

Estudos interdisciplinares da linguagem

Volume 01

Organizador

Natanael Duarte de Azevedo

ISBN: 978-65-86901-15-3

Apoio Institucional



Realização



Organização



CONSELHO EDITORIAL

Alfredo Cordiviola (UFPE)
Aline Alves Arruda (IFMG)
Arturo Gouveia (UFPB)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Carlos Eduardo Soares da Cruz (UERJ)
Claudia Roberta Tavares Silva (UFRPE)
Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)
Danniel da Silva Carvalho (UFBA)
Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE)
Germana Maria Araújo Sales (UFPA/CAPES)
Gilberlande Pereira dos Santos (UNIVISA)
Iara Christina Silva Barroca (UFV)
Iêdo de Oliveira Paes (UFRPE)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabela Barbosa do Rego Barros (UNICAP)
Jo A-mi (UNILAB)
João Batista Pereira (UFRPE)
José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE)
Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)
Márcio Martins Leitão (UFPB)
Maria Carmen Aires Gomes (UFV)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Miriam Garate (UNICAMP)
Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE)
Paulo Henrique Duque (UFRN)
Renata Barbosa Vicente (UFRPE)
Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS)
Sílvia Rodrigues Vieira (UFRJ)
Valdir do Nascimento Flores (UFRGS)
Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Vicentina Ramires (UFRPE)



realize
Editora

Natanael Duarte de Azevedo
Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
(PROGEL/UFRPE)
(Organizadores)

Estudos interdisciplinares da linguagem - Volume 01



realize
Editora

2020

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E82 Estudos interdisciplinares da linguagem / organizador,
Natanael Duarte de Azevedo. – Campina Grande: Realize
eventos, 2020.
217 p. : il.; v. 1.

ISBN 978-65-86901-15-3

1. Linguagem. 2. Cognição. 3. Tradição discursiva. 4.
Literatura. I. Título. II. Azevedo, Natanael Duarte de.

21. ed. CDD 801

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

SUMÁRIO

- 10** **ERA UMA VEZ UM INDIVÍDUO QUE VIROU SUJEITO**
MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES
- 21** **O DESENVOLVER INTERATIVO ENTRE MÃE E CRIANÇA COM SURDEZ A PARTIR DA PERSPECTIVA MULTIMODAL DA LINGUAGEM**
PAULA MICHELY SOARES DA SILVA
- 32** **A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER NA PESQUISA DIALETAL BRASILEIRA**
MARCELA MOURA TORRES PAIM
- 43** **ANÁLISE ACÚSTICA DE FORMANTES E DURAÇÃO DE VOGAIS DA FALA DE HOMENS GAYS E HETEROSSEXUAIS**
EDUARDO BARBUIO, DIANA VASCONCELOS LOPES, NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO, PALOMA PEREIRA BORBA PEDROSA
- 63** **ABORDAGEM COGNITIVO-SÓCIO-HISTÓRICA DOS FENÔMENOS DE CONCEPTUALIZAÇÃO DO TRABALHO**
ELIANE SANTOS LEITE DA SILVA
- 78** **AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS E AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**
DIANA VASCONCELOS LOPES, EDUARDO BARBUIO
- 95** **PRONOMES PESSOAIS: PARTICIPANTE E DETERMINAÇÃO COMO COMPONENTES DE REFERÊNCIA**
FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA
- 115** **POR UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DO DISCURSO FÍLMICO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE AS SUFRAGISTAS**
FERNANDA FERNANDES PIMENTA DE ALMEIDA LIMA, KAREM VIEIRA MANSO
- 130** **DO MORFEMA PARA A PALAVRA: PADRÕES DE ASSOCIAÇÃO ENTRE MORFEMAS A PARTIR DE MÉTODOS ESTATÍSTICOS**
JOÃO PAULO LAZZARINI CYRINO, EUDES BARLETTA MATTOS
- 146** **A ESCRITA E A LEITURA DA CRIANÇA EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM OLHAR PARA A MUDANÇA DE POSIÇÃO**
MAGDA WACEMBERG PEREIRA LIMA CARVALHO

162

**ESCRITORAS PORTUGUESAS NA IMPRENSA PERIÓDICA BRASILEIRA:
CAMINHOS DE PESQUISA E ALGUNS RESULTADOS**

CARLOS EDUARDO SOARES DA CRUZ

182

**ANTONIO CANDIDO E OS ESTUDOS CULTURAIS: PERCURSOS
CRÍTICOS ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE**

JOÃO BATISTA PEREIRA

190

MYRIAM FRAGA: POETA DOS PASSADOS PRESENTES

RICARDO NONATO ALMEIDA DE ABREU SILVA

200

**"COLUMNAS, REJAS, MAMPARAS" ALEJO CARPENTIER E A IDEIA DE
CIDADE.**

AMANDA BRANDÃO ARAÚJO MORENO

PREFÁCIO

Estudos Interdisciplinares da Linguagem: resistência e ciência no cenário brasileiro

O Volume 1 do livro Estudos Interdisciplinares da Linguagem busca mobilizar diálogos sobre as experiências interdisciplinares, que discutam de modo mais amplo os estudos da linguagem, oportunizando à comunidade leitora um espaço para o intercâmbio de novas possibilidades para seus campos de atuação na área de Linguística e Literatura.

Os estudos da linguagem, em sua pluralidade, persistem como um desafio a ser superado e seus resultados precisam de maior divulgação para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Nesse sentido, esse livro reúne, em capítulos, diferentes pesquisas e projetos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil por pesquisadores/as doutores/as que buscam contribuir para o crescimento e o avanço das pesquisas em Linguística e Literatura. Tais capítulos apresentam algumas discussões de um grupo de profissionais preocupados em ampliar a rede de pesquisas, delineada em função da ascensão que os estudos da linguagem tiveram nos últimos anos no Brasil e do crescente número de professores e pesquisadores envolvidos com investigações dessa natureza.

Vale destacar que o empenho de pesquisadores e pesquisadoras na produção científica brasileira revela um ato de luta e resistência na produção do conhecimento e no fazer científico para área das Humanidades, demonstrando o quão somos capazes e como as

nossas pesquisas são essenciais para o desenvolvimento social, devendo, sim, serem consideradas estratégicas, independentemente de sua temática. Esse empenho é um exemplo de comprometimento com as Universidades, com a sociedade e com o desenvolvimento da ciência do Brasil.

Os capítulos aqui publicados demonstram os avanços, as dificuldades e as contribuições para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o fortalecimento do arcabouço teórico-metodológico das pesquisas em Linguística e Literatura. Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas têm tanto um caráter teórico, como também aplicado, uma vez que percebemos a urgência de fortalecermos a relação academia/sociedade por meio do uso de tecnologias que otimizem as interações com áreas afins, estudos com fontes primárias e desenvolvimento da educação básica por meio processos de ensino e aprendizagem que auxiliem na formação de professores em suas práticas de sala de aula. Outro ponto que merece destaque na composição desse livro é ação direta ou indireta de pesquisas que se voltam para problematizações de questões sociais no que tange à resolução de conflitos e à redução de violências e de discriminações presentes em nossa sociedade.

A comunidade leitora encontrará, portanto, aqui no livro, uma diversidade teórica interdisciplinar peculiar da área de Linguística e Literatura, mas sempre atenta à sua própria identidade, por meio da apropriação e da aplicação do conhecimento embasado

no rigor metodológico e nos fundamentos científicos.

As contribuições no livro Estudos Interdisciplinares da Linguagem se pautam no compromisso com as demandas formativas de profissionais, visando à socialização das diversas experiências científicas em andamento, voltadas para o fortalecimento da área de Linguística e Literatura, com a participação de pesquisadores/as de todas as regiões do Brasil. Para os capítulos publicados no Volume 1, destacamos o perfil amplo e interdisciplinar, na produção do conhecimento dos estudos da linguagem, que tenta realinhar as ações transformadoras em seu espectro heteróclito das produções do conhecimento em relação aos estudos da linguagem.

Natanael Duarte de Azevedo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE)

ERA UMA VEZ UM INDIVÍDUO QUE VIROU SUJEITO.

Maria Célia Lima-Hernandes¹

RESUMO

Resumo: Esta intervenção toma como objeto de discussão a cognição em sua interface com a sintaxe. Para tanto, exporei o papel das categorias cognitivas no desenvolvimento ontogênico e seu processo de metaforização no mundo da linguagem. Explanarei o papel da categoria do sujeito e de sua construção nas fases tenras de desenvolvimento da criança, assim como a contínua maturação apoiada na criança interior de cada adulto. Evidenciarei, dessa forma, que variadas instâncias de codificação na linguagem impactam a mente humana e discutirei as formas de se empreender a subjetificação no mundo.

Palavras-chave: maturação humana, interrelação gramática/cognição; subjetificação.

INTRODUÇÃO

O torna a pessoa diferente no mundo são suas ações e atitudes, tal como já vimos em outro momento com Maturana e Varela (2001). E o que faz com que pessoas tenham atitudes e ações distintas frente a eventos similares são suas experiências pretéritas, normalmente iniciadas nos círculos menores de convivência e depois replicadas em círculos mais amplos². A diversidade de pessoas é o que faz o mundo ser tão heterogêneo quanto é. No entanto, é preciso abandonar o mundo romântico e ingressar na realidade que nos faz tão diferentes quanto a direitos e acessos.

É minha intenção colocar o dedo na ferida, esfregá-la para que nos sintamos vivos e sensíveis diante de uma grande injustiça imposta à nossa forma de conceber formação humana. Não tratarei do percurso de constituição ontogênica nem das heranças malditas que recebemos de nossa filogenia, tais como desconfortos e doenças. Ao reverso disso, demonstrarei os benefícios da ciência linguística e neurocientífica para que nos tornemos cada vez mais os

¹ Professora Titular do Curso de Letras, da Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição e Pesquisadora CNP, mceliah@usp.br

² “Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um mundo**. Essa característica do conhecer será inevitavelmente um problema nosso, nosso ponto de vista e o fio condutor de tudo [...]. Tudo isso pode ser englobado no aforismo: **todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer**.” (Maturana e Varela, 2001, p.32)

sujeitos das experiências com potencial de mudança benéfica para a sociedade como um todo. Em especial, evidenciarei que o discurso imposto como limitação de atuação ao professor de português conjuga interesses outros que bloqueiam a mudança na sociedade. Não será possível construir boa reflexão, se não nos ampararmos em algumas correntes filosóficas e em suas ideias basais em contraste com as políticas públicas educacionais para o campo das linguagens. Espero conduzir a audiência a reflexões sobre o papel do professor de línguas e de linguagens e da fragmentação do conhecimento proposta pelas políticas públicas, bem como ao silenciamento de sujeitos em instâncias que deveriam ser de exercício agentivo.

BASES FILOSÓFICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

O sujeito e a subjetividade são assuntos que a Filosofia abraçou ao longo dos séculos, fundando postulados teóricos diversos. Em todos eles, contudo, havia a indagação sobre ser o sujeito algo fora da agência de ações. É como se o sujeito fosse ocupando o espaço de toda a intencionalidade de ações, mas sabemos que isso não procede. Na tradição gramatical, deparamo-nos com o reforço de nosso próprio discurso sobre as propriedades do sujeito sintático:

- a) o sujeito é quem realiza uma ação (agente);
- b) o sujeito ocupa a primeira posição do sentença (tópico); e
- c) o sujeito é sobre o qual se declara alguma coisa (tema)

Notemos que essas definições povoam nossa memória escolar, ainda que não deem conta de todo o conceito do que é, de fato, sujeito nas línguas. As alíneas (a) e (c) remetem a uma definição baseada em traços semânticos e a alínea (b), a um traço sintático. Independentemente das diferenças entre elas, notamos que apenas um traço a compõe.

E esse eco gramatical é tão forte que nenhum aluno estranha o comando do professor na localização do sujeito na sentença: “pergunte ao verbo”. Nem sempre a resposta vem. Nem sempre é tão fácil saber quem agencia uma ação. Nem sempre nós próprios somos agentes de nossas reflexões. Muito do que repetimos vem de uma força chamada tradição, que, se minuciosamente analisada com base em sua materialização, sequer existiu um dia.

Friedrich Nietzsche ensaiou o silogismo gramatical “toda ação supõe um sujeito que a realiza” (*apud* Libera, 2013, p. 59). No mundo das intenções, no entanto, podemos descrever ações sem conseguir identificar o sujeito. É o que fazemos com voz passiva sintética (Vendeu-se um livro), com indeterminação (comeram a maçã) ou com construções ergativas (o copo quebrou). Ainda assim, não invalidamos o silogismo nietzschiano, já que, na realidade das

experiências, sabemos que haverá sempre um agente dando cabo da ação ocorrida. Com isso, podemos garantir, fora do mundo metafísico, que alguém agenciou o acidente.

Em outra discussão riquíssima, Libera apresenta as ideias de Tomás de Aquino quando se pergunta sobre a fragmentação de corpo e alma:

Uma potência nada mais é que um princípio de ação ou de paixão. Ora, a alma é o princípio das operações sensitivas. Portanto, as potências sensitivas estão na alma como em um sujeito. Portanto, é impossível que elas não permaneçam na alma separada, pois os acidentes desprovidos de contrariedade não se corrompem a não ser pela corrupção do sujeito. (Tomás de Aquino. *Questiones Disputatae de Anima*, apud Libera, 2013, p. 63)

Esse raciocínio reverbera as descobertas da Psicologia do Desenvolvimento, que organiza a cadeia de acoplamentos cognitivos partindo do corpo para a pessoa individualmente³. Só passa a existir um objeto quando alvo da percepção pelo indivíduo. E assim, cada vez mais abstrata é o seu lugar no mundo, desde que ele seja animado. Sem *anima*, não há dinâmicas instauradas pelo sujeito.

A coincidência com a discussão de Aristóteles sobre *anima*, tecida por Libera (2013), conflui para que aceitemos a ideia de *anima* como propriedade e não como substância em si:

Se portanto é uma definição geral, aplicável a toda espécie de alma, que temos de formulado, nós diremos que a alma é a entelêquia primeira de um corpo natural organizado (Libera, 2013, p.185)

E completa:

A essência ou a forma de um corpo natural tendo a vida em potencia [...] a entelêquia primeira de um corpo natural tendo a vida potência. (id.ib.)

Nesse sentido, *anima* constitui-se como uma propriedade primeira que permitiria ao indivíduo a disposição para se engajar em circunstâncias diversas. E tendo se engajado, toda a ação será

³ Essa cadeia de categorias cognitivas foi depois empregada na Linguística para a compreensão de fenômenos dinâmicos nos Processos de Gramaticalização: corpo > pessoa > objeto [instrumento] > espaço > tempo [aspecto] > qualidade (Proposta reformulada por Lima-Hernandes, 2010).

vivenciada por esse mesmo sujeito animado. Ser sujeito, nesse sentido, pressupõe agir em circunstâncias. Não é difícil, contudo, identificarmos sentenças em que o sujeito sintático é inanimado e não se envolve nas circunstâncias. Examinemos os seguintes exemplos:

(a) É imprescindível ficar em casa.

(b) Há gente em casa todos os dias.

Em (a), o predicado é atributivo e encontra-se deslocado para a cabeça da sentença, ou seja, reverte a ordem prototípica da sintaxe da língua portuguesa, qual seja, SVC. O sujeito, em construções desse tipo, está deslocado para a posição objetiva. O que isso quer dizer em termos de sujeito e suas propriedades? Quer dizer que, ao nos isentarmos da avaliação feita, construímos sentenças em que o sujeito rompe com os traços fundamentais, não se engajando na circunstância. É uma forma altamente elaborada de não se responsabilizar sobre o que se fala diretamente. Escamoteia-se a intenção.

Nesses casos, não há indivíduos-sujeitos, tampouco a propriedade de *anima*. E, assim, chegamos a uma forma que aproxima a construção analisada na tradição como oração subordinada substantiva subjetiva, mas que intencionalmente se aproxima de uma construção atributiva de intencional afastamento do sujeito, tal como seria uma oração de base objetiva, em que entram em tensão objetos (inanimados) engajados por um sujeito fora do eixo da predicação.

Se a filosofia foi base para a lógica gramatical e não reconhecemos essa base reflexiva nas aulas de português, o que seria essa mesma tradição gramatical reverberada nas escolas básicas? De onde vem essa linha que se recrudescer e fortalece uma voz mínima que ecoa? Provavelmente do contexto em que esse discurso se subestabelece, da escola. É um espaço em que professores repetem o não-dito, coroam a tradição hierarquizante e desagenciam os sujeitos em formação. Como mudar essa lógica na (des)informação dos indivíduos?

AS NEUROCIÊNCIAS E SEU DIÁLOGO COM A GRAMÁTICA

Numa incursão pela memória escolar, muitos de nós somos capazes de lembrar do professor de língua portuguesa nos ensinando o caminho para identificar o sujeito. E o comando vem à tona: pergunte ao verbo, usando a pergunta *quem*.

Ocorre que o sujeito é um feixe de traços que vamos incorporando à medida de nossa capacidade de compreensão de fatos linguísticos, o que sinaliza o reflexo das experiências cotidianas, dos acoplamentos estruturais que vamos fazendo ao longo do tempo de maturação de

nossa mente. Para compreender sujeitos com traços muito complexos, precisamos também ser indivíduos revestidos dessa capacidade de abstratizar. Em outras palavras, a escola antecipa essa consciência protossself⁴ (estado de inocência sobre finalidades e aplicabilidades) discutindo um tema complexo sem considerar a maturação do próprio indivíduo que aprende.

Vejamos algumas propriedades dos sujeitos:

- 1) humano – não é coisa, não é bicho, é gente
- 2) animado – não é morto, é vivo
- 3) definido – é uno, delimitado em seus contornos
- 4) agente – é um ser que age, que faz a ação do verbo
- 5) tema – é o ser sobre o qual se declara algo
- 6) tópico – está em primeira posição da cadeia sintática

Um sujeito que esteja revestido de todas essas propriedades em seu traço positivo é considerado prototípico. A explicação para isso é que o sujeito, nesse caso, seria mais concretamente adquirido nas fases mais incipientes de experiências individuais no mundo da linguagem, especialmente naquelas experiências com a língua materna ou línguas maternas.

Considerando que, quanto mais à esquerda nesse *continuum*, mais básica e primitiva é a categoria de desenvolvimento, então, sendo Pessoa uma categoria presente nas fases tenras de desenvolvimento, mais básica ela é em relação às categorias dispostas no *continuum* mais à direita. O Sujeito é, por isso, inferido pelas pessoas como alguém que tem um corpo. Então, dizemos que é facilmente reconhecido como sujeito o item que tenha características de Pessoa. Nem tudo o que parece sujeito (por reunir os traços de prototipicidade) desempenha a função de sujeito, no entanto. Examinemos os casos seguintes, extraídos de textos literários e de músicas populares:

- (d) **Vem, vamos** embora que esperar não é saber... (Geraldo Vandré)
- (e) **Papai, eu** não fumo. (Rita Lee)
- (f) **Você** como vai, **seo Réimundo?** (Valdomiro Silveira)
- (g) **Tenha** ‘o menos piadade de mim, **Lainha** (Valdomiro Silveira)

⁴ Referimo-nos, aqui, à proposta de António Damásio (2011), segundo a qual um indivíduo que interage com o meio tende a entrar numa dinâmica de complexificação de si mesmo: protossself > self central > self autobiográfico. Em cada um desses estágios atrelados a cada experiência vivida pode resultar um nível de consciência maior sobre si e os efeitos de sua ação ou inação.

(h) **Venha p'ra cá, cumpadre...** (Cornélio Pires)

Em cada um deles, há pelo menos duas informações que confundiriam um aprendiz da interpretação textual. Candidatos à função agentiva cumpririam funções semânticas próximas e uma confusão poderia se deflagrar. São esses os casos que a escola precisa intermediar para lidar com agentes ou pacientes em graus distintos de cooperação e envolvimento nas circunstâncias textuais. Sem a escola, e sem o professor de português, o resultado de um exame avaliativo em larga escala diria que estamos diante de analfabetos funcionais, quando, na verdade, o que há é a ausência de consciência sobre a trajetória de indivíduos animados em seus papéis responsivos na sentença.

Somente o professor de português seria capaz de explicar que não existe sujeito que tenha curva entonacional diferente do seu predicador. É comum que, na análise de dados oriundos da modalidade falada, sejam confundidos sujeito e vocativo (exemplos **d** a **h**), assim como sujeito e construção de tópico, tal como os exemplos (i) e (j):

- (i) O Pernambuco... ele é um lugar paradisíaco.
- (j) O Pernambuco... é um lugar paradisíaco.

O ganho de consciência sobre construções sintáticas é o que permite ao estudante compreender que ele tem à sua disposição ferramentas discursivo-pragmáticas e gramaticais para materializar suas intenções nos textos que escreve, justamente as que aprendeu a identificar na escola. Por assim dizer, a sistematização do conhecimento será um ganho para a subjetificação de suas propostas textuais.

