura, fechamento, construção do complementar etc.) e ordenados uns com relação aos outros;<sup>2</sup>

3) **consecução, concomitância, ajustamento** – fenômenos que aparecem na relação entre intervalos: à ordem de anterioridade / posterioridade se junta a relação de simultaneidade. A *consecução* na relação: “acontecimento *p* precede acontecimento *q*” ou “acontecimento *q* segue acontecimento *p*”; a *concomitância*: *p* concomitante de *q*, *q* concomitante de *p*. Se chamamos *consecução* à relação do precedente ao consequente, obtêm-se assim duas relações (concomitância; consecução) cujo misto (consecução e concomitância) fornece o esquema elementar para a relação de *causalidade* (a existência de *p* leva a passagem *não-q* a *q*; caso a existência de *p* seja pré-estabilizada ou nova, tem-se consecução. Em contraposição, *não-q* sem causa, ou seja, *p* é uma variedade da concomitância). Este exemplo mostra como se passa de um sistema temporal a um sistema de inferência.<sup>3</sup> (CULIOLI, 1999 a, p.165-166)

Com base na abordagem de Culioli acerca da categoria tempo, é possível resumir, de uma forma geral, que o valor temporal corresponde a uma localização entre o tempo T do enunciado e

2. Coupure- - Définissons la coupure de façon grossière : soit la représentation linguistique d'un certain état de choses auquel un sujet reu référer. Pour construire un tel marqueur on s'era amené à définir sur la succession ordonnée des instants un ensemble de points (chaque point représente un état instantané), qui delimitent un intervalle. Lorsque la coupure sépare deux zones qualitativement différenciées on a affaire à une discontinuité sans dimension. Mais si l'on construit une transition entre deux états, on obtiendra une frontière qui définit le passage d'un état stable P à un état stable non-P (où non-P s'interprète comme autre que-P ou vide de P): on pourra ainsi marquer par une première coupure le passage vraiment P à pas vraiment P (début de l'altération de P), par une seconde coupure le passage de pas vraiment P à vraiment non-P (fin de l'altération et stabilisation du processus). Entre pas-vraiment P à vraiment non-P on trouvera à peine P, pas encore non-P, presque non-P, pas vraiment non-P. C'est la transition, la succession des instants, qui est la construction d'intervalles munis de propriétés topologiques (ouverture, fermeture, construction du complémentaire, etc.) et ordonnés les uns par rapport aux autres;

3. Conséquence, concomitance, emboîtement – phénomènes qui apparaissent des relations entre intervalles: à l'ordre d'antériorité/ postériorité s'ajoute la relation de simultanéité. En conséquence à la relation de simultanéité “ événement *p*, précède événement *q*” ou “événement *q* suit événement *p*”, la concomitance: *p* concomitante de *q*, *q* concomitante de *p*. Si l'on appelle conséquence la relation de précédent à conséquent, on obtient ainsi deux relations (concomitance, conséquence) dont le mixte (conséquence et concomitance) fournit le schéma élémentaire de la relation de causation (l'existence de *p* entraîne le passage de *non-q* à *q*, que cette existence de *p* soit préalable nouvelle on a bien conséquence. D'un autre côté pas *d* que sans cause, à savoir, ici *p* ce qui est une variété de concomitance). Cet exemple permet de voir comment on passe de un système temporel à un système d'inférence. (CULIOLI, Tome 2, 1999a, p. 165-166).

um tempo localizador, ou tempo de referência que é o tempo da enunciação  $T_0$ , ou seja, o tempo da enunciação é o momento que diz respeito à produção do enunciado.

Acerca da teoria culioliana, Gomes (2007) conclui que, com base na abordagem do sistema temporal sob três ordens de representação, Culioli postula que o tempo da enunciação é o verdadeiro intervalo temporal da enunciação. Já o tempo do enunciado refere-se ao instante para o qual o enunciado remete e consolida-se a passagem de um pré-enunciado para um enunciado por meio das operações de determinação e da aplicação das categorias de tempo, de aspecto e modalidade. Vale ressaltar que a natureza semântica do aspecto é, também, foco de interesse do nosso trabalho.