Tornar-se um sujeito intencional em suas produções, com índice de autoria em seus argumentos e na forma de plasmá-los é o que garante uma formação adequada em linguagem. Esse mesmo aluno se deparará com a explicação histórica para a inexistência do sujeito em algumas construções, tais como as que seguem, em que presenciamos o verbo *haver* tanto como predicador, quanto como auxiliar, tornando esse exercício de identificação ainda mais complexo. É o professor de português o orientador desse raciocínio:

- (k) Ói! moço! Bicho mais duro do que largato num hai! (Cornélio Pires)
- (l) o Raimundo lhe dissera, de pedra e cal, que havam de ser um do outro a todo custo (Valdomiro Silveira)
- (m) Até que, como o sol subindo, a casa vai acordando e há o reencontro com meus filhos sonolentos. (Clarice Lispector)

(n) Há de ser o que Deus Nosso Senhor quiser! (Valdomiro Silveira)

Nos exemplos (k) a (n), o verbo haver (e suas materializações construcionais não congêneres) revelam não somente as intenções dos autores, mas ainda ilustram fases da evolução do português em decorrência das necessidades comunicativas que foram entrando em competição (variação linguística). O interessante é que, numa simples ilustração, também conseguimos deslocar o aluno para o campo dessa batalha, já demonstrando quais os vencedores em cada posição argumentativa. O processo de refletir sobre a gramática das línguas torna compulsivamente o estudante um sujeito crítico de sua própria linguagem e da história de sua língua. Automaticamente, passa a pensar esses processos recém-descobertos como possibilidade na língua.

O PAPEL DA GRAMÁTICA NA EXPANSÃO DA MENTE

Quando adentramos um ambiente escuro em que nunca estivemos, torna-se bastante complicada a nossa movimentação, parte da autonomia para projetar o próximo passo, por exemplo, fica prejudicada. Um aluno que não tem acesso à gramática por decisão unilateral de seu professor é como esse indivíduo caminhando no escuro.

O exato papel da gramática no ensino de português é acender luzes onde tudo é penumbra. Um cérebro só pode compreender o que vê se houver um exercício reflexivo, e a condução desse processo continua sendo incumbência do professor de português inicialmente. Nos PCNs tentaram nos liberar dessa incumbência dizendo que todo professor é professor de língua.

Sabemos que isso não pode ser verdade num contexto em que o ensino tem tido pouca qualidade na maior parte do país. A desigualdade de acesso a um processo de aprendizagem justo e eficiente é o que torna cada vez mais injusta também a distribuição de renda no país. Se não enxergamos, não entendemos. Se não entendemos, não nos engajamos em movimentos reivindicatórios de mudanças. No caso da gramática, que outro profissional é tão bem preparado para abordar o tema como o professor de línguas?

É preciso perguntarmos a quem interessa manter os jovens sem a consciência de si, sem a consciência de não saber o que não sabe. Ao menos precisamos garantir o direito de se saber que não se sabe porque esse é o primeiro passo para o indivíduo se mover entre vontade e atitude.

Retomando o tema da materialização linguística, gostaria de fechar esta exposição com alguns casos gramaticais complexos, que dependem tão somente de uma luz vinda do professor de língua.

Construções V-se – constitui-se de verbos transitivos diretos seguidos de pronome SE e são sequenciados invariavelmente por um sujeito paciente. É preciso alertar que, numa abordagem sintática, a partícula SE é partícula apassivadora. Analisando os casos que se enquadram nesse esquema abaixo, verificaremos que a intenção do autor é a que deve ser considerada para a análise e não a prescritividade gramatical.

(o.1) Pensa-se uma escuridão clara. (Clarice Lispector)

(o.2) Passa-se um tempo, olha-se o relógio (Clarice Lispector)

(o.3) As nuvens se clareando sob um sol às vezes pálido (Clarice Lispector)

Clarice Lispector, numa noite de insônia, relata em seu texto a angústia com o arrastar das horas intermináveis da noite que a ronda. Qual a intenção ao selecionar a construção de voz passiva sintética? É o sujeito que é passivo? Passiva é a circunstância em que o “eu” lírico se percebe envolvido? O que verificamos é que os movimentos e pensamentos automáticos se manifestam no sujeito insone. Essas ações todas são realizadas por um sujeito sem qualquer autonomia de decisão. O contexto da insônia e o pano de fundo da noite, que não passa, são circunstâncias que esmagam a agentividade do sujeito.

Contextos com ambiguidade de interpretação: a língua não é opaca para os que sabem ler. Por outro lado, existem contextos de mudança de uso em que indivíduos imprimem sua intenção mobilizando o que já existe para uma nova função discursivo-pragmática. É o que presenciaremos a seguir:

(p.1) **Quem sabe são cinco horas (Clarice Lispector)**

A expressão quem sabe pode ser interpretada como uma oração, já que o predicador “sabe” está presente. Nesse modo de análise em que se exclui a intenção e se olha tão somente para a forma, o pronome QUEM é sujeito da ação. No entanto, selecionar contextos em que “quem sabe” assume funções diversas ajudará o estudante a compreender, em primeiro lugar,

que a língua é um mecanismo de complexidades maravilhosas a serviço da intenção de seu usuário.

O professor de língua evidenciará que nem sempre análises atômicas dão conta do sentido pretendido pelo falante/escrevente. Adicionalmente, o professor mostrará que pronomes interrogativos revelam, pelo contexto de origem (um contexto de pergunta), uma certa polaridade negativa. Isso será suficiente para que se infira que polaridade negativa tira certo grau de assertividade da sentença, logo expressar dúvida é uma de suas funções típicas em todas as línguas. Compete ao professor conduzir o aluno a esse raciocínio baseado na interpretação de que a língua se renova e que a locução adverbial de dúvida ou de incerteza, equivalentemente a “talvez” é uma dessas inovações. É preciso lembrarmos de que somente o contexto de produção pode dar conta de auxiliar na interpretação.

(q.1) **Ninguém me perdoaria o vício. (Clarice Lispector)**

Apesar de semanticamente “ninguém” indicar a ausência de pessoas, a simples explicitação do pronome indefinido na oração já demanda que o analista lhe atribua alguma função. No caso acima, “ninguém”, na perspectiva da gramática prescritiva, é sujeito. Crianças, iniciando-se na sintaxe, certamente diriam que se trata de sujeito inexistente. O professor de português deverá reunir elementos para demonstrar que os pronomes indefinidos em geral são criações humanas para o que nem sempre se consegue delimitar no plano semântico. A pragmática falará mais alto na exposição desse docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, ao analisar sujeitos, quanto mais a palavra fugir das seis propriedades apresentadas, mais complexo será considerado esse sujeito. Logo, maior esforço cognitivo (dificuldade de identificação) será exigido do indivíduo que o for analisar. Continua, portanto, competência do professor de português o *design* dessa gradação didático-pedagógica.

Por outro lado, quanto mais oferecermos dessa reflexão ao aluno, maior autonomia para ingressar numa sala escura ele terá, porque o conhecimento muda o cérebro e faz com que o indivíduo enxergue as possibilidades virtuais diante de uma circunstância real. Do que está posto hoje como concepção na escola básica, sabemos da recusa de se tratar de gramática, um rótulo interdito, com justificativa no ensino pouco promissor que garante. No entanto, o discurso encobre a falta de conhecimento que a própria escola tem sobre os efeitos benéficos de revestir o aluno de autonomia sobre o seu conhecimento.

Alguns arriscam dizer que, se o aluno se interessar pela gramática, ele ainda terá acesso a ela escolhendo os cursos de Letras para ingressar. Dois equívocos gigantes estão descobertos: 1. participar da sociedade em situações diversas em termos de complexidade não pode ser uma tarefa relegada à Universidade; 2. o papel da escola é abrir o leque de opções de seus alunos para que saibam caminhar e fazer escolhas profissionais no futuro. Deriva desses dois equívocos a pergunta: Como optar pelo que se desconhece? Por que esperar tanto tempo para tirar a venda dos olhos?

Outras circunstâncias rondam a vida dos brasileiros: 1. Nem todos os indivíduos chegam à Universidade; 2. Processos de complexidade gradativa devem ser iniciados desde fases tenras de desenvolvimento da criança, com estímulos e exercício de sua autonomia. Isso lhe permitirá a contínua maturação apoiada nas experiências da criança interior de cada adulto.

Ocorre que a história de cada criança até a vida adulta é esgarçada de modos diversos, sendo vincada desde o privilégio de viver as fases de sua vida em plenitude até a ausência de qualquer direito à vida. Logo, a diversidade de condições e o acesso a direitos em nosso país continuam com o desenho de um grande funil, tal como aquele que eu via nos livros de formação de professores durante a década de 70. O que mudou, então, de lá para cá? O discurso. Um discurso baseado em políticas públicas com efeitos nefastos para o desenvolvimento do país – e para a felicidade das pessoas.

Virando essa lupa de cabeça para baixo e sacodindo nossas convicções atuais, não resta dúvida de que a gramática é uma grande facilitadora para que o indivíduo se torne o sujeito de sua história no campo da linguagem. Tal como evidenciei, variadas são as instâncias de codificação na linguagem que impactam a mente humana e uma delas é a de se conhecer sujeito que tem à sua disposição ferramentas para empreender a subjetificação no mundo. Ele próprio será, à medida da aprendizagem, o que interpreta e o que produz textos cada vez mais alinhados com as complexidades que a vida demandar.

Enfim, é preciso que, como professor de línguas (e especialmente aqueles que se dedicam ingloriamente – por enquanto – ao ensino de português), que não percamos de vista o espírito de sequência e de gradação que se manifesta em absolutamente todos os setores da natureza. Por que haveria de ser diferente na escola básica? Não seria justo encerrar este texto sem dirigir-me especialmente ao professor de língua portuguesa e dizer-lhe que o nosso compromisso com a nossa formação não deve cessar. Gêneros discursivos e multiletramento não serão suficientes para fazer avançar o desenvolvimento educacional do País. São métodos interessantes se o professor não se isentar de sua necessidade das agruras gramaticais (fonética, fonologia, prosódia, léxico, semântica, sintaxe, morfologia e Pragmática).

Retomar o norte do ensino equivale a retomar a autonomia docente na sala de aula. Repensar livros didáticos, apostilas e perguntar-se sempre a quem interessa massificar a forma de ensino? A quem interessa degradar a autonomia docente? O que parece facilitar a vida didático-pedagógica pode ter um alto custo ao futuro de nossos ideais de educação libertária, emancipadora e reflexiva. Recoloquemos, portanto, nossa bússola docente voltada para o atendimento das necessidades discentes. Deixemos de ser um indivíduo num lençol de irreflexões e assumamos nosso papel de sujeito no mundo. No mais, é ficar atento às discussões sobre políticas públicas equivocadas e não perder de vista que no *front* estamos nós.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIBERA, Alain de. **Arqueologia do Sujeito** - nascimento do sujeito. São Paulo: Editora FAP/Unifesp, 2013.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Mudança gramatical: caminhos a percorrer. In:

LIMA-HERNANDES, M.C. (org.). **Gramaticalização em perspectiva**: cognição, textualidade e ensino. São Paulo: Paulistana, 2010.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.



O DESENVOLVER INTERATIVO ENTRE MÃE E CRIANÇA COM SURDEZ A PARTIR DA PERSPECTIVA MULTIMODAL DA LINGUAGEM

Paula Michely Soares da Silva ¹

RESUMO

Dentre as investigações sobre o uso da língua na interação face a face destaca-se um número crescente de estudos que se propõem observar o aspecto multimodal da língua. A interação é assim entendida como um produto resultante da produção verbal e das ações corporais dos participantes, que se coordenam entre si de acordo com as suas intenções comunicativas. Nas cenas de atenção conjunta, ambos os participantes cooperam na criação de significados conforme as suas intenções comunicativas. A concretização destas intenções é obtida não só através das produções vocais e gestuais, além de ações corporais. Aqui destacam-se diversas modalidades, como os gestos, o direcionamento do olhar, os movimentos corporais e as expressões faciais como podemos encontrar nos estudos de McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Goldin-Meadow (2003, 2013, 2014), Galhano Rodrigues (2003, 2007, 2012), Soares (2014, 2015, 2018), Tomasello (2003), e Costa Filho (2011, 2016). Tais trabalhos têm enriquecido as pesquisas no campo da linguística de forma significativa. Seguindo esta orientação teórica, o objetivo deste trabalho é compreender o modo como as diversas modalidades gestuo-vocais se coordenam na criação da atenção conjunta nas trocas interativas entre adulto e criança surda. Para isso, serão analisados dois momentos de interação entre uma criança surda e sua mãe, mantidas em situações naturalísticas. Os momentos de interação correspondem a faixa etária da criança surda dos seis aos trinta e seis meses de vida em duas fases das condições auditivas: sem aparelho auditivo e com implante coclear. A análise dos registros foi elaborada com o apoio do Software ELAN, o qual viabiliza apresentar, de maneira pontual, a ocorrência e o entrelace entre modalidades. Por fim, os resultados parciais já encontrados, indicam que a mãe cria estratégias a partir do olhar e do gesto de tocar para estabelecer efetivamente as trocas interativas comunicativas com a criança surda, construindo um processo aquisicional da linguagem.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem, multimodalidade, gestos, produções vocais, atenção conjunta.

INTRODUÇÃO

As investigações sobre o processo de aquisição da linguagem e uso da língua, na perspectiva interacionista, vêm ganhando cada vez mais espaço, por apresentar nos últimos anos, um número crescente de estudos que se propõem observar o aspecto multimodal da língua. Nesse viés, é imprescindível destacar a interação, pois esta é

¹ Doutora em Linguística, desenvolvendo o Estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/CAPES) na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, paula-michely1@hotmail.com;

assim entendida como um elemento fundamental no processo de aquisição, e é resultante da produção vocal e das ações corporais dos participantes, que se coordenam entre si de acordo com as suas intenções comunicativas.

Outro elemento fundamental no processo de aquisição da linguagem, são as cenas de atenção conjunta, em que ambos os participantes cooperam na criação de significados conforme as suas intenções comunicativas. A concretização destas intenções é obtida não só através das produções vocais e gestuais, além de ações corporais.

Para este trabalho destacamos diversas modalidades, como os gestos, o direcionamento do olhar, os movimentos corporais e as expressões faciais como podemos encontrar nos estudos de McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Goldin-Meadow (2003, 2013, 2014), Galhano Rodrigues (2012), Soares (2014, 2015, 2018), Tomasello (2003) e Costa Filho (2011, 2016).

Desse modo, como base no aparato teórico referenciado, o objetivo deste trabalho é compreender o modo como as diversas modalidades gestuo-vocais se coordenam na criação da atenção conjunta nas trocas interativas entre adulto e criança surda. Para isso, serão analisados dois momentos de interação entre uma criança surda e sua mãe, mantidas em situações naturalísticas.

Os momentos de interação correspondem a faixa etária da criança surda dos seis aos trinta e seis meses de vida em duas fases das condições auditivas: sem aparelho auditivo e com implante coclear. Por fim, os resultados parciais já encontrados, indicam que a mãe cria estratégias a partir do olhar e do gesto de tocar para estabelecer efetivamente as trocas interativas comunicativas com a criança surda, construindo um processo aquisicional da linguagem.

METODOLOGIA

Foram realizadas filmagens na residência dos participantes a cada 15 dias. Devido à extensão do corpus dos dados coletados, não seria possível apresentar todo o material coletado. Desse modo, foi realizado um recorte das interações consideradas

mais relevantes para esta pesquisa, enfocando o processo de aquisição linguagem gestuo-vocal da criança em cenas interativas com a mãe.

Para nossa transcrição, utilizaremos o programa ELAN. O software *Eudico Linguistic Annotator*, mais conhecido como ELAN, é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente.

Além disso, procuramos ilustrar via ELAN os momentos em que os gestos e a produção vocal estão presentes nos momentos de interação, corroborando assim a base teórica deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Consideramos importante destacar inicialmente, que este artigo surge a partir de uma pesquisa maior, intitulada como: *“Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda - Tese de Doutorado de Soares (2018).*

O primeiro ponto de destaque desta discussão ressalta as produções gestuais e a atenção conjunta, como componentes estratégicos desenvolvidos pela mãe para readaptar a entrada da criança, com surdez, no processo de aquisição da linguagem. Outro fator relevante, é reafirmar os estudos de Soares (2018), que colabora significativamente com o que estamos apresentando, ou seja, as estratégias desempenhadas pela mãe, devem ser vistas como caminhos para o infante adentrar no processo interativo-comunicativo de forma significativa.

Somada a essas questões, constatamos que dentre as vários estudos desenvolvidos sobre a aquisição da linguagem, uma das investigações que vem ganhando impulso é a que se propõe observar os gestos e as produções vocais como elementos multimodais da língua (MCNEIL, 1985, 2000; KENDON, 1980,1990; CAVALCANTE, 1994, 2009, 2010), mas que estes mesmos estudos se apresentam escassos se observarmos pelo viés que aborda a multimodalidade com sujeitos surdos implantados. Por esse motivo, consideramos importante ressaltar o interesse em contribuir com às pesquisas que abrangem o campo da linguística, fonoaudiologia e áreas afins.

Falar a respeito de interação entre criança-adulto requer abordar a relação mãe-bebê e o papel fundamental desempenhado pela figura materna nos momentos interacionais (CAVALCANTE, 1994). A sensibilidade entre os parceiros interativos permite construir materna permite que a criança adentre nas trocas interativas, construindo mais facilmente o desenvolvimento não só gestuo-vocal, como também o processo de aquisição da linguagem.

Abordar o desenvolver interativo requer falarmos das características específicas da fala materna/da fala adulta, quando dirigida à criança, um exemplo, é quando a mãe dirige sua fala ao bebê, enfatizando as palavras mais importantes da frase, além de diminuir o ritmo da fala, utiliza frases mais curtas e simples. Percebemos que a mãe também fala/falou com um tom de voz mais elevado e entonação exagerada, usa mais frases interrogativas e imperativas, produz mais repetições, e utiliza muito a linguagem gestual, com gesto recorrentes, demonstrando objetivar auxiliar a criança na compreensão do que está sendo dito.

Nesse mesmo viés da fala materna, o autor Bruner (1983) ressalta que a mãe comenta e interpreta (interativamente) as ações do bebê, chamando sua atenção para algo e/ou tenta prolongar uma situação interativa. As interpretações feitas pelo adulto, diante das produções vocais da criança, também devem ser compreendidas como ponte de sustentação da fala infantil no processo comunicativo, como encontramos nos estudos de Cavalcante (1999) e Soares (2014). Entender o papel que a mãe desempenha no processo de aquisição da linguagem infantil é fundamental para compreender a entrada da criança nas trocas interativas, e isso permite conceber a criança como participante ativo e não apenas um receptor de informações.

Além de todos os pontos disutidos até aqui, ressaltamos às intenções comunicativas produzidas pelas crianças, podemos perceber que são expressas desde muito cedo, e que os gestos, as expressões faciais, o olhar do infante e até mesmo o choro, constituem formas utilizadas pela criança para se comunicar com a mãe ou o adulto. Assim, segundo Soares (2014), combinado à comunicação gestual, o bebê passa a produzir vocalizações com entonações marcadas, o que tende a chamar a atenção do adulto e faz com que este compreenda mais facilmente às suas intenções.

A partir dos estudos de Galhano-Rodrigues (2012), consegue-se perceber que na fala temos os elementos linguísticos com as suas características prosódicas. A postura e os movimentos corporais, como: movimentos de cabeça, torso, braços e mãos, pernas e

pés, expressões faciais e olhar – são elementos que o falante ou ouvinte, utiliza para transmitir mais ou menos informações, demonstrando o que pretende “dar ou receber” do seu parceiro interativo durante todo processo comunicativo e de construção de linguagem, seja ela vocal ou gestual.

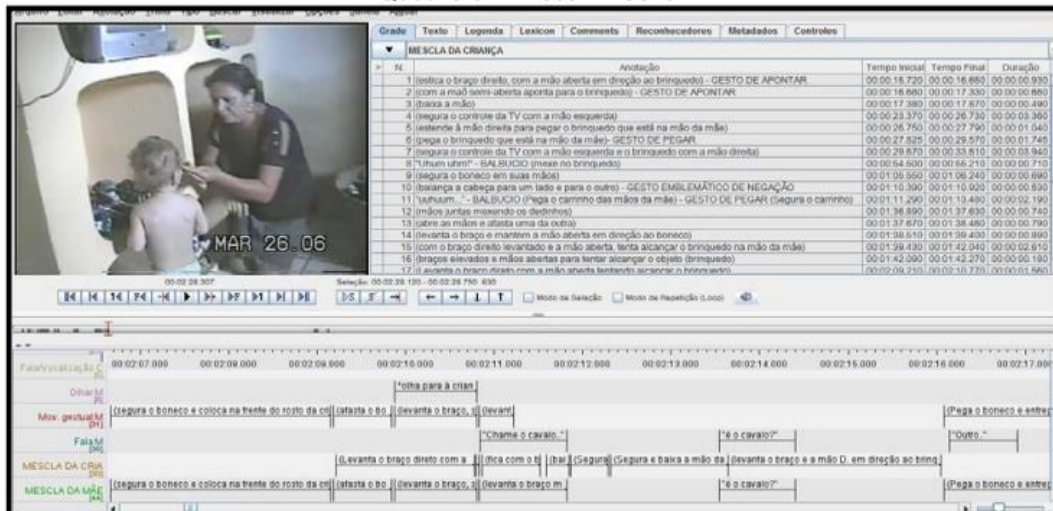
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para nossa discussão, selecionamos dois recortes em que mãe e criança interagem a partir de brincadeiras, gestos, produções vocais e trocas de olhares, além da atenção conjunta. Vejamos então os exemplos e vamos à discussão.

Cena 1

Contexto: Mãe e criança brincando próximo a uma estante com alguns brinquedos.
Idade: 14 meses

Quadro 1: Registro do software ELAN



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comentarios	Reconhecadores	Metadados	Controles	
MESCLA DA CRIANÇA								
1				1 (aponta o braço direito, com a mão aberta em direção ao brinquedo) - GESTO DE APONTAR		Tempo Inicial: 00:00:16.720	Tempo Final: 00:00:16.880	Duração: 00:00:00.930
2				2 (com a mão semi-aberta aponta para o brinquedo) - GESTO DE APONTAR		00:00:16.880	00:00:17.330	00:00:00.660
3				3 (aponta a mão)		00:00:17.380	00:00:17.870	00:00:00.490
4				4 (segura o controle da TV com a mão esquerda)		00:00:23.370	00:00:26.730	00:00:03.360
5				5 (estende a mão direita para pegar o brinquedo que está na mão da mãe)		00:00:26.750	00:00:27.750	00:00:01.040
6				6 (pegua o brinquedo que está na mão da mãe) - GESTO DE PEGAR		00:00:27.820	00:00:29.370	00:00:01.740
7				7 (segura o controle da TV com a mão esquerda e o brinquedo com a mão direita)		00:00:29.870	00:00:33.810	00:00:03.940
8				8 ("tchau tchau" - SAU SAUÇUO (mexe no brinquedo))		00:00:44.600	00:00:46.210	00:00:01.710
9				9 (segura o boneco em suas mãos)		00:01:06.550	00:01:06.240	00:00:00.690
10				10 (busca a cabeça para um lado e para o outro) - GESTO EMBLEMATICO DE NEGAÇÃO		00:01:10.390	00:01:10.000	00:00:00.530
11				11 ("tchau tchau" - (BAI BAIÇUO (paga o caminho das mãos da mãe) - GESTO DE PEGAR (segura o caminho)		00:01:11.290	00:01:13.490	00:00:02.190
12				12 (mãos juntas massageando os dedinhos)		00:01:36.890	00:01:37.630	00:00:00.740
13				13 (sobra as mãos e aponta para o outro)		00:01:37.670	00:01:38.490	00:00:00.790
14				14 (levantando o braço e mantém a mão aberta em direção ao boneco)		00:01:38.610	00:01:39.430	00:00:00.820
15				15 (com o braço direito levantado e a mão aberta, tenta alcançar o brinquedo na mão da mãe)		00:01:39.430	00:01:42.040	00:00:02.610
16				16 (braços elevados e mãos abertas para tentar alcançar o objeto (brinquedo))		00:01:42.090	00:01:42.270	00:00:00.180
17				17 (levantando o braço direito com a mão aberta tentando alcançar o brinquedo)		00:02:09.250	00:02:10.770	00:00:01.560

Fonte: Dados vinculados a Tese de Doutorado da autora. (SOARES, 2018, p. 105)



Quadro 2: Quadro visual da cena



Gesto de apontar com a mão semi-estendida

1

Fonte: Dados vinculados a Tese de Doutorado da autora. (SOARES, 2018, p.112)

1. Olhar da mãe;
2. Gesto da criança;
3. Atenção conjunta e gestos de ambos os participantes interativos.

O recorte da cena 1 inicia-se com o entrelace entre a produção gestual e vocal da criança, em que constatamos o gesto de apontar e o balbucio. O primeiro gesto de apontar, que surge neste recorte, não é o tradicional gesto de apontar com o dedo indicador estendido, mas com o braço e mão estendida em direção ao objeto.

Como pode ser constatado, a mão está semi-aberta o que não muda o sentido atribuído ao gesto de apontar, sendo compreendido como um direcionamento, uma solicitação ou até mesmo como o gesto de alcançar. Assim, o gesto de “alcançar” ocorre em situações de interesse pelo objeto, nas quais o bebê procura pegar determinado brinquedo, por exemplo.

Neste trecho, compreendemos o gesto de apontar, não como um gesto de alcançar, já que o contexto situacional nos traz informações relevantes como: a criança apontando em direção ao objeto para dirigir a atenção da mãe para que ela pegue o objeto e a entregue. Não consideramos esse primeiro gesto como o gesto de alcançar, pois o infante apresenta uma certa distância do brinquedo e não estende os dois braços em solicitação ao que quer, ele apenas estende um dos braços e mão para direcionar o olhar da mãe.

Apoiado ao gesto temos a presença da produção vocal da criança, que reproduz o balbucio “*ãããan...*”(pronlongado), demonstrando que a produção vocal também pode

surgir como um reforço ao gesto utilizado e como mais um recurso, desta vez, utilizado pela criança para chamar a atenção da mãe e promover interação.

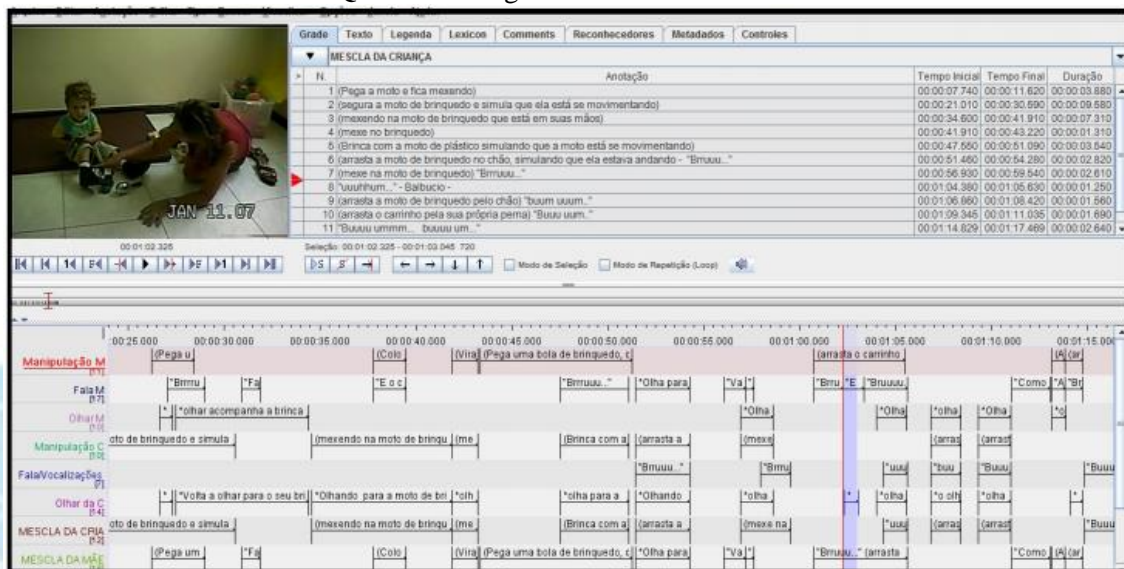
Quanto à mãe, observamos o frequente uso do gesto de mostrar acompanhado da produção de fala da materna ao longo de toda cena interativa. Quando a mãe não obtém a atenção da criança com a produção de fala, ela utiliza de dois outros recursos/suporte, o gesto e a atenção.

Estabelecer momentos de atenção conjunta e/ou atenção compartilhada com a criança surda demonstrou permitir a esta mãe uma base para a construção da interação e da aquisição gestuo-vocal da criança. A mãe compreendeu que para estabelecer momentos de interação era preciso não só o seu envolvimento e a sua produção de fala verbalizada, mas do uso dos gestos e do olhar para indicar, direcionar, partilhar intenções e desejos com o infante.

Cena 2

Contexto: Mãe e criança brincando no chão da sala com uma moto e um carrinho de plástico. Idade: 23 meses

Quadro 3: Registro do software ELAN



Grade	Texto	Legenda	Lexicos	Comments	Reconhecimentos	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	(Pega a moto e fica mexendo)			00:00:07.740	00:00:11.620	00:00:03.880	
2	(segura a moto de brinquedo e simula que ela está se movimentando)			00:00:21.010	00:00:30.690	00:00:09.680	
3	(mexendo na moto de brinquedo que está em suas mãos)			00:00:34.600	00:00:41.910	00:00:07.310	
4	(mexe no brinquedo)			00:00:41.910	00:00:43.220	00:00:01.310	
5	(brinca com a moto de plástico simulando que a moto está se movimentando)			00:00:47.990	00:00:51.090	00:00:03.540	
6	(arrasta a moto de brinquedo no chão, simulando que ela estava andando - "Brruuu...")			00:00:51.460	00:00:54.280	00:00:02.820	
7	(mexe na moto de brinquedo) "Brruuu..."			00:00:56.930	00:00:59.640	00:00:02.610	
8	"uuuhhum..." - "Brruuu..."			00:01:04.380	00:01:06.630	00:00:02.250	
9	(arrasta a moto de brinquedo pelo chão) "buum uuum..."			00:01:06.680	00:01:08.420	00:00:01.740	
10	(arrasta o carrinho pela sua própria palma) "Buuu uuum..."			00:01:09.345	00:01:11.035	00:00:01.690	
11	"Buuuu ummm... buuuu um..."			00:01:14.829	00:01:17.469	00:00:02.640	

Fonte: Dados vinculados a Tese de Doutorado da autora. (SOARES, 2018, p. 121)



Quadro 4: Quadro visual da cena 2



Gesto pantomímico e atenção conjunta

Fonte: Dados vinculados a Tese de Doutorado da autora. (SOARES, 2018, p. 127)

Na extrato 2, mãe e criança estão sentadas com alguns brinquedos espalhados pelo ambiente. A mãe tenta chamar a atenção da criança várias vezes com o intuito de que ela troque o brinquedo por outro. Percebemos que a mãe várias vezes baixa o corpo e inclina cabeça tentando promover troca de olhar com a criança.

Outro ponto que consideramos importante ressaltar, é que nos três blocos: sem aparelho auditivo, com aparelho auditivo e com implante coclear, a mãe além de falar diretamente com a criança ela toca no brancinho ou na perninha do infante quando o mesmo não corresponde com troca de olhares ou produção vocal.

O tocar é compreendido como um tipo gestual (gesto de tocar) e recurso desenvolvido para chamar a atenção da criança, entrando na classificação dos gestos relevantes para o processo interacional da díade mãe-bebê. Observamos que a criança apresenta vários trechos com produção de vocalizações utilizando jargões, como o “*uuhum...*”.

Nesse recorte, foi possível observarmos trechos com a presença da atenção de acompanhamento, atenção compartilhada e momentos de atenção conjunta. No período da interação a criança acompanha os gestos maternos. Nessa situação, a mãe movimenta o boneco, simulando que o mesmo estava andando. Logo em seguida, a criança pega das mãos da mãe o brinquedo e repete a produção gestual. A mãe, por sua vez, acompanha cada movimento gestual produzido pelo infante.

Evidenciamos como atenção compartilhada as trocas de olhar entre mãe e criança, promovendo um desenvolvimento linguístico e interativo mais efetivo. Assim como

Tomasello (1992) afirma, a atenção conjunta se constitui pela relação de olhar em forma de triângulo, sendo a troca entre mãe - criança focando no objeto, o que podemos ver claramente representado na imagem do quadro visual exposto nessa análise.

Com relação aos apontamentos do teórico Bruner (1983), corroborando para a consolidação da nossa análise, destacamos o papel fundamental que a troca de olhar compartilhado promove para o desenvolvimento da linguagem, e que esse desenvolvimento permite trocas interativas entre adulto-criança, o que torna satisfatório o processo de aquisição e produção da linguagem.

Ressaltamos também, que as interações envolvendo a atenção conjunta promoveram contextos favoráveis no engajamento entre adulto (mãe) e criança no processo de aquisição da linguagem. Assim, compartilhamos da mesma proposição de alguns autores, como Tomasello (1992), quando se trata de observar que o adulto encontra na atenção conjunta a oportunidade de destacar objetos para o infante. Desse modo, a criança também se utiliza da mesma situação para produzir suas primeiras produções vocais: balbucios, jargões, holófrases, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados possibilitou entendermos e destacarmos, que a interação corrobora com o processo de aquisição da linguagem, em que a relevância não só do papel da mãe, mas também nas estratégias por ela usadas, ajuda a criança surda a ser mais responsiva nas trocas interativas.

Observar e tecer considerações à respeito do processo de aquisição de linguagem infantil, neste caso, em especial, pois temos uma criança com surdez, requer bem mais do que apenas produções de fala oralizada desenvolvidas pela mãe/adulto. Ou seja, chegamos à conclusão, de que são necessários elementos gestuais, cenas de atenção conjunta, estratégias com elementos multimodais, para estabelecer interação com a criança, além de ficar evidente o papel fundamental que deve e pode ser desenvolvido durante a construção comunicativa interativa.

Por fim, não cabe aqui generalizar os achados dessa investigação, pois eles mostram a peculiaridade de uma criança surda implantada, mas cabe ressaltar a importância de olharmos a correlação que existe entre todos os elementos multimodais que aparecem nas cenas interativas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, L. W. P. **Interação mãe-bebê surdo implantado: entre o “ouvinte suposto” e o “aprendiz de ouvinte”**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, v.3, n. 3, p. 255-287, 1975.

BRUNER, J. Childs Talk: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. 189. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, M.C.B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. 1999. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.) Aquisição da linguagem em multimodalidade. 1ed. João Pessoa: **Editora da UFPB**, 2010.

COSTA FILHO, J. M. S. **Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

COSTA FILHO. “Olá, Pocoyo!”: **A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

GALHANO-RODRIGUES, I.; VALE, R. **Entre o silêncio dos gestos e os sons da fala: A comunicação multimodal de um jovem com implante coclear**. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2012.

KENDON, A. **Conducting Interaction: Patterns of Behavior in focused encounters**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KENDON, A. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. R. (ed.). *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. **The Hague: Mouton and Co.**, 1980, p. 207-227.

MCNEILL, D. **Language and gestures**. Chicago/London: University of Chicago Press, 2000.

MCNEILL, D. Introduction. In: McNeill, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press: Cambridge, UK, 1985.

SOARES SILVA, P. M. **Gestos e Produções vocais: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem.** 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOARES SILVA, P. M. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda.** 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.



A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER NA PESQUISA DIALETAL BRASILEIRA

Marcela Moura Torres Paim ¹

RESUMO

O trabalho trata do papel que a mulher desempenha dentro da Academia, de maneira a analisar a constituição da sua identidade na pesquisa dialetal brasileira. Para isso, esta investigação discute, à luz da Dialetoлогия, a liderança feminina na produção dos primeiros atlas linguísticos regionais no Brasil, desde 1963, bem como na elaboração do atlas linguístico de âmbito nacional, cujos volumes iniciais foram publicados em 2014. No que diz respeito a essa atuação na esfera dialetológica, podem-se fazer algumas considerações: as mulheres possuem papel fundamental na documentação da diversidade lexical do português falado no Brasil, seguindo os parâmetros da Dialetoлогия monodimensional, no princípio, e pluridimensional, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Identidade, Mulher, Pesquisa, Dialetoлогия.

INTRODUÇÃO

O ramo da Linguística que estuda a língua na perspectiva espacial, na sua modalidade oral, é a Dialetoлогия. Essa ciência trabalha com a documentação de fenômenos linguísticos, mapeamento em cartas linguísticas as quais são reunidas em forma de atlas. Assim, a pesquisa dialetológica registra o falar de uma comunidade, podendo mostrar como os aspectos externos à língua influenciam os falares locais, fornecendo subsídios para a descrição da língua por meio de um atlas linguístico.

Este trabalho, de natureza dialetológica, centra-se no papel desempenhado pela mulher dentro da Academia na pesquisa dialetal brasileira. É, pois, nesse contexto de descrição da realidade acadêmica feminina, que se examinará a atuação da mulher desde a produção dos primeiros atlas linguísticos regionais no Brasil, desde 1963, bem como na elaboração do atlas linguístico de âmbito nacional, cujos volumes iniciais foram publicados em 2014.

Pretende-se, no artigo em questão, registrar a constituição da identidade das mulheres na documentação da diversidade do português falado no Brasil, seguindo os parâmetros da Dialetoлогия monodimensional e pluridimensional.

¹ Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, marcela.paim@ufrpe.br.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ciência que estuda prioritariamente a variação espacial no âmbito da Linguística denomina-se Dialetoлогия que, segundo Cardoso (2010, p.15), é definida como

um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica.

Atualmente, a Dialetoлогия trata não apenas das variações regionais, dos dialetos e falares de uma determinada localidade, numa perspectiva monodimensional, mas, também, das variações sociais, nelas incluídas as variações diageracionais, diassexuais, culturais, delimitadoras de um grupo cultural que imprime à sua linguagem marcas de sua cultura local e regional, bem como as variações estilísticas. Nessa perspectiva pluridimensional, a observação prioritária continua no aspecto espacial, mas agregam-se outros fatores sociais, como sexo, faixa etária, escolaridade, estilo de fala, nas análises dos dados. Sobre essa questão, manifestou-se Lope Blanch (1978), afirmando que “Se a dialetoлогия tem como finalidade geral o estudo das falas, deverá tratar tanto das suas variedades regionais como das sociais, tanto do eixo horizontal como do vertical”. (LOPE BLANCH, J. 1978, p.42)

Uma das técnicas de se estudar a língua na perspectiva da Dialetoлогия é através dos atlas linguísticos, que são conjuntos de mapas, chamados cartas, onde ficam registradas todas as variações fonéticas, léxico-semânticas e morfossintáticas, ocorridas em cada uma das regiões, sub-regiões e localidades onde essas variações ocorrem.

O estudo dos falares regionais brasileiros tem suscitado o interesse de pesquisadores, de forma sistemática, pelo menos a partir do século XIX quando surgem os primeiros léxicos e glossários regionais a que se seguem trabalhos de cunho monográfico, iniciados com *O Dialeto Caipira* (1920), abrangendo os diversos níveis da língua, entre os quais o lexical. Tal interesse ganha corpo com trabalhos sobre áreas específicas, marcados, no seu início, pela publicação de três obras que se tornaram referência — *O Dialeto Caipira*, Amaral, em 1920, *O linguajar carioca em 1922*, Nascentes, em 1922, e *A língua do Nordeste*, Marroquim, em 1934, — e com a

publicação de atlas regionais, o primeiro dos quais, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB), publicado em 1963, marca o início efetivo da Geolinguística brasileira.

A análise dos atlas linguísticos bem como dos estudos geolinguísticos produzidos no Brasil nas últimas décadas denuncia o interesse crescente pelo enfoque do componente semântico-lexical por parte de muitas pesquisas que se dedicam à Geolinguística.

A esse interesse inicial soma-se o esforço bem sucedido dos autores dos atlas linguísticos brasileiros na busca para retratar a variação de cunho diatópico, que resulta na elaboração de cartogramas na maioria dos trabalhos produzidos no último quartel do século XX. Acrescenta-se a essa produção bastante expressiva um número relativamente grande de estudos geolinguísticos, artigos e capítulos de livro que têm buscado focalizar um dado ou vários dados linguísticos ou uma determinada área semântica. O mérito desses trabalhos reside em colocar em foco o componente semântico-lexical, tarefa que um atlas, por visar à descrição da totalidade dos dados coletados, não objetiva fazer.

Nesse contexto, para este trabalho, a proposta é mostrar a importância da mulher desde o princípio na pesquisa dialetal, no *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, e nos registros constantes do *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

O *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB), que tem como autor Nelson Rossi e coautoras Carlota Ferreira e Dinah Isensee, foi o primeiro atlas linguístico produzido em terras brasileiras e foi feito e publicado entre 1960 e 1963.

É importante mencionar que o APFB pôs em evidência o papel de duas mulheres importantes para os estudos da variação da língua portuguesa: Carlota Ferreira, que posteriormente publicou o *Atlas Lingüístico de Sergipe*, e Dinah Isensee, hoje conhecida como Dinah Callou, pesquisadora do *Projeto da Norma Linguística Urbana Culta do Rio de Janeiro*.

A constituição da identidade da mulher na pesquisa dialetal brasileira também se projeta com a publicação do *Atlas Lingüístico da Paraíba* – ALPB, publicado em 1984, de autoria de Maria do Socorro Silva de Aragão e Cleusa Bezerra de Menezes, que contou com uma rede de 25 municípios, escolhidos como base, mais 3 municípios satélites por base, que serviram para controle dos dados obtidos.

A pesquisa cobriu todo o estado da Paraíba e documentou 107 informantes. Em cada ponto foram documentados um mínimo de três e um máximo de dez informantes,

com idade variando entre 30 e 75 anos e com grau de instrução do analfabeto ao primário completo.