A interação verbal, quando os domínios de referência são construídos e reconstruídos, é preciso modulá-los no tempo e no espaço. Esse é o papel das operações aspectuais. Para Culioli (1978):

[...] o jogo dos valores aspectuais vai, de um lado, situar-se no plano do que é construído, predicado dentro de um enunciado, marcando assim os limites, as fronteiras, e de outro lado, de qualquer jeito, projetar esse espaço sobre um eixo, marcando-o na ordem temporal (tempos de enunciação, lugar ou distância do sujeito em relação ao que ele enuncia, coordenadas fixando os tempos e portadoras do processo com o fim de fixar o tipo de representação visada<sup>4</sup> (CULIOLI, 1978, apud VIGNAUX, 1988, p. 132).

Sobre a categoria aspecto, Gomes (2007, p.34) pontua, a partir da observação da teoria culioliana, que o aspecto é o espaço construído por uma trajetória desde um momento origem até um momento visado (esperado ou atingido). Os jogos de temporalidades introduzidos na aspectualidade do processo permitirão modular desde a certeza até o possível, até mesmo o hipotético e o improvável. E acrescenta que, por ser um tipo de referência associada ao predicado, no nível enunciativo, o aspecto é uma consequência direta da estrutura da relação predicativa.

Quanto às categorias tempo, aspecto, dentre outras não se apresentam como uma forma de universalidades do ponto de vista cognitivo, mas correspondem a valores referenciais, em que cada língua utiliza seu modo de constituição singular e esses valores se perfazem à medida em que são descobertos os dados particulares que as materializam. Essa ideia é ressaltada por Franckel e Paillard (2011, p. 96) ao afirmar que essa teoria se estabelece por meio de trabalhos consagrados ao funcionamento particular de uma dada unidade dentro de uma dada língua e não por meio do estudo do modo de materialização em determinada língua de uma dada categoria preestabelecida. Daí os autores caracterizarem a TOPE como uma abordagem transcategorial, pois por um lado, as categorias pertinentes a uma língua não são necessariamente pertinentes a uma outra e, por outro lado, o funcionamento de uma determinada unidade instaura fenômenos que dependem de várias categorias heterogêneas.

4. No original: - [...] le jeu des valeurs aspectuelles va d'un côté, se situer au plan de ce qui est construit à savoir prédiqué dans l'énoncé, marquant ainsi des "bornes" des "frontières", et de l'autre, em quelque sorte "projeter" cet "espace" construit sur un "axe" le repérant dans l'ordre du temporel (temps de l'énonciation, "place" ou "distance" du sujet par rapport à ce qu'il énonce, "coordonnées" fixant les temps et portée du processus) aux fins de fixer le type de représentation visée (CULIOLI apud VIGNAUX, 1988, p. 32).

Dito isso, é possível evidenciarmos que uma das dificuldades da linguística sustentada pelo conceito de classe ou de modelo é desencadeada em virtude da transcategorialidade que corresponde a descrição de fenômenos que implica ir além das fronteiras entre categorias, refutando o modelo de método classificatório totalmente fundamentado na estabilidade do objeto.

### 3 - CONCEPÇÃO DE ALGUMAS GRAMÁTICAS ACERCA DAS MARCAS QUANDO E ENQUANTO

As marcas *quando* e *enquanto* aparecem, normalmente, nas gramáticas nas seções que abordam as conjunções subordinativas adverbiais temporais e conjunções adverbiais temporais. Faremos uma exposição sobre essas marcas em algumas gramáticas do português.

Neves (2011, p. 787) faz uma abordagem sobre o modo de construção do período composto, constituído de uma oração nuclear, ou principal, e uma temporal iniciada pelas conjunções *quando* e *enquanto*. Explicita que a oração temporal pode ser anteposta ou posposta na forma e que a ordem relativa das orações é pertinente para interpretação do efeito de sentido. Destaca, também, a importância da existência ou não da pausa entre a oração nuclear e a oração temporal e que essa pausa na língua escrita é marcada por um sinal de pontuação, especialmente pela vírgula. Desse modo, é possível apontar quatro tipos de construções temporais com a marca *quando*:

1. Posposta, sem pausa: Sempre aproveito para dormir QUANDO me obrigam a fazer alguma coisa que não quero.
2. Anteposta, sem pausa: E QUANDO se chega ao amor eu acho que a técnica não tem a menor importância.
3. Posposta, com pausa: Segundo os órgãos de Segurança, Paiva foi sequestrado no Alto da Boa Vista, QUANDO era transportado num Volkswagen por oficiais do exército.
4. Anteposta, com pausa: QUANDO o resultado esperado não vem, refazem-se os ritos.