O questionário utilizado compunha-se de duas partes: uma geral, com 289 questões referentes aos campos semânticos *a terra, o homem, a família, habitação e utensílios domésticos, aves e animais, plantação, atividades sociais*, e uma específica, com 588 questões relativas aos cinco principais produtos agrícolas do Estado: *mandioca, cana-de-açúcar, agave, algodão e abacaxi*.

Dos três volumes propostos, apenas dois encontram-se publicados. O primeiro apresenta uma parte introdutória referente à metodologia adotada, seguida das cartas léxicas (68) e fonéticas (81) do questionário geral. O segundo, além da metodologia, traz dados histórico-geográficos do Estado, dados geoeconômicos e socioculturais das 25 localidades, a ficha do informante e a análise dos aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos observados, sistematizados sob a forma de um glossário.

Embora tivesse seus originais prontos desde 1973², somente em 1987 o *Atlas Lingüístico de Sergipe (ALS)* foi publicado. De autoria de Carlota Ferreira, Jacyra Mota, Judith Freitas, Nadia Andrade, Suzana Cardoso, Vera Rollemberg e Nelson Rossi, constitui-se num passo a mais no mapeamento linguístico da área dos falares baianos.

O papel fundamental dessas pesquisadoras juntamente com a experiência de Nelson Rossi possibilitou a documentação de dados de 15 localidades³, cobrindo, assim, todo o Estado, de onde foram inquiridos 30 informantes, dois de cada ponto, distribuídos em ambos os sexos, com idade variando entre 35 e 53 anos, analfabetos ou pouco alfabetizados. As questões recobriam as mesmas áreas semânticas do APFB: *terra, vegetais, homem e animais*.

Segundo Cardoso (2010), no que se refere à metodologia, o ALS apresenta algumas inovações: 1) aplicação de inquéritos preliminares, gravados, em todas as localidades; 2) maior amplitude do questionário, que contou com cerca de 700 perguntas, nele incluídas as que integraram o extrato de questionário da Bahia, acrescidas de outras formuladas a partir dos inquéritos preliminares; 3) registro por escrito, no próprio questionário, da forma de se perguntar sobre o item, a fim de garantir maior homogeneidade nos inquéritos e 4) inclusão de informantes dos dois sexos em

² Segundo atlas elaborado, seguindo-se ao *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*.

³ Destas, 7 coincidem com a proposta de Nascentes.

cada localidade, devidamente identificados (informante feminino como “A” e masculino como “B”), o que permitiu o controle cartográfico dessa variável.

O ALS constitui-se de 180 cartas, são 11 introdutórias e 169 cartas léxicas com transcrição pormenorizada e numerosos dados etnográficos. Em cada uma delas, há a remissão à carta correspondente no *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. O ALS conta também com uma série de cartas conjuntas Bahia-Sergipe, com dados da Bahia, não apresentados no *APFB*.

Dando continuidade ao papel da liderança feminina na pesquisa dialetal brasileira, surge o *Atlas Lingüístico do Paraná* (ALPR), apresentado inicialmente como tese de doutorado de Vanderci de Andrade Aguilera, em 1990, e publicado em dois volumes no ano de 1994. O primeiro volume apresenta a metodologia, a descrição das localidades, caracterização dos informantes, a apresentação das cartas e um glossário das cartas cartografadas e registradas em notas às cartas. O segundo apresenta as cartas linguísticas, num total de 191, sendo 92 lexicais, 70 fonéticas e 29 apresentam traçados de isoglossas.

A rede de pontos perfaz um total de 65 localidades, distribuídas por todo o Estado do Paraná. Em cada uma delas foram ouvidos dois informantes, com idade variando entre 30 e 60 anos, analfabetos ou com o primário completo, que responderam um questionário composto por 325 perguntas referentes aos campos semânticos *terra* e *homem*. No questionário, a pesquisadora inseriu perguntas comuns a outros atlas, a fim de possibilitar estudos comparativos entre eles, resultando, assim, na apresentação de diversas cartas coincidentes com as dos demais.

Além da documentação cartográfica da variação lexical, da variação fonética e a delimitação de isoglossas, a dialetóloga objetivou a organização de um glossário, no qual se registra "todo vocabulário cuja forma e/ou sentido" não pertence "ao vocabulário ativo de um falante da norma padrão urbana".

Inicialmente apresentado como tese de doutorado, o *Atlas Lingüístico de Sergipe II* (ALS II) é de autoria de Suzana Alice Marcelino Cardoso e foi publicado em 2005. Corresponde ao segundo volume do Atlas Linguístico de Sergipe (ALS) e contempla o *corpus* não explorado no primeiro volume. Centrado na área semântica *homem*, constitui-se de um total de 108 cartas, sendo 03 cartas introdutórias e 105 semântico-lexicais.

A rede de pontos abrange 15 localidades, distribuídas por todas as microrregiões homogêneas do estado e cada ponto conta com dois informantes, identificados com A (mulher) e B (homem), não alfabetizados ou semialfabetizados, com afastamento nulo ou por pouco tempo do ponto de residência.

Esse atlas se caracteriza por seu aspecto bidimensional, além da variável diatópica há a informação sistemática do sexo do informante e gráficos que apresentam os percentuais de uso por sexo. Caracteriza-se também como atlas de segunda geração, apresenta um conjunto de comentários às cartas e um índice onomasiológico das formas documentadas, somando-se, ainda, um glossário semasiológico.

A identidade da mulher na pesquisa dialetal brasileira também se mantém na concretização do Projeto ALiB, cujas bases se lançam no Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil*, que contou com a participação de representativo número de pesquisadores brasileiros da área e com a presença do Prof. Dr. Michel Contini, do *Centre de Dialectologie de Grenoble*, Diretor do *Atlas Linguistique Roman* e membro do Comitê Diretor do *Atlas Linguarum Europae*. Nesse evento, decidiu-se que o Projeto ALiB seria coordenado por um Comitê Nacional, constituído de uma Diretora-Presidente – Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso (Universidade Federal da Bahia), de uma Diretora Executiva – Jacyra Andrade Mota (Universidade Federal da Bahia) e de Diretores Científicos, autores dos atlas linguísticos regionais publicados no Brasil. Diante disso, é fundamental perceber a atuação de duas importantes mulheres na liderança desse projeto de âmbito nacional e na condução de importantes pesquisas dialetais brasileiras.

Devido ao falecimento da saudosa Suzana Cardoso, em 2018, atualmente, a coordenação do Projeto ALiB está sob a responsabilidade de um Comitê Nacional, constituído de 13 (treze) membros assim estruturado: Diretora Presidente – Jacyra Andrade Mota (Universidade Federal da Bahia), Diretora Executiva – Silvana Soares Costa Ribeiro (Universidade Federal da Bahia), Diretores Científicos: Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará); Aparecida Negri Isquerdo (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Conceição Maria de Araújo (Universidade Federal do Maranhão); Fabiane Cristina Altino (Universidade Estadual de Londrina); Felício Wessling Margotti (Universidade Federal de Santa Catarina); Marcela Moura Torres Paim (Universidade Federal Rural de Pernambuco); Maria do Socorro Silva de Aragão (Universidade Federal da Paraíba/Federal do Ceará); Marilúcia Barros de Oliveira

(Universidade Federal do Pará); Regiane Coelho Pereira Reis (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Valter Romano (Universidade Federal de Santa Catarina) e Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina).

O Projeto ALiB, na sua essência um projeto linguístico porque busca documentar, descrever e interpretar a realidade do português brasileiro, tem, exatamente, uma evidente liderança feminina na pesquisa dialetal. Ao se publicar, em 2014, os volumes iniciais do atlas, algumas considerações já podem ser feitas sobre os dados.

Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, de forma ilustrativa, resultados que mostram a diversidade de usos presentes nos dados de informantes entrevistados por mulheres, que integram a equipe de pesquisadoras do Projeto Atlas Linguístico do Brasil.

METODOLOGIA

O Projeto ALiB fundamenta-se nos princípios gerais da Dialetologia pluridimensional, ou contemporânea, priorizando a variação espacial ou diatópica e atento às implicações de natureza social que não se pode, no estudo da língua, deixar de considerar. Dessa forma, o Projeto objetiva mapear o Brasil com base em dados coletados em 250 pontos, representativos de todas as regiões, e recolhidos, *in loco*, a 1.100 informantes, distribuídos equitativamente por duas faixas etárias — 18 a 30 anos e 50 a 65 anos —, pelos dois sexos e, nas capitais de Estado, em número de 25 (as capitais Palmas, Estado de Tocantins, e Brasília, Distrito Federal, se excluem por questões metodológicas em virtude de serem cidades recém-criadas), por dois níveis de escolaridade — fundamental e universitário —, ficando os demais pontos da rede com apenas informantes do nível fundamental.

Os inquéritos são realizados com base em questionário previamente estabelecido, constituído de três subtipos:

- a) Questionário Fonético-Fonológico (QFF), que inclui questões para apuração de diferenças prosódicas;
- b) Questionário Semântico-Lexical (QSL);
- c) Questionário Morfossintático (QMS).

Acrescentam-se questões referentes à pragmática, assim como sugestões de temas para o registro de discursos semidirigidos e questões de natureza metalinguística e texto para leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para ilustrar a atuação feminina na pesquisa dialetal, foram analisadas entrevistas realizadas por mulheres no intuito de verificar os dados aqui discutidos, fornecidos por habitantes das capitais da rede de pontos do Projeto ALiB relacionados às denominações que recebe *o cosmético* que as mulheres passam no rosto, para ficarem mais rosadas.

No que diz respeito ao aspecto diasssexual, é válido destacar que as respostas foram obtidas mais facilmente das informantes femininas pelo fato de ser um assunto mais relacionado com o seu universo. As formas *maquiagem*, *pó*, *base* foram, em geral, mencionadas por muitos informantes masculinos, que, após os esclarecimentos da entrevistadora, conseguiam responder ao que se estava perguntando, como pode ser observado no diálogo a seguir:

Exemplo 1

Entrevistadora: Como chama aquele produto que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem mais rosadas?

Entrevistado: O pó. Chamava pó, *ruge*... né?

Entrevistadora: E o pó é a mesma coisa que o *ruge*?

Entrevistado: É, eu considero a mesma coisa, né? O pó... que é pra ficar mais um pouquinho corada, o *ruge*, como antigamente se chamava, né? (Recife, Homem, Faixa 2, Nível Fundamental)

Se, para esse informante masculino de Recife, não existe distinção entre *pó* e *ruge*, essas diferenças são bem perceptíveis no universo feminino, conforme mostra o exemplo a seguir:

Exemplo 2

Entrevistadora: Como é que chama isso que a gente usa pra ficar mais coradinha?

Entrevistado: Quando eu era criança, era *ruge*, agora é *blush*. (Salvador, Mulher, Faixa 2, Nível Fundamental)

É interessante mencionar que as pesquisadoras são persistentes na busca pela diversidade do dado linguístico pesquisado, mesmo quando ele não faz parte do universo do informante, como demonstra o exemplo a seguir:

Exemplo 3

Entrevistadora: Como se chama aquilo que as mulheres passam no rosto?

Entrevistado: *Ruge*.

Entrevistadora: Tem outro nome?

Entrevistado: Não, não esse negócio de mulher...

Entrevistadora: Esse negócio de mulher você não entende muito, né?

Entrevistado: É. (Campo Grande, Homem, Faixa 1, Nível Fundamental)

Numa abordagem diasssexual, a Figura a seguir, da pesquisadora Paim (2014), presente em CARDOSO *et al.* (2014b, p. 331) mostra a distribuição das denominações *ruge* e *blush* segundo a carta lexical.

Figura: Denominações para o produto que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem mais rosadas nas capitais brasileiras numa perspectiva diasssexual



Fonte: CARDOSO *et al.*, 2014b, p. 331.

Em seu estudo, além de analisar o papel das mulheres na prática da pesquisa dialetal, ao aplicar o questionário nos entrevistados, Paim (2014) mostra a distribuição percentual das denominações *ruge* e *blush*, revelando a preferência de *blush* entre os homens (62,60% x 23,20%) e de *ruge* entre as mulheres (76,80% x 37,40%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção, a projeção e a manutenção da identidade da mulher na pesquisa dialetal possuem papel fundamental na documentação da diversidade do português falado no Brasil, desde o princípio, seguindo os parâmetros da Dialectologia monodimensional, no caso do APFB, como também na contemporaneidade com o ALiB, que contempla o registro da diversidade lexical do português brasileiro falado.

Especificamente no volume 2 (CARDOSO *et al.*, 2014b, p. 331), que trata das denominações que recebe *o cosmético* que as mulheres passam no rosto, para ficarem mais rosadas, se podem fazer, em caráter de conclusão, algumas considerações preliminares nas entrevistas realizadas por mulheres:

- a) Os dados analisados representam uma variação que possibilita a visualização da diversidade lexical e geolinguística do português falado no Brasil.
- b) A seleção entre as denominações *ruge* e *blush* está condicionada ao aspecto diasssexual, como demonstraram os dados apresentados.

O trabalho procurou mostrar a importância das mulheres na Academia, na pesquisa dialetal, na busca da fala dos informantes, no estudo dos subsídios para o registro da diversidade da língua portuguesa no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. **Atlas Lingüístico do Paraná** (ALPr). Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994. 2 v.

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Anhembi./ HUICITEC/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ARAGÃO, M. S.; MENEZES, C. **Atlas Lingüístico da Paraíba**. I-II. Brasília: Universidade Federal da Paraíba: CNPq, 1984.

CARDOSO, S. A. M. S. **Atlas Lingüístico de Sergipe II** (ALS –II) 2002. 2 v. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CARDOSO, S. A. M. S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, S. *et al.* **Atlas Linguístico do Brasil**. v. 1. Londrina: EdueL, 2014a.

CARDOSO, S. *et al.* **Atlas linguístico do Brasil**. v. 2. Londrina: Eduel, 2014b.
COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas linguístico do Brasil**.
Questionários. Londrina: UEL, 2001.

FERREIRA, C.; MOTA, J.; FREITAS, J.; ANDRADE, N.; CARDOSO, S.;
ROLLEMBERG, V.; ROSSI, N. **Atlas linguístico de Sergipe**. Salvador: UFBA-
FUNDESC, 1987.

LOPE BLANCH, M. La sociolingüística y la dialectología hispánica. In: ALVAR, M.
& LOPE, BLANCH, M. (Orgs.). **En torno a la sociolingüística**. México: UNAM,
1978. p. 35-49.

MARROQUIM, M. **A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco**. São Paulo:
Nacional, 1934.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca em 1922**. Rio de Janeiro: Süsskind de
Mendonça, 1922.

ROSSI, N.; FERREIRA, C.; ISENSEE, D. **Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)**.
Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1963.



ANÁLISE ACÚSTICA DE FORMANTES E DURAÇÃO DE VOGAIS DA FALA DE HOMENS GAYS E HETEROSSEXUAIS

Eduardo Barbuio ¹
Diana Vasconcelos Lopes ²
Paloma Pereira Borba Pedrosa ³
Natanael Duarte de Azevedo ⁴

RESUMO

Este trabalho objetivou examinar peculiaridades fonéticas da fala lida de 14 homens, separados em dois grupos. No primeiro, investigamos 7 indivíduos, autodeclarados gays; no segundo, 7 indivíduos, autodeclarados heterossexuais. Para melhor compreender as características fonéticas registradas em áudio da voz desses homens, nos fundamentamos na teoria da Sociolinguística Variacionista de Labov (1972, 1974, 1982, 1994) e Eckert (1989, 1997, 2000, 2003, 2005, 2010, 2012), e trabalhos voltados para a percepção da fala, realizados por Gaudio (1994); Smyth, Jacobs e Rogers (2003); Levon (2007); Campbell-Kibler (2011); Lopes (2012) e Tracy, Bainter e Santariano (2015). Na pesquisa foram encontradas diferenças significativas na duração das sete vogais orais tônicas, /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/ produzidas pelos informantes gays, principalmente nas anteriores médias /e/ e /ɛ/ e na central baixa /a/. Com relação aos formantes, as médias de produção de F1 e F2 dos homens gays foram consideravelmente mais altas que as dos heterossexuais em todas as vogais, especialmente com relação aos valores de /i/, /ɛ/, /e/ e /a/. Portanto, entre os falantes gays, houve maior abertura da mandíbula e anteriorização da língua na produção das vogais. Majoritariamente, as médias dos informantes homossexuais aproximaram-se mais das médias dos informantes gays participantes das pesquisas em língua inglesa que das médias apresentadas por nossos informantes heterossexuais. Assim, devido às semelhanças encontradas nos resultados de algumas pesquisas, obtidos entre os homens gays falantes de língua inglesa e portuguesa, parece plausível afirmar haver alguns aspectos universais característicos e típicos da chamada “fala gay”.

Palavras-chave: Variação linguística. Produção oral. Fala gay.

INTRODUÇÃO

Um estudo sociolinguístico visa a descrever um determinado fenômeno do uso da língua, tendo como objetivo analisar variantes linguísticas, usadas por uma mesma comunidade

¹Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), eduardo.barbuio@ufrpe.br;

²Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), didilaster@gmail.com.

³Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), palomaborba@yahoo.com.br;

⁴Doutor em Letras pela UFPB, natanael.duarte.ufpb@hotmail.com;

de falantes. Assim, a análise sociolinguística busca estabelecer as relações entre os processos de variação que se observam na língua, em um dado recorte.

Ao falar, uma pessoa pode, de maneira intencional ou mesmo inconsciente, transmitir mensagens sobre as afiliações sociais das quais participa, por meio das características fonéticas de sua voz. As características da fala de um determinado indivíduo podem, sutil ou abertamente, transmitir informações sobre sua associação em certos grupos sociais. Essas associações, por sua vez, podem ser evidenciadas por idade, etnia, faixa etária, condição econômica, grau de instrução educacional ou até mesmo orientação sexual.

Descobertas bastante interessantes, a respeito das peculiaridades da linguagem utilizada por pessoas de diferentes orientações sexuais, têm sido realizadas pelas pesquisas linguísticas contemporâneas (GAUDIO, 1994; LINVILLE, 1998, ROGERS, HENRY, & SMYTH, RON 2003, MUNSON, MCDONALD, DEBOE & WHITE, 2006, LEVON, 2006, 2007, PODESVA, 2011, CAMPBELL-KIBLER, 2011, TRACY, BAINTE E SANTARIANO, 2015), mulheres heterossexuais e lésbicas (MOONWOMON-BAIRD, 1997) e nos últimos anos, pesquisas relacionados a pessoas transexuais (ZIMMAN, 2013). A grande maioria desses estudos foi realizada principalmente entre sujeitos falantes de língua inglesa. Com efeito, muito pouco foi estudado entre falantes de outros idiomas. E, no Brasil, a situação não é diferente. Na verdade, não foi encontrado nenhum estudo, focando percepções de orientação sexual, relacionadas às características fonéticas dos indivíduos.

Diante do exposto, nossa pesquisa, intitulada Análise Acústica de Formantes e Duração de Vogais da Fala de Homens Gays e Heterossexuais possui, como objetivo, avaliar a existências de características fonéticas de falas lidas por falantes do sexo masculino que podem ser usadas para identifica-los como de orientação sexual gay ou heterossexual a partir da fala lida de 14 homens nascidos e moradores da cidade de Recife - PE, separados em dois grupos. Em um grupo, serão investigados 7 indivíduos, que se autodeclararam homossexuais. A esses, nos referiremos nesse trabalho, utilizando o termo *gays*. No segundo grupo, encontram-se os outros 7 indivíduos, autodeclarados heterossexuais.

Nossa hipótese é que, por estar nossa pesquisa fundamentada em parâmetros de análise acústica da fala de estudos anteriores, especialmente em pesquisas realizadas entre falantes de língua inglesa, e por também seguir as metodologias e parâmetros utilizados nesses trabalhos, confirmem-se possíveis características universais e peculiares, que possam caracterizar a fala de homens gays e heterossexuais.

Justifica-se, assim, este trabalho por apresentar um novo olhar em torno dos estudos das peculiaridades acústicas da fala de homens gays e heterossexuais. Trata-se, pois, de um trabalho que pretende contribuir não apenas para o preenchimento das lacunas presentes dos novos estudos da Sociolinguística, como também para a ampliação das discussões acerca dos mais recentes pressupostos teóricos na área.

Para buscarmos essas respostas, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista de Labov (1972, 1974 e 1982 e 1994) e Eckert (1989, 1997, 2000, 2003, 2005, 2010, 2012), e sobre testes de percepção da fala, inspirados por trabalhos desse tipo, realizados, dentre outros, por Gaudio, 1994; Smyth, Jacobs e Rogers, 2003; Levon, 2007; Campbell-Kibler, 2011; Lopes, 2012 e Tracy, Bainter e Santariano, 2015.

A seguir faremos considerações sobre outro parâmetro de análise utilizado em nossa pesquisa; a medição dos dois primeiros formantes, F1 e F2, a partir da verificação de vogais orais tônicas, e analisaremos ainda aspectos relativos à duração de suas produções.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se caracteriza como um estudo de cunho descritivo, uma vez que seu objetivo central é o de identificar a possível relação entre certas características da produção acústica, encontradas na fala dos informantes e a orientação sexual desses informantes homossexuais ou heterossexuais. Esses dados foram obtidos, a partir da gravação de áudio, de trechos lidos por nossos informantes.