Com a marca *enquanto*, a autora apresenta exemplos com a conjunção temporal anteposta e posposta:

1. ENQUANTO o teu pensamento abarca o entrebater das entidades coletivas e dos representantes, esqueces o indivíduo.
2. Bira se apresentou ao comissário, ENQUANTO ela registrava a queixa na outra sala.

Quanto as relações expressas entre as orações, principal e temporal, com as conjunções *quando* e *enquanto*, a autora afirma que, basicamente, as orações com conjunções temporais expressam o tempo em que ocorre o estado de coisas, ou seja, o tempo da predicação da oração principal. Para tanto, a relação entre os dois estados de coisas pode, de um modo geral, envolver simultaneidade e não simultaneidade. Outra relação apresentada é do tipo lógico-semântico (causal, condicional,

concessiva). E acrescenta que essas relações são feitas pelo conectivo *quando*, que considera de valor neutro. Na abordagem dessas relações entre a oração principal e a oração temporal pontua acerca da questão do aspecto perfectivo com verbos no pretérito perfeito, do aspecto imperfectivo nas construções que envolvem simultaneidade.

Já na abordagem de Bechara (2006, p. 328), as marcas *quando* e *enquanto* aparecem na seção que trata das conjunções temporais e são definidas como aquelas que introduzem oração que exprime o tempo da realização do fato expresso na oração principal e classifica as conjunções em estudo: *quando* como conjunção para o tempo posterior (de modo vago), e *enquanto* como conjunção para o tempo concomitante. Na seção sobre orações subordinadas adverbiais temporais não cita e nem especifica as conjunções, como também não aborda a questão do aspecto. O autor considera, ainda, no estudo sobre subordinadas adverbiais como subordinadas adverbiais propriamente ditas, aquelas que, do ponto de vista constitucional, estão representadas pelos advérbios (os de tempo, lugar e modo), pois estas exercem funções próprias do advérbio.

Em uma abordagem ainda mais simplificada que a de Bechara sobre as conjunções temporais *quando* e *enquanto*, Cunha & Cintra (2008, p. 601) classifica as conjunções subordinativas em integrantes e adverbiais, e subclassifica esta última. Dentro dessa subclassificação aparecem as temporais, definidas como aquelas que iniciam uma oração subordinada indicadora de circunstância de tempo. Na seção, o período e sua construção, define a oração subordinada como termo de outra oração, isto é, as orações subordinadas funcionam sempre como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração. E classifica as orações subordinadas em substantivas, adverbiais e adjetivas. Na classificação da temporais, apenas define: se a conjunção é subordinativa temporal, nessa esteira, aparece a conjunção *quando* no seguinte exemplo: *Quando estiou, partiram*. Os autores não abordam a questão da categoria aspecto.

Na abordagem sobre conjunções temporais, Perini (2005, p. 139) afirma que as conjunções são itens léxicos que colocados imediatamente antes de uma oração, formam com ela um sintagma que é termo de alguma oração maior. E acrescenta que uma conjunção pode ser apresentada graficamente como uma palavra (*quando*, *enquanto*) ou como um grupo de palavras (visto que, sempre que). Faz referência, ainda, à classificação tradicional das conjunções subordinativas que compreende primeiro, a oposição entre “conjunções adverbiais” e “conjunções integrantes”; e, depois, a subclassificação das conjunções adverbiais em “causais”, “comparativas”, “temporais etc. E considera essa subclassificação das conjunções adverbiais exclusivamente semântica ao mesmo tempo que critica como excessivamente pobre para exprimir toda a variedade de relações semânticas que as conjunções podem veicular.

Na sequência, o autor considera que um grupo de conectivos subordinativos é constituído de palavras que se acrescentam a orações, igualmente formando constituintes maiores de classe distinta. Por exemplo a palavra *quando* em: *Miriam saiu quando começou a chover*, o autor afirma que o constituinte formado de *quando* mais a oração *começou a chover* é um sintagma adverbial, cuja função é de adjunto circunstancial.

No capítulo sobre semântica, Perini reflete sobre tempo, aspecto, modo, e alerta o leitor



para o fato de considerar a nomenclatura tradicional enganadora, pois trata do tema, classificando em “tempos” e “modos” verbais, e os nomes de certos tempos verbais incluem termos como “perfeito” e “imperfeito, que são em geral usados para abordar aspecto. Ademais, não faz distinção do lado formal e do lado semântico do fenômeno, afirmando que há uma grande discrepância entre forma e significado quando se trata da área de tempo, aspecto e modo. Exemplifica tal discrepância por meio do tempo chamado “presente”. Vejamos o enunciado: *Amanhã eu faço isso para você*. A forma *faço* exemplifica o tempo verbal chamado “presente (do indicativo)”, mas veicula o tempo semântico “futuro”, isto é, exprime um fato a se realizar em algum momento por vir.