Participaram de nossa coleta de dados 14 informantes, que aceitaram participar dos trabalhos e autorizaram, voluntariamente, ter suas vozes gravadas em áudio. Essas gravações envolveram a leitura de um trecho com a duração de aproximadamente 35 segundos. A gravação foi feita por meio do *software* PRAAT 4.1.44 (BOERSMA e WEENNINK, 2016), numa taxa de amostragem de 44.100 KHz. Foi pedido a todos os informantes que lessem um mesmo trecho de texto, em velocidade natural, com a boca distante 10 centímetros do microfone, como se estivessem lendo para um grupo de amigos próximos que estivessem presentes na sala.

As partes da leitura gravada e selecionadas para o *corpus* da pesquisa foram parte do protocolo de Laver (VPAS) traduzido e adaptado por CAMARGO e MADUREIRA (2008) para o português brasileiro, que a partir do trabalho de LAVER et al., (1981) criaram um protocolo de qualidade de voz de referência na análise fonética e fonoaudiológica do Brasil.

Os 14 informantes são moradores de Recife - PE; todos nascidos na cidade, na qual passaram a maior parte da vida. Os informantes gays são todos amigos, fazem parte de uma mesma comunidade de fala, se encontram com certa frequência (geralmente aos finais de semana e feriados). Quando juntos, em momentos de lazer, fazem uso de expressões, entonação e características peculiares da fala que comumente são tidas como características típicas da fala gay da cidade de Recife. O mesmo acontece com os indivíduos da comunidade de fala formada por nossos informantes homens de orientação heterossexual. Ou seja, são todos amigos, se encontram ocasionalmente, e quando o fazem, utilizam aspectos da fala comum aos homens heterossexuais recifenses. Não temos informações se os informantes gays e os heterossexuais possuem algum tipo de contato.

Com relação à análise acústica da produção oral, analisamos pontos próximos aos que foram apontadas na literatura em língua inglesa ((LEVON, 2007; PODESVA, 2007; MUNSON, 2007; CAMPBELL-KIBLER, 2011; ZIMMAN, 2010, 2013; TRACY; BAINTE e SANTARIANO, 2015), como sendo as principais marcas distintivas com relação à fala de homens gays e heterossexuais. Ou seja, variáveis cujo significado social está relacionado à identidade gay e que se diferencia da fala associada aos homens heterossexuais. Segundo a literatura pesquisada, alguns dos principais pontos, em que características da fala de homens gays se distanciou da fala de homens heterossexuais, foram os valores dos informantes (F1 e F1) e também na questão da duração das produções de vogais. Toda a análise acústica foi realizada por meio do *software* PRAAT 4.1.44 (BOERSMA e WEENNINK, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

Revisão de estudos sobre produção da fala de homens gays e homens heterossexuais, falantes de língua inglesa.

A imensa maioria dos estudos linguísticos, cuja ênfase recai nas discussões acerca da orientação sexual e sua relação com a produção oral da fala, tem sido desenvolvida entre falantes inseridos em comunidades de fala, nas quais a língua inglesa era utilizada. Por se tratarem de trabalhos precursores, com relação às metodologias e técnicas, serão esses os utilizados em nossa revisão.

Esses trabalhos, em sua quase totalidade, têm investigado, entre outros aspectos, o estudo das vogais (duração, F1 e F2). As investigações buscam compreender se esses aspectos

se inter-relacionam, e, em caso positivo, como se associam à questão da orientação sexual dos falantes, comparando-se, em geral, a fala de homens gays e heterossexuais.

Segundo Munson (2006), traços da voz também podem refletir muitas características sociais, e ainda permitir que o ouvinte levante hipóteses sobre os possíveis grupos e comunidades dos quais o indivíduo participa. Ainda para Munson (2006), a fala, além de carregar essas “mensagens” sobre as características sociais das pessoas, pode também oferecer “dicas” a respeito da orientação sexual dos falantes.

A noção do que pode ser compreendido por “fala gay” tem sido bastante debatida por pesquisadores. Alguns argumentam que a fala dos homens gays se faz peculiar, não apenas por aspectos de produção acústica, mas por também apresentar diferenças lexicais e em nível sociodiscursivo (GAUDIO, 1994, SMYTH, JACOBS e ROGERS, 2003).

Contudo, Kublick (2000) defende não ser viável uma excessiva simplificação dessas discussões, uma vez que não seria possível agrupar algumas peculiaridades encontradas na fala de um determinado número de falantes, e atribuir a essas características o rótulo de “fala gay”. Para esse autor, não seria razoável pressupor que todos os gays do mundo falassem daquela mesma maneira.

The fact that a homosexual do X, certainly does not make X a homosexual, thus under no circumstances spoken characteristics found in a certain group of speakers should be considered or claimed as a all gay or lesbian language” (Kublick, 2000, p.247).⁵

Ainda segundo o referido pesquisador, quando algumas características são encontradas na fala de certos homens gays, estas não devem jamais ser consideradas como características peculiares à “fala gay”, como entendem alguns estudiosos. Assim, dado que existe uma enorme diversidade de fala nas sociedades, como, por exemplo, diversidade regional, variação entre faixas etárias ou classes sociais, não seria diferente entre as comunidades de fala formadas por homens gays. Portanto, quando algumas características linguísticas são encontradas, ao se examinar um dado grupo de falantes ou uma comunidade de fala específica, deve-se considerar que tais peculiaridades são específicas e, portanto, pertinentes à fala dos indivíduos, envolvidos naquela determinada comunidade de fala.

Kublick (2000) ratifica suas ideias, com o argumento de que só será possível afirmar com certeza que existe uma chamada “fala gay”, quando um pesquisador provar que todos os

⁵ O fato de um homossexual fazer X, certamente não faz de X um homossexual, portanto de forma nenhuma as características da fala encontradas em determinados grupos de falantes devem ser consideradas ou alegadas como uma linguagem comum para todos os gays e lésbicas (Tradução nossa).

indivíduos homossexuais do mundo fazem uso de certas características em comum em suas falas.

Os estudos mais recentes da sociofonética, relacionados à questão da percepção da orientação sexual de pessoas através da audição de vozes, estão diretamente relacionados a uma pesquisa precursora, realizada por Gaudio (1994). O pesquisador desenvolveu uma metodologia e algumas técnicas, que posteriormente serviram de parâmetro e orientação para várias pesquisas subsequentes, como os estudos posteriores de Smyth e Rogers (2002); Smyth, Jacobs e Rogers (2003); Munson et al. (2006); Munson (2007); Levon (2007); e Tracy, Bainter e Santariano (2015).

As características acústicas das vogais têm sido objeto de estudo frequente em pesquisas relacionadas à percepção e sexualidade de homens gays e heterossexuais. Entre os estudos de língua inglesa, os principais aspectos analisados, com relação às vogais, foram as médias dos formantes, F1 e F2 e a duração.

Pierrehumbert et al. (2004) investigou um grupo com um grande número de sujeitos participantes (homens e mulheres) que se declararam de diferentes orientações sexuais, num total de 103 informantes. Entre todos, 55 se declaram como sendo exclusivamente gays ou heterossexuais. Cinco vogais foram medidas: /i/, /e/, /æ/, /a/ e /u/. Entre outras variáveis verificadas, as médias de F1 e F2 dessas cinco vogais foram medidas. As médias de F1 e F2 encontradas entre falantes gays foram maiores, não apenas do que a dos falantes heterossexuais, como também teve valor superior à média apresentada por indivíduos de todas as orientações sexuais, presentes no estudo.

Munson et al. (2007) examinou a percepção da fala e a produção de 44 indivíduos de diferentes sexos biológicos e orientações sexuais, sendo homem heterossexual, homem gay, lésbicas, mulher bissexual, homem bissexual e mulher heterossexual. No que diz respeito à comparação entre a produção de informantes homens exclusivamente gays e homens apenas de orientação heterossexual, o F1 produzido por homens gays das vogais /a/, /æ/, e /ε/ foram de médias significativamente mais altas.

A questão da duração também tem sido vastamente utilizada em análises das vogais, sendo suas medidas sempre apresentadas por meio de milissegundos (ms). No estudo de Smyth et al. (2003), os homens gays produziram vogais mais duradouras que os homens heterossexuais. As vogais produzidas por falantes gays também foram verificadas como mais duradouras nas pesquisas de Pierrehumbert et al. 2004 e Munson et al., 2006). Também mais longas foram as vogais observadas entre gays falantes do inglês canadense. (RENDELL, VASEY, e McKENZIE, 2008).

Em estudo desenvolvido por Tracy, Bainter e Santariano, (2015), os gays produziram vogais mais duradouras do que os heterossexuais, quando analisadas as vogais produzidas isoladamente, e também entre as vogais produzidas em meio a outras palavras. O mesmo resultado foi conferido quando envolvia as vogais produzidas em contextos maiores de leitura de textos.

De modo geral, a duração mais longa das vogais produzidas por falantes da língua inglesa quase sempre é atribuída a falantes gays. Com efeito, a duração das vogais produzidas por homens gays e heterossexuais se apresentam, no mínimo, com durações próximas. A única exceção a essa tendência, que encontramos na literatura, foi verificada no trabalho de Munsol (2006), em que as médias de um grupo formado apenas por homens heterossexuais apresentaram algumas vogais com duração um pouco mais longas que o grupo composto por informantes gays. Em todas essas pesquisas, as vogais da língua inglesa produzidas de maneira mais duradoura foram /æ/, /ɑ/, /i/, /i:/, /ʌ/, /oʊ/, /u:/, /ə/ e /ɛ/.

Não encontramos pesquisas realizadas entre falantes de língua portuguesa, que busquem verificar as médias dos primeiros dois formantes das vogais e tampouco a duração, ou que as relacione a aspectos da produção e percepção e orientação gay ou heterossexual de homens. Diante disso, em nossa pesquisa, verificaremos F1, F2 e a duração das sete vogais orais tônicas do português falado no Brasil, sendo /a/ (par), /ɛ/, (mel), /e/ (você), /i/ (giz), /ɔ/, (sol), /o/ (pôs) e /u/ (luz).

Resumidamente, pretendemos verificar F1, F2 e a duração das vogais, pois nos trabalhos desenvolvidos entre homens gays e heterossexuais (falantes de língua inglesa), essas são as peculiaridades que parecem estar relacionadas à percepção da orientação sexual dos falantes. Partimos do pressuposto que também possa haver alguma relação entre esses aspectos de produção oral entre falantes da língua portuguesa.

Formantes são concentrações de energia dados por frequência em determinados locais do espectro sonoro. Embora uma infinidade de números de ressonâncias, teoricamente descreva a configuração do trato vocal, F1 e F2 são os formantes determinantes das diferenças dos sons das vogais. Ou seja, a localização da frequência de F1 e F2, produz uma melhor percepção, possibilitando que o ouvinte responda, realizando julgamentos sobre qual vogal ouviu.

O primeiro formante (F1) está relacionado ao grau de abertura de uma vogal, isto é, o abaixamento da mandíbula e o conseqüente deslocamento da língua no plano vertical, que é tão mais agudo quanto maior for a abertura de boca e o grau de anteriorização da língua. Já o segundo formante (F2), se relaciona ao quanto a faringe está livre ou não, pelo deslocamento

da língua ao plano horizontal, sendo tão mais alto quanto maior for o espaço faríngeo (Behlau et al., 2004).

Sons Vocálicos

No processo de produção das vogais não se evidencia qualquer tipo de fricção do ar, permanecendo o canal articulatório relativamente amplo. Segundo Machado (2010), a qualidade desses sons é definida, tradicionalmente, a partir de três parâmetros:

- 1- dimensão vertical (grau de abertura) – correspondente à elevação gradual da língua em direção ao teto da boca;
- 2- dimensão horizontal – que retrata o avanço ou recuo do corpo da língua;
- 3- grau de arredondamento dos lábios.

Jones (1980) criou um sistema de oito vogais, tendo por base esses três parâmetros sonoros. Cada uma das vogais foi plotada no espaço acústico, de acordo com as possíveis configurações da língua. Esse sistema desenvolvido ficou conhecido por Vogais Cardeais. Fundamentando-se em um sistema vocálico, já descrito por Abercrombie (1967), para a composição do espaço acústico das chamadas Vogais Cardeais, Jones (1980) propõe a alteração da representação da área vocálica, anteriormente representada de forma oval, e a apresenta em linhas retas, por meio de desenhos geométricos. Desse modo, as propostas de Jones (1980) realizadas a partir das considerações de Abercrombie (1967), permitem a identificação dos parâmetros articulatórios de altura (alto↔baixo) e de posição da língua (anterior↔posterior) e posição dos lábios (arredondado↔não-arredondado) conforme ilustrado na Figura 1:

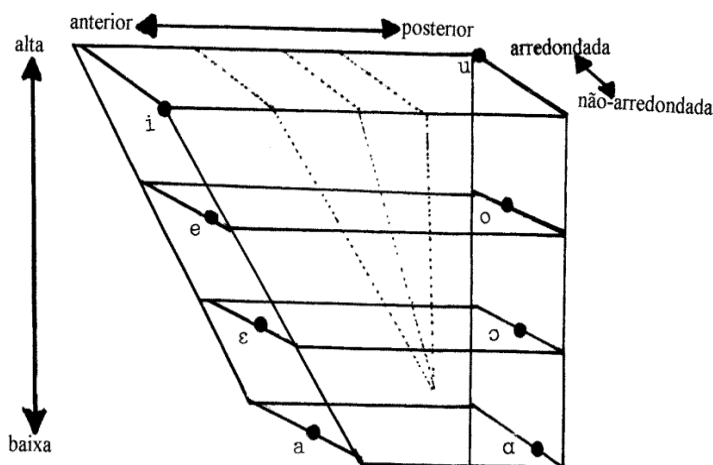


Figura 1. As Vogais Cardeais Primárias expressas em termos das principais características articulatórias: (alto↔baixo); (anterior↔posterior) e (arredondado↔não-arredondado) (JONES, 1980, p. 25).

Com tal configuração, esse sistema não pretende representar as vogais de uma determinada língua, já que apresenta-se apenas como um grupo vocálico que possa servir de referência universal, o que o torna bastante relevante, dado que, com esse caráter de universalidade, todas as vogais das diferentes línguas devem, de alguma maneira, localizar-se dentro desse espaço delimitado.

Há também um grupo composto por oito Vogais Cardeais secundárias. Essas vogais, apesar de apresentarem configuração igual no tocante à posição da língua (quanto ao arredondamento dos lábios), opõem-se às Vogais Cardeais primárias. Tal sistema, formado pelas Vogais Cardeais, serviu de referência para a criação do diagrama das vogais do IPA – *International Phonetic Association*, que tem por objetivo apresentar uma ilustração do espaço dos sons vocálicos na ocasião de sua produção, observando os parâmetros de articulação da teoria tradicional. Esse diagrama pode ser visto na Figura 2:

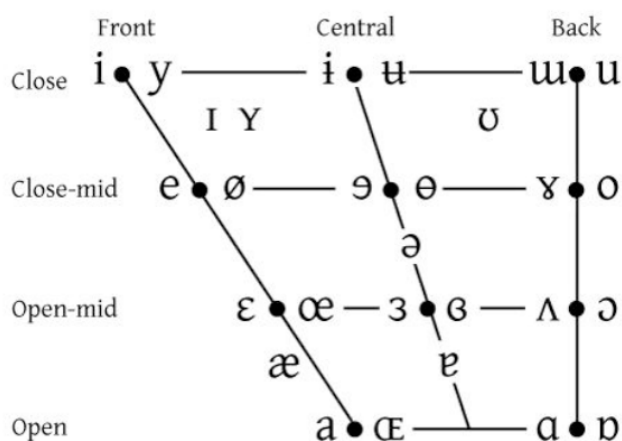


Figura 2. Diagrama do espaço vocálico utilizado pelo IPA - Cagliari (1981, p.31).

Pode-se observar que o diagrama apresenta três tipos de vogais: as anteriores, as centrais e as posteriores. Todas elas estão presentes no eixo horizontal, que está relacionado à posição mais recuada ou avançada da língua. Já no eixo vertical, há quatro áreas. Vogais produzidas na área mais próxima ao véu palatal são consideradas fechadas, as que ocupam a parte mais baixa do diagrama são as chamadas vogais abertas. O espaço ao meio divide-se em duas áreas denominadas semiabertas e semi-fechadas.

No que diz respeito à posição dos lábios, as vogais à direita de cada coluna do diagrama são arredondadas, enquanto as da esquerda são as não-arredondadas. Desse modo, há, no espaço vocálico, sons produzidos com a mesma posição do aparato vocal, no entanto, com distinta configuração dos lábios.

Vogais orais tônicas do Português Brasileiro

A língua portuguesa apresenta uma diferença clara entre seu sistema de vogais e de consoantes. Tais diferenças podem ser verificadas por meio de critérios fonéticos gerais e acústicos, como passagem livre do ar ou em posições que segmentos diferentes ocupam na sílaba, ou seja, como critérios de ordem fonológica.

Segundo Câmara Jr. (1976), a realidade do uso cotidiano da língua oral é muito mais complexa do que o uso simples e regular das cinco letras latinas vogais da escrita aparente, uma vez que os fonemas vocálicos, tanto da língua portuguesa como da língua inglesa, se realizam em formas de vários alofones.

As vogais, por motivo de sua força expiratória e pela abertura da articulação, assumem o papel de centro da sílaba em todas as línguas. Porém, para a língua portuguesa, o núcleo da sílaba sempre será uma vogal, pelo fato das consoantes não possuírem função silábica. Algo que não necessariamente acontece entre palavras da língua inglesa, em que, por exemplo, pode haver uma consoante ocupando o núcleo, como o caso da palavra /botl/ (*bottle*) (CÂMARA Jr., 1976).

As vogais orais do português brasileiro se apresentam-se subdivididas entre as (portadoras de acento), as pretônicas (não portadoras de acento, e que precedem a vogal tônica) e por fim, as postônicas (não portadoras de acento e que sucedem a vogal tônica). Ao todo, são sete vogais orais tônicas: /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/ e /u/. Esses sons foram classificados por Câmara Jr. (1976), com relação à articulação, em termos de altura da língua, em vogal baixa (/a/), vogais médias de primeiro grau (/ɛ/ e /ɔ/), vogais médias de segundo grau (/e/, /o/) e vogais altas (/i/, /u/). No que diz respeito ao movimento da língua, e considerando as porções anterior e posterior da cavidade bucal, a vogal mais posterior é a /u/ e a mais anterior é a vogal /i/, sendo a vogal /a/ a de posição mais central. As outras vogais médias se apresentam em uma posição intermediária. Para as vogais orais da língua portuguesa, quanto maior o distanciamento da vogal tônica, maior a instabilidade articulatória e, conseqüentemente, maior será a tendência de se realizar a neutralização da vogal.

A presença de uma força expiratória (intensidade), ou o chamado acento, associado a uma secundária ligeira elevação da voz (tom), formam a posição ótima, para caracterizar as vogais da língua portuguesa. A posição tônica da vogal em sua articulação apresenta plenitude e melhor nitidez dos traços distintivos vocálicos. Portanto, a classificação de vogais como fonemas deve partir da posição tônica das vogais, como podemos representar no Figura 3:

	ANTERIORES	CENTRAL	POSTERIORES
ALTAS	i		u
MÉDIAS DE 2º GRAU	e		o
MÉDIAS DE 1º GRAU	ɛ		ɔ
BAIXA		a	

Figura 3 – Quadro Fonético das vogais orais tônicas do português brasileiro baseado em Câmara Jr.(1976)

Relações acústico-articulatórias das vogais

As vogais podem ser caracterizadas por alguns parâmetros acústicos. Os sons vocálicos são produzidos por meio da passagem das correntes de ar ao transpor as pregas vocais em situações de estreitamento, que ocasionam uma vibração na laringe. Tal vibração se modifica ao longo do trato vocal, que, por sua vez, apresenta cavidades de ressonância intensificadas, as quais são referidas como formantes.

Para a caracterização acústica das vogais, nos basearemos nos valores das frequências dos formantes. Considera-se por formantes as regiões de frequência ressaltadas no espectro em decorrência do formato que o trato vocal assume, e, em especial, pela ação do movimento do dorso da língua para que a realização desses sons ocorra.

Há vários formantes. No entanto, a maioria dos estudos, que analisam os sons vocálicos, e, em particular, os trabalhos que realizaram análises da produção de vogais de homens de orientação sexual gay e heterossexual, mediram as reais frequências dos dois primeiros formantes. Por também ser esse, o foco de nossa pesquisa, analisaremos igualmente os dois primeiros formantes, aos quais são referidos por F1 e F2.