No tocante ao aspecto, o autor diferencia a noção de tempo semântico da noção de aspecto, para tanto, referenda a explicação dada por Comrie (1976) que diz: “os aspectos são maneiras diferentes de encarar a constituição interna de uma situação”. Vejamos então a frase: *Cecília estava lendo quando eu entrei*. O fato veiculado por *entrei* é considerado globalmente, isto é, é apresentado como um todo único, não há tentativa de dividir a situação, portanto não é analisável com começo, meio e fim. Em contraste, *estava lendo* é considerado em seu desenvolvimento e focaliza o meio de ação, e não seu início ou fim. O resultado é que a interpretação semântica inclui a ideia de que *entrei* durante o desenvolvimento da ação. Dessa forma, a diferença entre as duas formas verbais não pode ser considerada uma diferença de tempo semântico. Dizemos, portanto, que *entrei* expressa o aspecto perfectivo e *estava lendo* expressa o aspecto imperfectivo.

Perini (2005, p. 256) conclui que se pode entender o aspecto perfectivo como a expressão de um fato globalmente considerado, sem análise e ênfase nas fases, já o imperfectivo considera aquele que inclui as diversas fases, e por isso compreende várias modalidades. Assim, atentemos em: 3. *Meu tio escreveu um livro* (temos a ação pura e simples, sem análises da situação, portanto o aspecto é perfectivo); 4 *Meu tio estava escrevendo um livro* (estende-se a ação no meio do seu desenrolar, portanto o aspecto é imperfectivo progressivo); 5. *Meu tio escrevia livros* (temos o imperfectivo habitual, pois o fato de escrever livros é considerado em sua repetição: meu tio escreve livros com certa frequência). Notamos, dessa forma, a nítida diferença semântica entre (4) e (5), no que se refere à maneira como se encara a ação verbal.

Ao tratar da questão sobre conjunções Lima (2011) segue uma classificação tradicional, em que as define como palavras que relacionam entre si duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. E as classifica em coordenativas e subordinativas. Dentro da classificação subordinativas menciona as subordinativas temporais, citando apenas as conjunções: *quando*, *apenas*, *mal* etc. Já na seção que trata da constituição do período por subordinação, define-o aquele que há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem o seu papel como um dos termos da oração principal. Em relação à subordinativa temporal afirma que é papel da oração temporal trazer à cena um acontecimento ocorrido antes de outro, depois de outro, ou ao mesmo tempo de outro.

Na sequência, a autora considera a conjunção *quando*, a mais geral das partículas com a qual se exprime, de maneira mais ou menos vaga, a ocasião em que passa um fato: (Quando a

morte chegou, encontrou-o em paz com Deus.), já a conjunção *enquanto* exprime a duração de um fato ou a simultaneidade de acontecimentos: (1. Enquanto morou aqui, procedeu com muita correção – duração de um fato; 2. Malha-se o ferro *enquanto* está quente – simultaneidade). Ademais, constatamos que o autor não desenvolve nenhum tipo de reflexão sobre o quesito aspecto.

A exposição dessas abordagens não nos encaminha para uma conclusão acerca do quesito conjunção e das marcas *quando* e *enquanto*, mas nos traz algumas noções gramaticais que suscitam uma reflexão pautada na interação dessas marcas com o restante do enunciado, tomando como ponto de partida a relação com o contexto em situações de uso contrastando com as incoerências das análises consolidadas no ensino gramatical tradicional.

#### 4 - ABORDAGENS DOS PCNs E TOPE PARA O ENSINO

Para os PCNs (1998) de Língua Portuguesa, um dos documentos que orientam os estudos gramaticais, é inconcebível que o ensino se dê em blocos. Assim, explicam:

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (PCNs, 1998, p. 36).

As marcas *quando* e *enquanto* no ensino de Língua Portuguesa, quer registradas nos manuais didáticos, quer pedagogicamente em sala de aula, ainda necessitam ser mais bem conduzidas, pois conforme os parâmetros curriculares o tratamento que deve ser dado à gramática na prática pedagógica:

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. No contexto de sala de aula, percebemos que o ensino da gramática de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (PCNs, 1998, p. 28).