As pressuposições teóricas para a observação de F1 e F2 em nossa pesquisa têm por base a *Teoria Acústica de Produção da Fala* (FANT, 1960). Esse modelo, utilizado até os dias de hoje, considera uma relação de conexão entre o dado articulatório e o acústico, de forma que se faz possível inferir o movimento dos articuladores por meio dos valores de seus formantes. No que diz respeito às vogais, essa inferência é possível, pois o correlato articulatório do primeiro formante (F1) é o movimento de abertura da mandíbula, e o do segundo formante (F2) é o movimento antero-posterior do dorso da língua.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Fant (1960), a associação entre o aspecto acústico e o articulatório para a caracterização das vogais, a partir dos dois primeiros formantes, pode ser explicado da seguinte maneira: o primeiro (F1) corresponde à altura da língua e o segundo (F2), ao movimento horizontal da língua. No que corresponde à altura da língua (eixo vertical), F1 é inversamente proporcional a ela. Por conseguinte, as vogais altas apresentam F1 baixo e as vogais baixas, têm seu F1 alto. Sobre o movimento do dorso da língua e seu deslocamento (eixo horizontal), ao se anteriorizar e se retrair, as vogais mais anteriores apresentam F2 mais alto e nas posteriores, o F2 é mais baixo. Já as vogais médias e centrais apresentam valores intermediários.

Na Figura 4 é possível compreender melhor essa relação, por meio da visualização de um diagrama esquemático do posicionamento das vogais em relação à altura e ao recuo/adiantamento da língua no trato oral. Essa correlação acústico-articulatória possibilita a identificação das vogais.

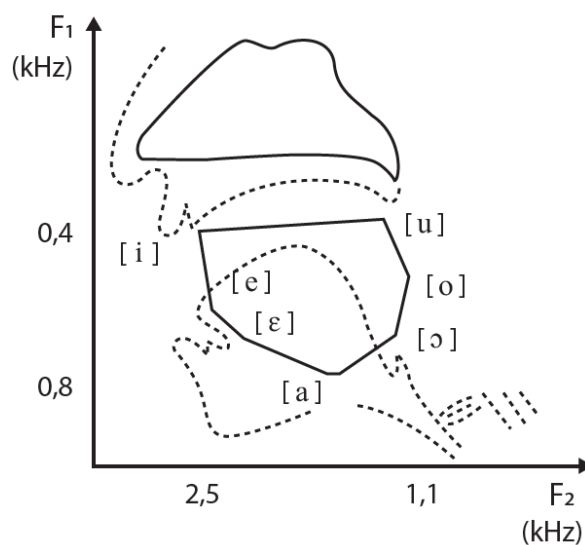


Figura 4. Representação acústico-articulatória das vogais com relação ao quadrilátero vocálico do PB (RUSSO; BEHLAU, 1993, p. 36).

Para a mensuração dos valores dos dois primeiros formantes das amostras de vogais, retiradas da fala de nossos informantes, também utilizaremos o *software* PRAAT (BOERSMA e WEENINK, 2016). A fim de obter os valores de F1 e F2, apresentados nas vogais, nos guiaremos por meio da faixa azul, que aponta a presença dos formantes em um determinado trecho de fala. Faremos uso ainda do recurso de análise de formantes, disponível no menu “*FORMANTS*” do *software* PRAAT, e, em sequência, buscaremos pelos valores de F1 e F2 que

são apresentados por meio da unidade de medida *hertz*, representada pelo símbolo Hz. Essa medida expressa, em termos de ciclos por segundo, a frequência de um evento periódico ou rotações por segundo, como podemos visualizar por meio da Figura 5:

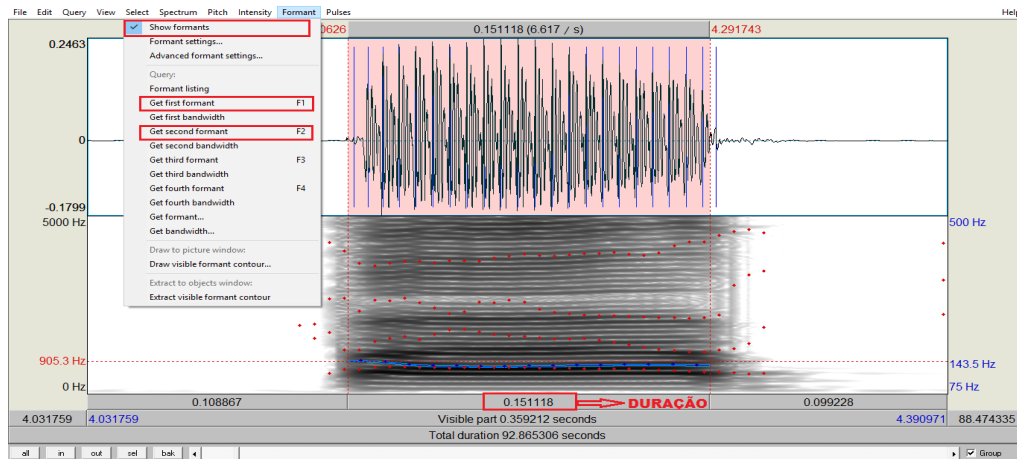


Figura 5. Exemplo de verificação de F1 e F2 da vogal oral tônica /a/ extraído da palavra “pata” e analisado por meio do *software* PRAAT (BOERSMA e WEENINK, 2016).

A duração de um certo segmento só pode ser medida comparativamente em relação a outros segmentos. Portanto, podemos compreender a duração como uma medida relativa entre dois ou mais segmentos. Isso porque a duração é obrigatoriamente comparativa.

Alguns fatores como o fato da vogal estar marcada com acento tônico influenciam na duração da produção de uma vogal. Há uma tendência de que as vogais acentuadas sejam mais longas. Em algumas línguas, a duração é extremamente importante na produção dos segmentos vocálicos. Como exemplo desse fenômeno, podemos citar a língua inglesa. Contudo, de forma geral, esse não é o caso das vogais da língua portuguesa. Por outro lado, como o fator duração se mostrou relevante entre as pesquisas realizadas em língua inglesa, para a diferenciação da fala de homens gays e heterossexuais, realizamos análises dessa característica em nosso estudo, por considerarmos este como um parâmetro promissor de resultados. A unidade de medida para a duração das vogais, usada no *software* PRAAT é o milissegundo e corresponde a uma milésima parte de segundo, sendo representado por ms. Pode-se obter a duração de um trecho de fala, independente de seu tamanho, selecionando-o e buscando o valor de sua duração, apresentado na barra inferior do trecho selecionado para análise. Esse procedimento pode ser visualizado por meio da Figura 5.

Análises de F1 e F2 das vogais orais tônicas

Entre os estudos de língua inglesa, os principais aspectos analisados envolvendo as vogais foram as médias dos dois primeiros formantes (F1 e F2) e a questão da duração.

O primeiro formante (F1) está relacionado ao grau de abertura no processo de produção de uma vogal, ou seja, ao abaixamento da mandíbula e o consequente deslocamento da língua no plano vertical, que é tão mais agudo quanto maior for a abertura de boca, e o grau de anteriorização da língua. Já o segundo formante (F2) se relaciona ao quanto a faringe está livre ou não, pelo deslocamento da língua no plano horizontal. Esse será tão mais alto quanto maior for o espaço faríngeo (Behlau et al., 2004). Em nossa pesquisa, analisamos os valores de F1 e F2 e a duração de algumas produções das sete vogais orais do português brasileiro em posição tônica. As vogais analisadas foram /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/ e suas amostras retiradas a partir de produções realizadas pelos informantes da pesquisa e contidas em um texto lido.

Apresentaremos abaixo um quadro com as médias de F1 e F2 apresentadas pelos dois grupos de informantes de nossa pesquisa (gays e heterossexuais):

MÉDIAS DE F1 E F2 (HERTZ) DAS VOGAIS ORAIS TÔNICAS PRODUZIDAS PELOS GRUPOS DE INFORMANTES HETEROSSEXUAIS E GAYS				
VOGAIS	HETEROSSEXUAIS		GAYS	
	F1	F2	F1	F2
i	334	2146	388	2297
u	391	849	405	860
e	497	2067	520	2250
ɛ	629	1610	638	1815
o	451	857	485	868
ɔ	594	899	626	927
a	739	1402	802	1510

Figura 6. Médias de F1 e F2 (hertz) das vogais orais tônicas produzidas pelos grupos de heterossexuais e gays.

Ao se observar a tabela 4, pode-se perceber que todas as vogais, produzidas pelo grupo de informantes gays, apresentaram médias maiores que as do grupo formado por homens heterossexuais. Com relação ao processo de articulação, aconteceu uma abertura maior do maxilar, e a língua foi mais deslocada para frente no plano horizontal. No gráfico 3, pode-se observar a posição de articulação das médias de F1 e F2 dos grupos de gays e de heterossexuais,

a partir dos pontos em que se encontram as vogais dispersas por meio da representação de seus valores:

GRÁFICO DE DISPERSÃO COM MÉDIAS DE F1 E F2 DE VOGAIS ORAIS TÔNICAS DOS GRUPOS DE GAYS (ROSA) E DE HETEROSSEXUAIS (AZUL)

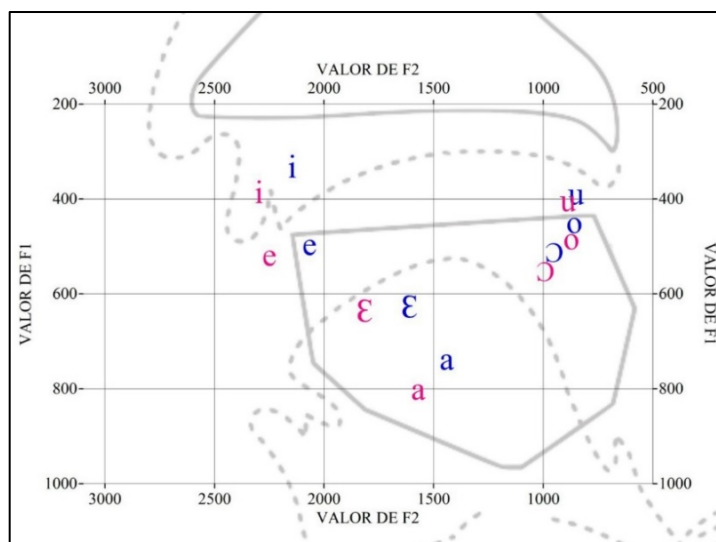


Figura 7. Dispersão Com Médias de F1 e F2 de Vogais Oraais Tônicas dos Grupos de Gays (Letras em Rosa) e Heterossexuais (Letras em Azul), realizada no *software* Praat (BOERSMA WEENINK, 2016).

Na figura 7, são apresentados os valores das médias de F1 e F2 das sete vogais analisadas. As letras em cor rosa representam as médias do grupo de gays e as letras em azul, as do grupo de heterossexuais. Quanto mais para baixo e à esquerda um som se encontra, maiores são os seus valores medidos. Percebe-se que os sons em rosa se encontram todos mais à esquerda e mais abaixo do que os sons em azul. Entretanto, os que apresentaram valores consideravelmente maiores, principalmente com relação à medida de F2, foram, a vogal alta anterior /i/, as vogais médias anteriores /ε/ e /e/ e a vogal central baixa /a/. Portanto, tivemos maior deslocamento e anteriorização da língua na produção dessas quatro vogais.

Há dois trabalhos relevantes nesse sentido que apontaram que as médias de produção dos formantes F1 e F2 dos homens gays foram consideravelmente mais altas que dos heterossexuais entre os falantes de língua inglesa.

Pierrehumbert et al. (2004) investigou um grupo de 103 informantes homens e mulheres que se declararam de diferentes orientações sexuais. Entre todos, 55 indivíduos se declararam como sendo exclusivamente gays ou heterossexuais. Cinco vogais foram medidas: /i/, /e/, /æ/, /a/ e /u/. Entre outras variáveis verificadas, as médias de F1 e F2 dessas cinco vogais foram medidas. As médias de F1 e F2 encontradas entre falantes gays foram maiores não apenas do que a dos falantes heterossexuais, mas também atingiram valor superior à média apresentada por indivíduos de todas as orientações sexuais presentes no estudo.

Munson et al. (2007) examinou a percepção da fala e a produção de 44 indivíduos de diferentes sexos biológicos e orientações sexuais (homem heterossexual, homem gay, lésbicas, mulher bissexual e homem bissexual e mulher heterossexual). No que diz respeito à comparação entre a produção de formantes entre homens exclusivamente gays e homens apenas de orientação heterossexual, as médias de F1 produzido por homens gays das vogais /a/, /æ/, e /ɛ/ foram consideravelmente mais altas. Diante dos dados obtidos em nossa pesquisa, acreditamos que médias mais elevadas de F1 e F2 são características articulatórias que podemos considerar como peculiares à fala do grupo de informantes gays participantes de nosso estudo, principalmente, /i/, /ɛ/, /e/ e /a/, que apresentaram médias de F2 mais altas do que as apresentadas pelo grupo de homens heterossexuais.

Análise da duração das vogais

Outro aspecto examinado em nossa pesquisa é o que trata da duração das vogais. A duração só pode ser medida comparativamente em relação a outros segmentos. Portanto, podemos compreender a duração como uma medida relativa entre segmentos. Alguns fatores, como por exemplo, estar marcada com acento tônico, influenciam na duração da produção de uma vogal. Há uma tendência de que as vogais acentuadas sejam mais longas. Apresentaremos abaixo um gráfico com valores comparativos de duração das sete vogais orais /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/ e /u/ em posição tônica, com os valores médios de produção dos grupos de gays e de heterossexuais.

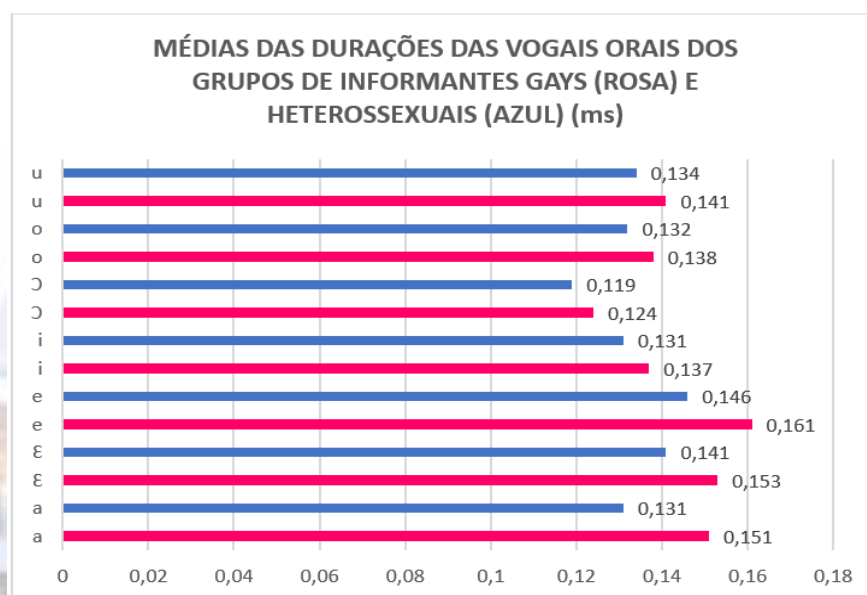


Figura 8. Médias das durações das vogais orais dos grupos de gays (rosa) e heterossexuais (azul) em ms.

Os valores médios de produção de cada uma das sete vogais orais foram verificados e estão apresentados no gráfico 4. Por meio da visualização do gráfico, nota-se que todas as médias das vogais produzidas pelo grupo de homens gays, quando comparadas com as vogais produzidas pelo grupo dos homens heterossexuais, foram todas mais longas em sua duração. Entre todas, as vogais que mais apresentaram diferenças em suas durações foram as vogais médias anteriores /e/ e /ɛ/ e a vogal central baixa /a/.

Nossos resultados confirmam outros encontrados em estudos realizados com falantes de língua inglesa. No estudo de Smyth et al. (2003), os homens gays produziram vogais mais longas que os heterossexuais. As durações das vogais produzidas por falantes gays também foram consideradas como maiores nos trabalhos de Pierrehumbert et al. 2004 e Munson et al., 2006. Vogais mais duradouras também foram observadas entre gays falantes do inglês canadense (Rendell, Vasey e McKenzie, 2008). Em um estudo mais recente, desenvolvido por Tracy, Bainter e Santariano (2015), os gays produziram vogais mais longas do que os heterossexuais, tanto quando essas vogais foram produzidas isoladamente como quando elas encontravam-se em meio a outras palavras, e até mesmo em contextos maiores. Em todas essas pesquisas, as vogais da língua inglesa, produzidas de forma mais duradoura, foram /æ/, /ɑ/, /i/, /i:/, /ʌ/, /oo/, /u:/, /ə/, e /ɛ/. Desse modo, é possível afirmar que as vogais produzidas de forma mais longa estejam relacionadas à percepção que os ouvintes tiveram de falantes gays.

Diante dos resultados obtidos em nossas análises, no que concerne à duração das vogais dos informantes homossexuais e heterossexuais, concluímos que as vogais mais duradouras sejam mais peculiares à fala dos informantes gays. Do mesmo modo, entendemos que as vogais produzidas de maneira mais curta, são inerentes à fala do grupo de nossos informantes heterossexuais, e essas singularidades constituem parte de uma construção identitária de ambos os grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de nossos resultados terem se mostrado, em alguns aspectos, semelhantes a outros resultados, encontrados em pesquisas realizadas com informantes gays e heterossexuais (falantes de língua inglesa), acreditamos ser possível que os formantes, articulados com frequências um pouco maiores e vogais mais duradouras, revelem características universais inerentes à “fala gay”.

Diante dos dados obtidos em nossa pesquisa, acreditamos que médias mais elevadas de F1 e F2 são características articulatórias que podemos considerar como peculiares à fala do

grupo de informantes gays participantes de nosso estudo, principalmente, /i/, /ɛ/, /e/ e /a/, que apresentaram médias de F2 mais altas do que as apresentadas pelo grupo de homens heterossexuais.

Nossas hipóteses, portanto, de que as produções de vogal se apresentariam desiguais se confirmaram. Isso se deu em função de os resultados terem apresentado diferenças de valores de formantes em todas as vogais analisadas, principalmente /i/, /ɛ/, /e/ e /a/, e também no aspecto duracional, principalmente nas produções de /e/, /ɛ/ e /a/.

É fato que a variação linguística é algo inerente à linguagem humana e decorre dos mais variados fatores intervenientes na forma linguística escolhida. A produção de certas variáveis evidencia muito as variáveis sociais do falante. A língua falada carrega consigo fortes características identificadoras de membros de um grupo social ou de uma comunidade de fala.

Na maioria dos aspectos, as médias dos informantes gays, que fizeram parte de nossa pesquisa, aproximaram-se mais das médias dos informantes gays participantes das pesquisas em língua inglesa do que das médias apresentadas por nossos informantes heterossexuais. Assim, devido às semelhanças encontradas nos resultados de algumas pesquisas, obtidos entre os homens gays falantes de língua inglesa e portuguesa, parece plausível afirmar que possa haver alguns aspectos universais típicos de uma chamada “fala gay”.

Nossos resultados sinalizam para a possibilidade de que pesquisas futuras venham a dedicar mais atenção para as investigações que foquem sobre alguns sons específicos. Esse parece ser, efetivamente, um campo promissor, para os estudos da área, na busca por uma melhor compreensão acerca da relação entre a fala e a percepção da orientação sexual de pessoas.

REFERÊNCIAS

Abercrombie, D. (1967). **Elements of General Phonetics**. Edinburgh University Press. Edinburgh.

Behlau M, Madazio G, Feijó D, Pontes P: Avaliação de voz. In: Behlau M. **Voz – o livro do especialista**. Rio de Janeiro: Revinter; 2004. p 156-60.

BOERSMA, P., Paul; WEENINK, David (2016). **Praat: doing phonetics by computer [Computer program]**. Version 6.0.16, retrieved 5 April 2016 from <http://www.praat.org/>

CAMARGO, Z.; MADUREIRA, S. “Voice quality analysis from a phonetic perspective: Voice Profile Analysis Scheme Profile for Brazilian Portuguese (BP-VPAS)” (2008a). In: **Fourth Conference on Speech Prosody - Abstract book and Proceedings**. Campinas : Capes, Fapesp, CNPq. v.1, p.57-60.

Campbell-Kibler, Kathyryn, 2011. **Intersecting variables and perceived sexual orientation in men.** *American Speech*. 86(1): 52-68.

Cagliari, Luiz Carlos (1981). **Elementos de Fonética do Português Brasileiro.** Tese de Livre Docência. UNICAMP. Campinas.

CAMARA JÚNIOR, M. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1970.

Eckert, Penelope (1989). **The Whole Woman: Sex and gender differences in variation.** *Language Variation and change* 1, 245-268.

ECKERT, Penelope. **Age as a sociolinguistic variable.** In: COULMAS, Florian. *The handbook of sociolinguistics.* Oxford: Blackwell, 1997, p. 151-167.

ECKERT, Penelope. 2000. ***Linguistic Variation as Social Practice.*** Blackwell Publishers,

Eckert, Penelope. 2003 **The meaning of Style,** Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society, University of Texas, Austin 47: 41-53.

Eckert, Penelope. **Variation, convention and Social Meaning.** Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland CA. Jan. 7, 2005.

Eckert, Penelope, McConnell-Ginet, Sally. 2010. **Comunidades de práticas: lugar onde cohabitam linguagem, gênero e poder,** In: Ostermann, Ana Cristina; Fontana, Beatriz. *Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos,* São Paulo, Parábola: 93-107.

Eckert, Penelope. **Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation.** 2012. *Annual Review of Anthropology.* Palo Alto. 41: 87-100.

FANT, G. **Acoustic Theory of Speech Production.** The Hague: Mouton, 1960.

Gaudio, R. P. (1994). **Sounding gay: Pitch properties in the speech of gay and straight men.** *American Speech*, 69(1), 30-57.

Jones, D. (1980) **An Outline of English Phonetics.** Cambridge University Press. KUBLIC, D. 2000. "Gay and Lesbian Language." *Annual Review of Anthropology* 29: 243 - 285.

LABOV, William. 1963. **The social motivation of a sound change,** *Word*, 19: 273-309.

LABOV. W. (1966) **The Social Stratification of English in New York City.** Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics

LABOV, William (1972). ***Sociolinguistic Patterns.*** Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos.* Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William. **The intersection of sex and social class in the course of linguistic change.** *Language variation and change*, v. 2, n. 02, p. 205-254, 1990.

LABOV, William. **Principles of linguistic change: Social factors.** Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William, ASH, Sharon & BOBERG, Charles. **The Atlas of North American English**. Berlin, New York: Mouton de Gryter, 2006.

LABOV, Willian 2008 [1972]. *Padrões Sociolinguísticos*, São Paulo, Parábola.

Levon, E. **Hearing gay: Prosody, interpretation and the affective judgments of men's speech**, *American Speech* 81 (1): 56-78. 2007.

LOPES, Leonardo Wanderley. *Preferências e atitudes dos ouvintes em relação ao sotaque regional no telejornalismo*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, 2012.

Linville, S. E. (1998). **Acoustic correlates of perceived versus actual sexual orientation in men's speech**. *Folia Phoniactrica et Logopaedica*, 50, 35–48.

Machado, Luana Maria Siqueira. **Análise acústica das vogais pretônicas [-bx] no falar do Rio de Janeiro** / Luana Maria Siqueira Machado - Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2010.

Moonwomon-Baird, B. (1997). **Toward the study of lesbian speech**. In A. Livia, & K. Hall (Eds.), *Queerly phrased* (pp. 202–213). New York: Oxford University Press.

Munson, Benjamin, McDonald, Elizabeth C., Deboe, Nancy L. & White, Audrey R. 2006. **The acoustic and perceptual bases of judgments of women and men's sexual orientation from read speech**. *Journal of Phonetics* 34(2): 202-240.

MUNSON, BENJAMIN. 2007. "The acoustic correlates of perceived masculinity, perceived femininity, and perceived sexual orientations" *Language na Spech* 50(1): 125-142.

Pierrehumbet, Janet B. Tessa Bent, Benjamin Munson, Ann R. Bradlow and J. Michael Bailey. 2004. "The influence of sexual orinetation on vowel production." *Journal of the Acoustical Society of America* 116(4): 1905-1018.

ROGERS, HENRY, & SMYTH, RON 2003. **Phonetic diferences between gay- and straight – sounding male speakers of North American English**. In *Proceedings of the 15th International Congresso of Phonetic Sciences, 1855-58*. Universitat Autonoma de Barcelona.

RUSSO, Iêda; BEHLAU, Mara. *Percepção da fala: análise acústica*. SãoPaulo: Lovise, 1993.

Smyth, R., Jacobs, G. and Rogers, H. (2003). **Male voices and perceived sexual orientation: an experiment and theoretical approach**. *Language in Society* 32, pp. 329 – 350. Cambridge University Press. 2003

Tracy Erick C., Bainter Sierra A., Santariano Nicholas P. 2015 "Judgments of self-identified gay and heterossexual male speakers: Which phonemes are most saliente in determining sexual orientation?" *Journal of Phonetics* 52 (2015): 13-25.

Zimman, Lal (2013). **Hegemonic masculinity and the variability of gay-sounding speech. The Perceived Sexuality of Transgender Men**. Journal of Language and Sexuality John Benjamins Publishing Company.

ABORDAGEM COGNITIVO-SÓCIO-HISTÓRICA DOS FENÔMENOS DE CONCEPTUALIZAÇÃO DO TRABALHO

Eliane Santos Leite da Silva¹

RESUMO

Pretende-se com o presente texto, socializar resultados de um estudo empreendido sobre os fenômenos de conceptualização do *trabalho*, a partir do qual propomos apresentar nossas inferências sobre possíveis continuidades ou permanências no sistema conceptual do *trabalho*, por meio das ocorrências conceptualizadoras estudadas. O referido estudo debruçou-se sobre textos jornalísticos, datados dos séculos XIX ao XXI, que versavam sobre trabalho, evocando este domínio-alvo, ainda que de modo não explícito. O enfoque teórico da investigação foi, principalmente, a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, proposta por Lakoff e Johnson (1980, 1987, 1999) e aprofundada por Lakoff (1987) e recentemente por Kövecses (2009, 2010). Desse modo, a análise se deu com foco nos domínios da experiência, por nós organizados levando em conta os modelos cognitivos idealizados que nos pareceram salientes em cada um deles. Metodologicamente, este trabalho tratou-se de um estudo documental e qualitativo, de caráter interpretativo, cujos resultados apontaram para a identificação dos domínios da experiência como sendo uma forma eficaz de mapearmos os modelos cognitivos licenciados pelos diferentes domínios-fonte da experiência, a partir dos quais entendemos terem sido acionadas as conceptualizações do *trabalho*. Tais estruturações se deram, no âmbito de nosso estudo, por meio de elementos conceptuais de caráter metafórico, metonímico e imago-esquemático. Assim, partindo da intrínseca relação que identificamos entre *domínios da experiência* e *modelos cognitivos idealizados*, optamos por categorizar os nossos resultados seguindo a presente conceituação.

Palavras-chave: Semântica Cognitiva, Conceptualização, Categorização.

INTRODUÇÃO²

Lakoff (1987) apresenta o conceito de MCI's como sendo estruturas de significado por meio das quais os seres humanos organizam o conhecimento: "Cada MCI é um todo complexo estruturado, uma *gestalt*, que usa quatro tipos de estruturação: os mapeamentos proposicionais, os imago-esquemáticos, os metafóricos e os metonímicos".

¹ Doutora em Letras, elianesleite1@hotmail.com; Docente – IFBAIANO- Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano.

² O presente texto, em outra versão, fora anteriormente publicado como um dos tópicos da Tese de Doutorado da autora, defendida em 2017.

(LAKOFF, 1987, p.68)³. Ruiz de Mendonza Ibáñez (2000, p.355) ratifica esse conceito lakoffiano, ao propor que os MCI's correspondem a “estruturas de conhecimento estáveis na mente do ser humano, que obedecem a determinados princípios organizativos”⁴. Cienki (2007, p.176) aponta que essas estruturas são compreendidas como “idealizadas” na medida em que são resultados de constructos humanos mentais que são partilhados socialmente e independem de uma existência objetiva no mundo, de modo que “são propostos como uma forma de organizar o conhecimento, de acordo com certos princípios de estruturação cognitiva”⁵.

Evans (2007) enfatiza que o conceito lakoffiano de MCI corrobora a noção desenvolvida pela teoria do protótipo, visto serem os MCI's uma representação mental a respeito de algum aspecto do mundo, sendo que seu caráter idealizado repousa sobre o fato de que os mesmos são abstraídos a partir de experiências vivenciadas pelo ser humano, ao invés de representarem instâncias rígidas e específicas de tais experiências. Macedo (2008, p.34) propõe que tais estruturas são “organizadoras do conhecimento que provêm a base para a estruturação de categorias e para os efeitos de protótipos pertinentes às formas de conceber e organizar as coisas na nossa interação com o mundo”. Macedo (2008, p.34) assim resume as funções conceptuais dos MCI's conforme propostos por Lakoff (1987):

Os MCI's são entendidos a partir do conceito de corporificação, constituindo-se, portanto, como uma forma de representação situada que emerge a partir da interação do sujeito cognoscente com o mundo, e porque incluem aspectos imaginativos da cognição, tais como a metáfora e a metonímia. O pensamento faz uso desses modelos presentes no sistema conceptual para orientar adequadamente a produção e a compreensão linguística.

Silva (1997, p.77) compartilha a ideia lakoffiana de um MCI enquanto “um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um *modelo cognitivo*, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou *modelo cultural*”. Desse modo, a significação e a estrutura de uma categoria conceitual dependem diretamente dos MCI's então compartilhados sob a forma dos conhecimentos

³ Tradução nossa do original: “Each ICM is a complex structures whole, a *gestals*, which uses four kinds of structuring principles: propositional, image-schematic, metaphoric and metonymic mappings”.

⁴ Tradução nossa do original: “estructuras de conocimiento estables en la mente del ser humano, que obedecen a determinados principios organizativos”.

⁵ Tradução nossa do original: “are proposed as a way in which we organize knowledge, according to certain cognitive structuring principles”

experienciados na ocasião do estabelecimento dos sentidos. Silva (1997) defende, nesse sentido, que determinados MCI's são eminentemente culturais (como a noção das refeições em diferentes grupos sociais), ao se relacionarem mais diretamente aos conhecimentos enciclopédicos partilhados, como as crenças tradicionais, por exemplo.

Croft e Cruse (2008[2004]) retomam o conceito lakoffiano dos MCI's, ilustrando-o a partir do exemplo clássico do conceito de SOLTEIRÃO, e pontuam a necessidade primordial de, para o significado ser elaborado, o falante precisar acionar seus conhecimentos enciclopédicos que estão interconectados em sua mente, de modo que “o significado de uma palavra constitui, portanto, uma perspectiva de nosso conhecimento sobre o mundo, tal como manifesta o conceito perfilado pela respectiva palavra”. (CROFT; CRUSE, 2008, p.53)⁶. Desse modo, os autores defendem que a própria escolha vocabular já aponta para uma forma de conceptualização das relações existentes entre os conhecimentos de mundo do falante e sua experiência a ser comunicada.

Além do exemplo já citado, os autores tomam outro (posteriormente, também, discutido por Kövecses (2010a)), sobre o conceito de MENTIRA, relacionando-o com a noção de prototipia, já que o mesmo pressupõe uma noção escalar de *mentira*, em contextos situacionais diversos, a exemplo das chamadas *mentira branca*, *mentira de cortesia*, que não podem ser categorizadas como sentenças verdadeiras, mas, no entanto, não são admitidas como *mentiras propositais* ou *deliberadas*, sendo o maior motivador para que se categorize uma sentença como sendo uma *mentira*. Assim, Croft e Cruse (2008[2004]) relacionam os MCI's como parte constitutiva das formas de organização da estrutura conceptual.

Cabe destacarmos que a estrutura conceptual de um MCI, conforme sinaliza Evans (2007, p.104), pode ser organizada de várias formas, visto que “constituem corpos coerentes de representação do conhecimento, [...] estes incluem o fato de serem organizados em virtude do esquema imagético, da metáfora e da metonímia”⁷.

Discutindo as implicações dos mapeamentos metafóricos⁸, no âmbito dos distintos MCI's, Lakoff (2012 [1990]) relaciona essas projeções à *Hipótese da Invariância*, que,

⁶ Tradução nossa do original: “el significado de una palabra constituye, por tanto, una perspectiva de nuestro conocimiento sobre el mundo, tal como pone de manifiesto el concepto perfilado por dicha palabra”.

⁷ Tradução nossa do original: “constitute coherent bodies of knowledge representation, [...] these include being organized by virtue of the image schema, metaphor and metonymy”.

⁸ Ruiz de Mendoza Ibáñez (2004, p.13) entende os mapeamentos como “inferências” ou “implicações semânticas” derivadas da metáfora.

segundo o autor, corresponde a um princípio geral estruturador que permite uma melhor compreensão dos sistemas linguístico e conceptual. Desse modo, Lakoff (2012 [1990]) entende que a SC cumpre seu maior compromisso, ao descrever as relações atinentes à linguagem e à cognição, considerando as investigações sobre mente e corpo, a fim de obter mais claramente outras informações sobre o funcionamento das generalizações que se dão no âmbito conceptual, seja ele individual ou compartilhado, através dos MCI's.

Outros estudiosos discutem essas noções de MCI's, porém, atribuindo-lhes outras nuances ou nomenclaturas, por se inscreverem em outras perspectivas de abordagem, que não foram considerados no presente texto⁹.

Os *modelos cognitivos metafóricos* correspondem às operações de projeções em que um domínio empresta parte de sua estrutura conceptual a outro. Assim, de acordo com este conceito lakoffiano (1987), as *metáforas conceptuais* passam a ser compreendidas como um dos tipos de MCI's, e não mais como a base principal para as operações de conceptualização, como outrora fora defendido por Lakoff e Johnson, em 1980, ao elaborarem a considerada teoria cognitivista fundante, que abordava a metáfora como fenômeno da conceptualização, a *Teoria da Metáfora Conceptual* (doravante TMC).

Cabe reiterarmos que os estudos linguísticos tradicionais entendiam a metáfora como um recurso retórico, geralmente, de uso circunscrito ao contexto literário, que possibilitava a geração de um significado novo a partir do que se podia tomar de outro já conhecido, semelhantemente ao que se faz em comparações diretas, de modo que a metáfora era analisada enquanto uma figura de linguagem ou uma estratégia para ornamentar a expressão linguística, recurso este a ser sobreposto ao sentido considerado “literal”.

Assim, as teorias que problematizavam a metáfora como sendo relevante para o estabelecimento do sentido tinham, desde enfoques referencialistas até descritivistas: o primeiro entendia a metáfora como comparação entre coisas – entre referentes –; enquanto o segundo, a perspectiva descritivista, apontava para a metáfora enquanto uma transferência de significados, em uma orientação mais pragmática, excluindo o referente

⁹ Silva (1997) elenca alguns deles: Langacker (1987) que discute a noção de *domínio cognitivo*; Fillmore (1975, 1978) e Talmy (1978) abordam a noção de *frame*; D'Andrade (1989) discute a noção de *modelos culturais*.

e identificando-a a partir do então denominado “conflito semântico” (o sentido emerge justamente do que se constituía como diferença / oposição entre os significados). No entanto, as discussões sobre a metáfora, a partir da perspectiva cognitivista, privilegiaram as operações cognitivas de projeção interdomínios no estabelecimento dos significados, especialmente a partir do ano de 1980, quando os pesquisadores George Lakoff e Mark Johnson publicam a obra *Metaphors We Live By*¹⁰, na qual sistematizam a TMC, ao discutirem como os significados são conceptualizados.

A partir dessa perspectiva que então inauguram, os autores postulam que as formas de conceptualização se dão, basicamente, através de metáforas e metonímias, não enquanto aparatos ou recursos literários usados, ocasionalmente, pelo falante, mas como fundamento da própria construção cognitiva. Lakoff e Johnson (2002 [1980]) defendem que o sistema conceptual dos seres humanos funciona inconscientemente, de modo que, através da linguagem, tem-se uma via para vislumbrar as complexidades atinentes à conceptualização do mundo e justificam o interesse em investigar as expressões linguísticas para que se estabeleça contato com as diversas formas de compreensão elaboradas no sistema conceptual do falante.

Assim, a obra de 1980 pôde, em certo sentido, ser compreendida como uma primeira provocação para que os semanticistas da época repensassem sua forma de conceber a metáfora. Ao divulgarem a nova perspectiva, com outras motivações teórico-metodológicas, seguindo assim, a proposta da SC (cujos principais pressupostos, de uma forma geral, foram discutidos em tópico anterior), Lakoff e Johnson (2002[1980]) propõem que as reflexões semânticas ultrapassem o plano linguístico.

Por exemplo, ao analisarem a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA, os autores não só apontam expressões linguísticas metafóricas, mas também os comportamentos sociais que trazem à tona essa mesma metáfora, mesclando o aspecto linguístico ao experiencial. É nesse sentido que Ibarretxe-Antuñano (2010, p.54) defende que a metáfora é “onde confluem a linguística, a ciência e a cultura”¹¹, o que podemos observar no trecho:

¹⁰ Traduzida, em 2002, para o português, sob o título *Metáforas da vida cotidiana*, pelo grupo GEIM, sob a coordenação de Mara Sophia Zanotto.

¹¹ Tradução nossa do original: “donde confluyen la lingüística, la ciencia y la cultura”.

É importante perceber que não somente *falamos* sobre discussão em termos de guerra. Podemos realmente ganhar ou perder uma discussão. Vemos as pessoas com que discutimos como um adversário. Atacamos suas posições e defendemos as nossas. Ganhamos e perdemos terreno. Planejamos e usamos estratégias [...]. Muitas das coisas que *fazemos* numa discussão são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra. É nesse sentido que DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora que vivemos na nossa cultura; ela estrutura as ações que realizamos numa discussão. (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.47. Grifos dos autores).

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) destacam, nesse sentido, que as conceptualizações são motivadas culturalmente. Assim, em uma comunidade onde as discussões não são percebidas em termos de guerra, essa metáfora assumiria outras nuances. Uma ilustração para essa diferença pode ser apontada em determinadas tribos indígenas, nas quais certas disputas são resolvidas, através de rituais que envolvem lutas corporais: ao invés de buscar vencer o oponente com uma argumentação verbal, a estratégia usada naquela determinada cultura será uma disputa físico-corporal, sendo, então, vencedor quem primeiro subjugar fisicamente seu oponente. Na verdade, essa forma de conceptualizar a disputa não deixaria de evocar a mesma metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, mas o faria, através de outros domínios da experiência, como o domínio corporal, excluindo as elucubrações orais ou escritas.

Nesse ínterim, os autores afirmam que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.48)¹², indo além do uso ornamental e/ou linguístico. Essa expressão “em termos de outra” aponta para o fato de que não há, como se defendia na tradição clássica da linguística, a necessidade de haver semelhanças apriorísticas entre os conceitos a serem projetados, por exemplo, de *discussão* e de *guerra*, sendo que tal semelhança será criada conceptualmente em determinada cultura, de forma inconsciente, pelo fato de que o conceito de *guerra* estruturará parcialmente o conceito de *discussão*, de modo sistemático, na medida em que haverá uma espécie de pré-seleção de determinados usos, através das quais poder-se-á estabelecer o processo de conceptualização, ao apontar para decisões do conceptualizador, ao destacar determinados elementos de um conceito a serem projetados em outro. Assim, “uma parcela da rede conceptual de guerra caracteriza parcialmente o

¹² Os autores pontuam ainda que as projeções são parciais, pois, se fossem totais, “um conceito seria, de fato, o outro” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p.57), o que seria tautológico, portanto, antieconômico linguisticamente.

conceito de discussão, e a língua segue essa caracterização” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p.50).

Desse modo, ao falar de discussão em termos de guerra, não são todos os aspectos da guerra que são tomados pelo falante para explicar (ou estar envolvido em) uma discussão, mas alguns deles, por exemplo, as estratégias de ataque, o posicionamento dos oponentes ou os resultados da guerra. Dificilmente, por outro lado, haverá a projeção entre os domínios-fonte e alvo de questões que digam respeito, por exemplo, às vestimentas dos oponentes, à alimentação no campo de batalha, dentre outros. Essa característica aponta para a sistematicidade do funcionamento da metáfora, que, apesar de ser um fenômeno inconsciente, pode ser acessado pela linguagem.

Assim, percebemos o quanto a proposta de Lakoff e Johnson (2002[1980]) extrapolou a visão então predominante a respeito das metáforas, ao defenderem que estas emergem inconscientemente na geração do próprio conhecimento humano e na sua forma de comunicação cotidiana, em uma perspectiva experiencialista, ou seja, a partir da projeção das experiências corporais do ser humano na (e com a) natureza e da forma como este interage em comunidade, visto que

[...] os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana [...]. Baseando-nos, principalmente, na evidência linguística, constatamos que a maior parte do nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica. E encontramos um modo de começar a identificar em detalhes quais são as metáforas que estruturam nossa maneira de perceber, de pensar e de agir. (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.45-46).

Assim sendo, a metáfora, nessa nova abordagem, se trata de um processamento cognitivo conceptualizador e também categorizador, o que permite ao pesquisador compreender níveis distintos da experiência humana, seja por suas interações sociais, ou por suas experiências com o próprio corpo e o ambiente, e, conseqüentemente, com a realidade que passa a criar.

O fenômeno da categorização expõe a forma como o ser humano define as categorias através dos protótipos (os representantes de determinada família de conceitos),

que, por sua vez, são estabelecidos a partir das necessidades comunicativas de cada cultura ou grupo social e incluem os aspectos imaginativos da cognição, como a metáfora e a metonímia, de modo que “a linguagem metafórica seria uma consequência, um reflexo, da capacidade de pensar metaforicamente que é nossa maneira mais comum de pensar”¹³ (NUBIOLA, 2000, p.83).