Partindo da nossa fundamentação teórica, vimos que, habitualmente, a abordagem das conjunções adverbiais temporais nos livros didáticos é, em sua maioria, norteadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB2), que classifica e conceitua essa classe gramatical como aquela que introduz as orações subordinadas adverbiais temporais ou como conjunções adverbiais temporais.

Embora saibamos que a gramática de perspectiva normativa tenha também sua importância para construção de conhecimentos na língua portuguesa, analisamos que em conteúdos de livros didáticos, que é um dos suportes de estudo do aluno, atividades de professores privilegiam o estudo das marcas *quando* e *enquanto* de maneira definitiva e classificatória como se houvesse um consenso

na definição e função desse valor. Por isso, justificamos consultar esses manuais para compreender como eles refletem o estudo.

Nessa reflexão, pretendemos desembaraçar a carga semântica que tende a ser atribuída aos marcadores linguísticos, *quando e enquanto*. Dessa forma, analisamos enunciados por meio da diversidade de usos e as diferentes especificações de cada marcador, isto é, o modo como são construídos tempo-aspecto e o papel dos adverbiais aspecto-temporais na construção desses valores, utilizando alguns conceitos fundamentais da teoria de Culioli: operação de localização, termo localizado, termo localizador, situação de enunciação.

Na seção seguinte, analisamos enunciados pelo viés construtivista, apresentando o modo como são construídos os valores aspecto-temporais por meio das marcas léxico- gramaticais *quando e enquanto*.

## 5 - ANÁLISES SOBRE USOS DO QUANDO E ENQUANTO

O processo de análise é feito a partir do *corpus* selecionado com enunciados do Corpus do Português, Google e Exemplos Nossos das marcas linguísticas, *quando e enquanto*. Sendo o *quando* considerado um marcador de relação interlexis, em que a relação temporal se perfaz a partir do tempo verbal e da classe aspectual das situações, estabelecendo uma relação de concomitância ou de sucessividade. Já com a marca *enquanto*, a relação estabelecida será de concomitância entre as lexis.

Nas análises a seguir dos valores marcados por *quando e enquanto*, daremos atenção especial aos tempos verbais, a partir dos quais formamos alguns grupos: 1 *quando* relacionado a construções de pretéritos perfeitos; 2 *quando* relacionado a construções presente e futuro; 3 *enquanto* relacionado com verbos no pretérito imperfeito; 4 *quando e enquanto* relacionados a construções pretérito perfeito e pretérito imperfeito; 5 *quando e enquanto* associados a verbos no presente; 6 *quando* relacionado a construções presente do subjuntivo e infinitivo; 7 *quando e enquanto* associados a gerúndio e presente. Estes grupos foram formados com o objetivo de indicar a linha de análise seguida nessa reflexão, que não se estabelece como um grupo fechado de análises a ser seguido, uma vez que é através dos observáveis e na construção de enunciado por enunciado que os sentidos serão construídos.

Identificamos no enunciado a marca *quando* em uma relação interlexis, desencadeando em uma relação de sucessividade: Quando pretérito perfeito (verbo) e pretérito perfeito (locução verbal).

1. *Quando* o homem voltou foi informado sobre o nascimento do filho. (Corpus do Português)

O *quando* é marcador de ruptura entre o tempo do acontecimento linguístico e o tempo da enunciação, isto é, um marcador de relação interlexis, relacionando as lexis p e q da seguinte forma: quando p, q. O *quando* é, portanto, um marcador interlexis, abstraindo do tempo verbal e da classe aspectual das situações, a relação temporal estabelecida entre as duas lexis. Nesse enunciado o *quando* marca uma relação de localização temporal de sucessividade. Coocorrem pretérito perfeito

(verbo) e pretérito perfeito (locução verbal). As duas situações pertencem à classe dos eventos instantâneos (voltar, ser informado) e a relação entre as duas lexis é de anterioridade-posterioridade, sendo a léxis localizadora anterior, à localizada. Significa dizer que a relação de sucessividade interlexis se perfaz por meio: *quando* voltou (lexis localizadora) fato anterior a informação dada (o nascimento do filho).

Atentemo-nos a outra ocorrência em que a marca *quando* aparece posposta em uma interlexis: pretérito perfeito simples e pretérito perfeito simples. Vejamos:

## 2. O menino só parou a brincadeira *quando* o pai reclamou. (Exemplo Nosso)

Neste enunciado coocorrem dois verbos no pretérito perfeito simples. O pretérito perfeito simples marca a construção do acontecimento como uma totalidade, um aspecto resolutivo, não se estende no tempo, contendo fronteiras de abertura e fechamento. Os dois verbos (parou, reclamou) pertencem à classe aspectual de eventos instantâneos. O marcador *quando* estabelece entre eles uma relação de sucessividade.

Vejamos um outro enunciado em que a marca *quando* estabelece que para ocorrer um dado fato faz-se necessário a ocorrência de um primeiramente:

## 3. Tirem-me desse bando *quando* for julgar a todos.

Neste enunciado é estabelecida uma relação de sucessividade. Somente no momento que for acontecer o julgamento é que ocorrerá a sucessão do outro fato (tirem-me desse bando). A marca *quando* perpassa para a locução verbal (for julgar) a ideia de futuridade em relação ao verbo (tirem-me) que equivale a um presente que ocorrerá sucessivamente a um futuro resultante do sentido validado pela marca *quando*. Se parafrasearmos utilizando a marca *enquanto*: tirem-me desse bando *enquanto* for julgar a todos, evidenciamos que esse enunciado não é possível, logo se conclui que a marca *enquanto* não engendra a relação de sentido em uma situação de sucessividade das ações.

Identificamos a marca *enquanto* em uma relação de concomitância entre duas lexis:

## 4. *Enquanto* o pai trabalhava, o filho estudava. (Exemplo Nosso)

*Enquanto* é um adverbial temporal que estabelece uma relação de concomitância entre duas lexis. Não tem autonomia referencial, é localizador temporal e simultaneamente localizado. Nesse enunciado, os verbos aparecem no imperfeito, marca a construção pautada no aspecto durativo, responsável por expressar que a ação está em desenvolvimento, estende-se no tempo. O marcador *enquanto* estabelece entre os verbos uma relação de concomitância.

Identificamos enunciados em que as marcas *quando* e *enquanto* estão relacionadas a um valor de condicionalidade. Vejamos:

5. O telhado caiu *enquanto* fazíamos a ceia. (Google)
6. O telhado caiu *quando* fazíamos a ceia. (Exemplo Nosso)

Evidenciamos que as marcas *enquanto* e *quando* utilizando os verbos nos mesmos tempos equivalem a uma relação de concomitância ou simultaneidade dos fatos. Na maioria dos exemplos pesquisados, a concomitância ocorre com a marca *enquanto*, já com a marca *quando* ocorre é sucessividade, isto é, os fatos ocorrem em sucessão. Faz-se necessário um ocorrer para que o outro ocorra. Nos enunciados supracitados fica evidente que o sentido das marcas *quando* e *enquanto* estabelecem o mesmo resultado, ou seja, os fatos ocorrem simultaneamente. Fica claro que não são só os tempos verbais são responsáveis pela marca do tempo, mas as marcas temporais *quando* e *enquanto* nesses enunciados são responsáveis pela validação do tempo.

Atentemo-nos a mais enunciados em que as marcas *quando* e *enquanto* resultam em fatos concomitantes. O sentido de ações que ocorrem em tempo presente e em uma relação de concomitância, aos fatos expressos pelos verbos, evidenciando um outro valor, de condicionalidade com as marcas *quando* e *enquanto*. Vejamos:

7. *Quando* eu estou aqui, eu vivo esse momento lindo. (Google)
8. *Enquanto* estou aqui, eu vivo esse momento lindo. (Exemplo nosso)

Evidenciamos que as marcas: *quando* e *enquanto* estão localizadas em uma relação oracional em que os verbos aparecem no tempo presente. Nesses casos, é notório um aspecto de condicionalidade, responsável por expressar que para que ocorra o fato expresso na segunda oração, a primeira oração estabelece uma condição. Só será possível viver um momento lindo se for atendida a condição de estar aqui. Dessa forma, constatamos que apesar dessas marcas aparecerem classificadas como marcadores temporais nas várias fontes consultadas, nestes enunciados evidenciamos outros valores de *quando* e *enquanto*, além de conjunções com ideia temporal, há uma relação de condicionalidade expressa pelas marcas em relação aos verbos expressos nas orações. É importante destacar, ainda, que os fatos ocorrem simultaneamente com o uso de ambas as marcas; *eu vivo esse momento*, se *eu estou aqui* pois, se eu não estiver não será possível viver esse momento lindo. Além de se levar em conta o aspecto da condicionalidade, destaca-se, também, a ocorrência simultânea das ações expressas nos verbos no tempo presente. Logo, fica evidente que as marcas *quando* e *enquanto* validam outros valores além do valor temporal. Ainda com o aspecto da condicionalidade evidenciamos no enunciado a seguir a aplicação desse fenômeno, sendo possível apenas com a marca *quando*. Vejamos:

9. Volte amanhã, *quando* a mágoa passar. (Corpus do português)

A marca *quando* evidencia um aspecto de condicionalidade e não uma marca temporal. Só será possível a volta amanhã se a mágoa passar. Caso a mágoa não passe não voltarei amanhã. Se

tentarmos parafrasear com *enquanto*, o enunciado não é possível: Volte amanhã, enquanto a mágoa passar.

Identificamos enunciados em que as marcas *quando* e *enquanto* estão relacionadas a construções com gerúndio. Vejamos:

10. *Quando* estiver bebendo, ingira água entre os drinks. (Corpus do Português)

11. *Enquanto* estiver bebendo, ingira água entre os drinks. (Exemplo Nosso)

Evidenciamos que as marcas *quando* e *enquanto* estão localizadas antes de uma locução verbal, formando uma estrutura infinitivo mais gerúndio. Nesses casos, é notório um aspecto durativo, responsável por expressar que a ação (*ingira*) está em desenvolvimento, estende-se no tempo, não está no início e nem no fim, em virtude da locução verbal (*estiver bebendo*) expressar uma relação que se prolonga no tempo. É importante observar que há a construção da ideia de que a ação foi iniciada em um momento anterior ao momento da enunciação o que fica evidente pelo o uso das marcas *quando* e *enquanto*, pois para os enunciados validarem a ideia de um evento em que se fala (presente) teríamos que parafrasear sem o uso do *quando* e *enquanto*, que nesses casos, *bebendo*, *ingira água entre os drinks*. Faz-se necessário localizar *estiver bebendo* em um momento anterior, que já foi iniciado.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o propósito de demonstrar resultados de um estudo sobre tempo e aspecto das marcas *quando* e *enquanto*, à luz da teoria enunciativa de Antoine Culioli, fundamentada nos estudos desenvolvidos por Franckel, Paillard e Vogüé. Foi realizado um trabalho descritivo acerca das categorias tempo e aspecto pelo viés enunciativo e a abordagem sobre as marcas temporais *quando* e *enquanto* na visão de algumas gramáticas, em que se sugere que essas marcas são conjunções temporais, que introduzem orações subordinadas adverbiais temporais em uma relação com a oração principal de termo acessório, isto é, para introduzir uma oração temporal que mantém uma relação de subordinação com a oração principal. Estudamos o uso das marcas *quando* e *enquanto* por meio de um *corpus* de 11 enunciados coletados do Corpus do Português, Google e alguns exemplos nossos.

Analisamos item por item, verificando a relação entre verbo, marcador de tempo e de aspecto, evidenciados por meio das marcas *quando* e *enquanto*. Nesse sentido, constatamos que as marcas linguísticas *quando* e *enquanto* só adquirem valores semânticos quando contextualizadas, pois não existe sentido fora do próprio enunciado; tese assegurada por Lopes (2006) quando afirma que as unidades linguísticas deixam de corresponder a objetos semanticamente constituídos para corresponder a objetos “construídos”. Assim, sugerimos que o tempo e aspecto são categorias que estão presentes, além do verbo, uma vez que constatamos a existência dessas categorias nas marcas temporais em estudo, *quando* e *enquanto*.



Em nosso *corpus*, encontramos as marcas *quando* e *enquanto* construindo sentidos, além de marca temporal, que é a marca estabelecida pelo estudo tradicional das gramáticas como único ou sentido principal, além de estabelecer uma restrição na localização sintática de tais marcadores, no início das orações subordinadas adverbiais temporais. Dessa forma, adotando a concepção da teoria construtivista para a localização das marcas *quando* e *enquanto* na relação de tempo e aspecto, evidenciamos que conforme a situação enunciativa e a localização termo a termo, essas marcas constroem sentidos, além do sentido de marca temporal.

Nas análises feitas nesse estudo, concluímos que: o *quando* é considerado um marcador de relação interlexis, em que a relação temporal se perfaz a partir do tempo verbal e da classe aspectual das situações, estabelecendo uma relação de concomitância ou de sucessividade e a marca *enquanto*, uma relação de concomitância entre as lexis como, também, evidenciamos o sentido de condicionalidade nas relações termo a termo na construção dos enunciados, assim, cada projeção do enunciado tem uma interpretação semântica específica.

Evidenciamos que um estudo desenvolvido com base na TOPE diferencia com o que se ensina nos manuais e nas sugestões apresentadas pelos PCNs. Para os estudos dos manuais didáticos, a visão é a de que estudamos as unidades gramaticais como estruturas, mas a gramática deve ser estudada não a partir de conceitos estanques, preestabelecidos, fora da construção e desconstrução de valores referenciais. Por isso, a TOPE fundamenta uma reflexão que contribui diretamente para um ensino em que o aluno possa refletir sobre a construção e desconstrução de valores referenciais das unidades gramaticais em uma dada situação enunciativa

Desta forma, sugerimos que o estudo sobre as marcas *quando* e *enquanto* seja desenvolvido por gramáticos, linguistas, professores e alunos com base em uma reflexão que promova um ensino voltado para perspectiva construtivista, em que os sentidos das marcas sejam construídos a partir da situação de uso, partindo da premissa de que os sentidos são construídos no enunciado por meio das relações de localização de termo a termo. Com as explicações dadas, esperamos ter dado luz ao impasse desencadeado no confronto entre as abordagens tradicionais das gramáticas estudadas neste artigo no tocante à concepção de marcadores de tempo e de aspecto e o estudo das marcas linguísticas *quando* e *enquanto* pelo viés enunciativo. Parece que, ao demonstrarmos uma outra possibilidade de estudo dessas marcas, sugerimos que as marcas se movimentam para receber traços de tempo e aspecto pautados em uma relação de localização termo a termo, com isso adotamos a proposta que tais marcadores expressam aspecto e tempo verbal nas relações interlexis. Por fim, vale dizer que mais pesquisas sobre os marcadores aqui tratados são necessárias, pois tais marcas podem adquirir outros sentidos, além dos estudados neste artigo.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Revista, Ampliada e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua*

portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998: 106 p. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf)> Acesso em: 02 de jan. de 2019.

CAMPOS, M. H. C. *Tempo, Aspecto e Modalidade: Estudos de Linguística Portuguesa*. Portugal: Porto Editora, 1997.

CASTILHO, A. T. de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília, 1968.

CORPUS DO PORTUGUÊS. Disponível em: [https:// www.corpusdoportugues.org/xp.asp?c=3](https://www.corpusdoportugues.org/xp.asp?c=3). Acesso em: 14 dez. 2019.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations – Tome 1*. Paris: Éditions Ophrys, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et Opérations de repérage. Tome 2*. Paris: Ophrys, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine Notionnel. Tome 3*. Paris: Ophrys, 1999b.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª edição de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FLORES, V. do N. [et al.]. *Enunciação e gramática: uma linguística da enunciação*. São Paulo; Contexto, 2008.

GOMES, A. C. *As operações de linguagem com a marca quando*. Tese apresentada ao curso de Doutorado em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). 207 p., Araraquara, São Paulo: 2007.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOPES, M. C. R. Estudo semântico do pretérito perfeito: variações interpretativas e regularidade de funcionamento. In REZENDE, Letícia Marcondes & ONOFRE, Maria Blund (orgs). *Linguagem e Línguas Naturais - Diversidade Experimental e Linguística*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. atualizada conforme o novo acordo ortográfico da língua portuguesa. São Paulo: editora Unesp, 2011.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUSA, O. da C. *Construindo histórias – quando, então, depois – marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Editorial Estampa lda: Lisboa, 1996.

VARGAS, M. V. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.

VIGNAUX, G. *Le discours acteur du monde*. Paris: Ophrys, 1988.

VOGÜE, S. de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Organização e tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo; posfácio de Valdir do Nascimento Flores. São Paulo: Contexto, 2011.

### **Maria Renilda Rodrigues Leal Ramos**

---

Mestre em Letras (UFPI) , Especialista em Supervisão Escolar, Ensino Superior e Direito do Trabalho (UESPI), Graduação em Letras-Português e Direito (UESPI). Atualmente é professora cargo efetivo - SEMEC Escola Municipal Nossa Senhora da Paz e professor cargo efetivo - SEDUC - PI CETI Joca Vieira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa

*Recebido em 30/03/2020.*

*Aceito em 15/05/2020.*