Desse modo, as metáforas encontram-se tanto no domínio cognitivo (daí o serem chamadas *metáforas conceptuais*) quanto no domínio da linguagem enquanto expressão do pensamento (a saber, as *expressões metafóricas*): “As metáforas conceptuais são esquemas abstratos, que servem para agrupar expressões metafóricas. Uma expressão metafórica, ao contrário, é um caso individual de uma metáfora conceptual” (CUENCA; HILFERTY, 2007 [1999], p.100)¹⁴.

METODOLOGIA

O estudo empreendido, acerca dos fenômenos de conceptualização do *trabalho*, identificados na documentação acessada, se deu com foco nos domínios da experiência e os modelos cognitivos idealizados que nos pareceram salientes em cada um deles.

A opção por estudarmos as ocorrências, primeiramente, por seus domínios-fonte, e, então, nos debruçarmos sobre a teia semântica resultante, contemplando os resultados de modo mais holístico, abarcando todo o período coletado, nos pareceu ser um caminho hermenêutico mais eficaz, especialmente, pelo fato de que percebemos diversas repetições nas formas de conceptualização utilizadas pelos escreventes, o que, caso organizássemos nossos resultados pelo critério cronológico, acarretaria em muitas retomadas explicativas, o que não nos pareceu econômico, textualmente.

Inicialmente, realizamos a identificação dos DE's, no âmbito dos quais entendemos que as ocorrências se enquadravam. Em seguida, mapeamos os modelos cognitivos licenciados pelos diferentes domínios-fonte da experiência, a partir dos quais entendemos terem sido acionadas as conceptualizações do *trabalho*.

¹³ Tradução nossa do original: “El lenguaje metafórico sería entonces una consecuencia, un reflejo, de la capacidad de pensar metafóricamente, que es nuestra manera más común de pensar”.

¹⁴ Tradução nossa do original: “Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos, que sirven para agrupar expresiones metafóricas. Una expresión metafórica, en cambio, es un caso individual de una metáfora conceptual”.

Aqui, cabe reiterarmos que nos ancoramos nos conceitos de domínios-fonte, ou *domínios da experiência*, enquanto sendo o domínio a partir do qual conceitos e conhecimentos considerados mais “concretos” são projetados, a fim de subsidiar conceptualmente novos conceitos, no âmbito do domínio-alvo, de acordo com o proposto por Lakoff e Johnson (2002 [1980]).

No caso da aplicação dessa perspectiva à nossa investigação, entendemos que os domínios-fontes foram aqueles domínios da experiência nos quais pudemos identificar a estruturação de diversos *modelos cognitivos idealizados*, que, por sua vez, a partir do proposto por Lakoff (1987), são estruturas conceptuais propostas pelos conceptualizadores em sua busca por entender o mundo e organizá-lo, ainda que não se ajustem perfeitamente ao mesmo; isto porque, sendo idealizados, resultam da interação do aparato cognitivo humano e suas experiências corporificadas. Tais estruturações se deram, no âmbito de nosso estudo, por meio de elementos conceptuais de caráter metafórico, metonímico e imago-esquemático. Assim, partindo da intrínseca relação que identificamos entre *domínios da experiência* e *modelos cognitivos idealizados*, foi que optamos por organizar os nossos resultados seguindo a presente estruturação.

Desse modo, ao considerarmos as ocorrências individualmente, pudemos identificar as respectivas estruturas conceptuais subjacentes às mesmas, através de tipos distintos de modelos cognitivos.

Partimos do pressuposto de que os DE, por serem recorrentes ao longo dos recortes temporais, interligaram-se constitutivamente às formas conceptuais que se descortinaram, em uma espécie de cruzamento, ao atravessar o contínuo temporal dos três séculos, a partir dos quais se estabeleceram novas nuances de sentidos para o domínio-alvo *trabalho*. Desse modo, o nosso entendimento a respeito da conceptualização sócio-histórica de *trabalho* partiu da identificação de que a perspectiva inicialmente projetada sobre os diferentes MCI's, e evidenciou-se a partir das ocorrências.

Após este levantamento geral da estrutura conceptual das ocorrências dos DE's e dos MCI's identificados, pudemos refletir sobre o caminho interpretativo que trilhamos, a fim de perceber o movimento de mudanças e/ou continuidades no sistema conceptual, a partir dos resultados encontrados. Nesse aspecto, optamos por considerar a documentação como um todo, ao invés de entendê-la como fragmentária, uma vez que essa perspectiva teórico-filosófico-metodológica condiz com as decisões já tomadas

desde a composição do corpus, nas etapas iniciais da investigação, através da qual propusemos oferecer uma amostragem de tratamento de dados linguístico-conceituais, em uma perspectiva sócio-histórica, que fosse mais holística, em lugar de uma perspectiva atomística e/ou fragmentária de tratamento dos dados.

Passemos, por conseguinte, às nossas impressões sobre os resultados obtidos, a partir dos comportamentos conceituais apreendidos, mediante o entrecruzar dos DE's e dos MCI's.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2017, o Brasil enfrentara, talvez, uma das piores crises vivenciadas por sua população. Auferimos a proporção da referida situação caótica a partir do “efeito cascata” que se apresentou quando áreas como ética, política, economia, segurança, educação, saúde, trabalho, dentre outras, passaram a apresentar ameaças ao sentimento de pertença e segurança do brasileiro. Denúncias, esquemas de corrupção, aumento avassalador do desemprego são apenas a ponta de um *iceberg* que tem afetado a todos os brasileiros, especialmente, no que tange ao nosso tema de interesse: o trabalho.

A nebulosa insegurança gerada por decisões sobre reformas que envolvem os direitos do trabalhador tem sido o foco de discussões em diversos ambientes, para além daqueles midiáticos.

A reação dos trabalhadores tem vindo à tona, por exemplo, por meio de mobilizações como as que ocorreram no dia 28 de abril de 2017, ao executarem uma greve de alcance nacional, ao reivindicarem direitos, especialmente, os trabalhistas. A referida greve, estrategicamente pensada, reverberou-se até o dia 1º de maio de 2017, através de manifestações populares que grassaram pelas ruas e redes sociais no Brasil, por meio dos trabalhadores.

Observando algumas produções circulantes nas grandes mídias, notamos, mesmo sem termos realizado um estudo mais aprofundado dos últimos acontecimentos, e textualmente ancorado, que modelos cognitivos idealizados como o do PROTESTO, em especial, novamente, vêm à tona, por meio de desdobramentos como TRABALHO É MOTIVO DE LUTA, TRABALHADOR É LUTADOR, através de expressões

metafóricas que foram massificadas nas redes sociais como: “*Nem um direito a menos*”, “*Trabalhar até morrer*”.

Outros MCI's que foram, a nosso ver, retomados pelos brasileiros foram o de TEMPO, ao ancorarem-se em expressões como “*jornada de trabalho de 44 horas*”; o de RELAÇÕES, em elaborações como “*relação empregador-empregado*”, “*acordo de férias*”, “*flexibilização dos modelos de contrato*”, “*terceirização*”; NATUREZA (“*geração de empregos*”, “*fruto da luta*”), dentre outros¹⁵.

Este olhar aligeirado, mas relevante, sobre algumas manifestações textuais recentes, que podemos chamar de microcorpus, traz à tona algumas ponderações. Inicialmente, reforça o caráter contemporâneo do nosso estudo, que, ao propor, inicialmente, uma reflexão a propósito de formas de conceptualizações de uma categoria (*trabalho*), culminou em ponderações outras a respeito da importância de o ser humano (re)pensar sobre o seu fazer(-se) no mundo, por meio de suas experiências. Ao lutar pelos direitos atinentes ao trabalho, homens e mulheres têm ressignificado o ato de trabalhar, como sendo algo inerente às suas interações, seja como ORIGEM, como FIM, ou, ainda, como PERCURSO, em suas relações, com seus pares e seus empregadores. Ao realizar esse exercício hermenêutico, expresso na metáfora da luta, que explodiu nas ruas – desde os três últimos anos – os trabalhadores mostraram que (re)pensar o *trabalho* é uma questão de (re)colocar-se no mundo, como seu agente de transformação, especialmente, ao conscientizarem-se de que suas ações presentes serão reverberadas no futuro, por meio de registros escritos e orais, que, ao serem acompanhados em seu caráter viral de repercussão nas mídias sociais, revelam o aspecto *online* da conceptualização do ser humano, sobre categorias e, também, sobre fenômenos que lhe dizem respeito.

Outra questão que nos chamou a atenção foi a rápida consulta que realizamos a um número de ocorrências – para a referida observação dos últimos fatos – consideravelmente baixo, que chamamos de *microcorpus*. O mesmo nos ofereceu a possibilidade de podermos ter traçado considerações sobre as formas distintas de conceptualização do *trabalho*, que, ao compararmos com o nosso estudo, foram

¹⁵ A fim de identificarmos as expressões acima destacadas, realizamos uma busca no site de pesquisas Google, através de “reforma do trabalho”, e acessamos, em 08 de maio de 2017, diferentes sites, como os seguintes: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,nao-ha-luta-de-merito-na-reforma-trabalhista-ha-luta-politica-diz-temer,70001764481>, <http://www.lutadeclasses.org/2017/01/reforma-trabalhista-e-inconstitucional.html>, <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/no-recife-dia-do-trabalho-tem-manifestacao-contra-reforma-trabalhista>, além de acionarmos nossos conhecimentos enciclopédicos a respeito dos últimos acontecimentos no país.

retomadas, com certa frequência, o que corrobora nossa defesa pela mescla de métodos quantitativo e qualitativo como sendo um caminho viável em determinadas modalidades de investigações em SC, além de reiterar o caráter, ainda em aberto, das questões atinentes ao método no âmbito das investigações cognitivas sócio-históricas, que nos fazem pensar mais adequação do que em limites rígidos.

Assim sendo, buscamos, por meio do estudo ora empreendido, apresentar nossa contribuição, através de uma proposta de caminho teórico-metodológico, em uma perspectiva cognitivo-sócio-histórica, para o estudo de categorias conceptuais que abarquem um lastro temporal com um recorte diacrônico. Ao observarmos a carência de investigações na área de SC a respeito de fenômenos sócio-históricos, em perspectiva cognitivista, o que pretendemos, além de contribuir com a consolidação de tais empreendimentos, foi propor um modelo teórico-metodológico, cuja aplicabilidade estivesse aberta a outras categorias conceptuais.

Para tanto, optamos por ancorarmo-nos, teoricamente, de forma predominante, na *Teoria da Metáfora Conceptual*, levando em conta suas mais recentes atualizações e revisitações, a partir de estudiosos que têm se debruçados sobre os fenômenos conceptualizadores. Assim sendo, o que fora proposto por Lakoff e Johnson, em obra de 1980, foi, por nós, aqui amplamente discutido e relido, a partir de nossa atualização aplicada à referida teoria, em suas mais contemporâneas atualizações, inclusive pelo próprio George Lakoff, em texto de 2012. Assim sendo, nossas escolhas teóricas foram conscientemente corroboradas e a opção por um arcabouço teórico delimitado tratou-se de uma escolha, que remontou a nossos caminhos metodológicos, visando a uma perspectiva de estudo mais holística, ao lidarmos com o nosso corpus.

Desse modo, o estudo que realizamos apontou para a conceptualização de *trabalho* através de modelos cognitivos metafóricos, metonímicos e imago-esquemáticos. Assim, além de considerar as expressões conceptualizadoras para realizarmos os movimentos interpretativos das ocorrências, foi necessário recorrermos, quando possível, ao contexto geral da escrita em que se situavam as passagens textuais estudadas, como sendo cultural e historicamente concebidas, visto envolverem os conhecimentos enciclopédicos a respeito da situação do Brasil, em seus aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos.

A identificação dos MCI's de cunho metonímico possibilitou uma percepção de como os escreventes selecionaram e focalizaram determinados aspectos – em lugar de outros – para elaborar aspectos diferentes da realidade. Os esquemas imagéticos esquadrinhados nos ofereceram um vislumbre do caráter experiencialista das elaborações conceptuais e reforçaram a ideia de que os mesmos funcionam simultaneamente, e, na maioria dos casos, através de *modelos em grupo*. Esse aspecto reforçou, a nosso ver, o caráter dinâmico das formas de conceptualização mobilizadas pelos usuários da língua portuguesa, ao mesclarem elementos aparentemente díspares na organização de sua realidade.

Assim, com o estudo cujos resultados aqui socializamos, concluímos que *trabalho* se trata de um conceito que suporta, em si, muitos outros, e que teve, predominantemente, o sentido de *atividade desenvolvida objetivando algum retorno*. Ao considerarmos as formas mais salientes de conceptualização do *trabalho* em cada sincronia, pudemos observar que não houve o que chamamos de “especificidades conceptuais” no que tange ao século XIX, enquanto que tivemos as referidas especificidades nos séculos XX (MCI da COMPETIÇÃO) e no século XXI (MCI's do NEGÓCIO e da CRISE), que, ao se entrecruzarem, por meio das denominadas “continuidades”, também observadas ao compararmos as sincronias, sugeriram-nos a conceptualização prototípica TRABALHO É ATIVIDADE, o que confirmou a hipótese, largamente defendida nos estudos semânticos de cunho conceptual, de que nossa forma de estabelecermos conceptualização se dá ancorada em uma base experiencial e cultural (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). Além disso, as continuidades sugeriram-nos que a mudança no sistema conceptual do *trabalho* não se deu de forma abrupta, antes, constituiu-se, a nosso ver, como uma extensa rede de significações, conduzida por conceptualizadores-escreventes que levavam em conta aspectos pretéritos das formas de conceptualização culturalmente partilhadas, a partir dos quais estabeleciam novos sentidos para *trabalho*.

Nesse íterim, ficou-nos sugerido que os múltiplos sentidos de *trabalho* possibilitariam a realização de investigações futuras que visem à identificação do seu caráter polissêmico enquanto categoria conceptual, por exemplo, enquanto resultantes de processos conceptualizadores, ou que partam da identificação do sentido prototípico de *trabalho*, demonstrando tais processos por redes radiais, ou outras formas de representação.

Desse modo, reiteramos que o estudo aqui realizado não pretendeu encerrar-se em seu aspecto linguístico, antes, buscou dele partir a fim de contribuir com investigações a respeito de outros fenômenos atinentes às diversas trocas de saberes entre escreventes e leitores, em especial, às formas de conceptualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por olhar mais holisticamente para o fenômeno conceptual, acreditamos termos cumprido, ao menos em parte, o desafio interdisciplinar proposto aos semanticistas cognitivistas, ao realizarmos nosso exercício hermenêutico a respeito do *trabalho*, pois, ancorando-nos em áreas do saber como *Teoria da Complexidade*, *Sociocognição*, *História*, *Sociologia*, dentre outras, notamos como a experiência humana oferece um vislumbre extremamente complexo e articulado de saberes interconectados, em contextos e épocas distintas, entrelaçando-os em formas de pensar, interagir e experienciar o mundo.

Outra contribuição que julgamos ter-se concretizado através de nosso estudo repousa sobre nossa proposta filosófico-metodológica, ao lidarmos com pressupostos de constituição, organização e estudo do corpus, visto que, por entendermos que o todo é maior e menor do que a soma de suas partes, optamos por estudá-lo evitando uma fragmentação por sincronias, antes, concentrando-nos nos domínios-fonte da experiência nos quais, a nosso ver, pudemos organizar as ocorrências.

Nesse sentido, esperamos que, através do nosso estudo, os recortes temporal e documental realizados possam oferecer um vislumbre de como a linguagem verbal possibilitou-nos o acesso à parte do processo de conceptualização do *trabalho*, a partir de um olhar cognitivo-sócio-histórico, o que poderá contribuir, de forma mais ampla, quiçá em investigações futuras, para uma melhor compreensão sobre as formas de conceptualização humana, em geral.

REFERÊNCIAS

- CIENKI, Alan. Frames, idealized cognitive models, and domains. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. (Eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p.170-185.
- CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Linguística Cognitiva*. Trad. Antonio Benítez Burraco. Madrid: Ediciones Akal, 2008 [2004].

EVANS, Vyvyan. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide. Humanismo, Ciencia y Lingüística (Cognitiva): ¿incompatibles o complementarios? In: QUEROL, María. (Ed.) *El futuro de las humanidades*. II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2010. p.49-70. Disponível em: www.angellopezgarcia.es/homenajealopez.pdf Acesso em 14 maio 2015.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor: a practical introduction*. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2010a.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: *Metáforas da vida cotidiana*. ZANOTTO, Mara Sophia (coord. de tradução- Grupo GEIM). São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, George. A hipótese da invariância: o pensamento abstrato está baseado em esquemas de imagem? In: SIQUEIRA, Maity; OLIVEIRA, Ana Flávia Souto de (Orgs.). *Cadernos de Tradução – Linguística Cognitiva*. Tradução: Larissa Brangel; Dalby Dienstbach. Porto Alegre, n. 31, jul-dez, 2012, p. 7-46. [obs- traduzido com a autorização do autor, a partir do texto em inglês LAKOFF, George. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas? In: *Cognitive Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990].

MACEDO, Ana Cristina Pelosi de. Cognição e linguística. In: MACEDO, Ana Cristina Pelosi de; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emília Maria Peixoto. *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

RUIZ DE MENDONZA IBÁÑEZ, Francisco José. El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativos y diminutivos en español. In: *Revista española de Lingüística Aplicada*. Vol. Extra 1. 2000. p.355-374. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876322>. Acesso em 23 abril 2015.

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. In: *Revista Portuguesa de Humanidades*. V.1, n.1-2, 1997. p.59-101. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2755969>. Acesso 17 abril 2015.



AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS E AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes¹
Eduardo Barbuio²

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar as interações verbais - aluno/aluno, aluno/professor, com o intuito de observar de que maneira os interactantes dialogam e fazem uso das estratégias de polidez positivas e negativas, para evitar ou minimizar os eventuais efeitos danosos à aprendizagem, resultantes dos atos de ameaça à face. Parte-se, assim, da noção de língua como atividade interativa, isto é, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva dentro de uma perspectiva discursiva, na qual a língua é observada em funcionamento. A metodologia adotada na pesquisa é de caráter qualitativo, de base interpretativa e com respaldo nas teorias da Pragmática. Como base para o desenvolvimento teórico-metodológico do trabalho constam, dentre outros, Brait (1993), Brown (1987), Levinson (1987) e Goffman (1974). A adoção do procedimento teórico-metodológico reflete a ideia de que o sujeito se relaciona de forma dinâmica e interdependente com o mundo real (Chizzotti, 2000). O corpus analisado é constituído das transcrições em áudio de quatro (04) processos discursivos, envolvendo pares dialogais de aprendizes de língua inglesa, além da professora-pesquisadora. Os resultados mostram que as interações são construídas cooperativamente pelos sujeitos, uma vez que a ação do falante deverá desencadear uma dada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também influenciará o comportamento de seu interlocutor.

Palavras-chave: Estratégias de polidez. Atos de ameaça à face. Aprendizagem de língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a linguagem é concebida como o espaço privilegiado onde se dá a interação. O discurso de um falante se constitui de acordo com o de seu interlocutor; sendo a linguagem o elemento que vai mediar o evento interacional. Para Brait (1993), tanto o falante como o ouvinte partilham de algumas preocupações centrais no momento da interação:

- Quem é o outro e a que projeto de fala se dirige?
- Quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as sequências dessa fala?

¹Doutora pelo curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), didilaster@gmail.com.

²Doutor pelo curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), eduardobarbuio@hotmail.com.

- Que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?
- Como levar o outro a cooperar no processo?

Nesse sentido, os interactantes, mesmo de forma intuitiva, sempre fazem uso das chamadas regras interacionais, que são baseadas nos conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em outros eventos de semelhante natureza. Naturalmente, as relações entre os interactantes não resultam unicamente de seus próprios sentimentos e motivações pessoais, mas são também determinadas pelas regras sociais que variam de grupo para grupo.

Justifica-se, portanto, esse trabalho dado à necessidade de compreensão dos fatores que envolvem os diálogos em contextos de aprendizagem de línguas, uma vez que, ao interagirmos, somos forçosamente levados a produzir alguma forma de ameaça a uma ou a outra face de nossos interlocutores.

O objetivo fulcral da pesquisa leva em consideração, em especial, os trabalhos de Goffman (1987), segundo o qual ao agir uns sobre os outros, os indivíduos têm sempre a preocupação com a imagem que se quer manter. Sua teoria da preservação da face consiste, pois, nos processos por meio dos quais os interlocutores representam-se uns diante dos outros e a forma como escolhem para dialogar entre si. Nosso objetivo também reflete o pensamento de Brown e Levinson (1987), que propuseram a teoria da preservação da face como principal explicação para a adoção do que chamaram de estratégias de polidez na interação comunicativa. Esses dois autores ampliam, assim, o conceito de face e introduzem a noção de face positiva e de face negativa.

METODOLOGIA

Além da professora, a pesquisa envolveu doze (12) alunos em estágio intermediário de aprendizagem de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa eram adultos jovens, todos universitários, regularmente matriculados em uma escola particular de idiomas, na cidade do Recife. O trabalho foi dividido em duas etapas. Na primeira delas, os alunos deveriam elaborar uma narrativa de aventura, e a segunda parte do projeto foi dedicada à produção de um texto de opinião.

Após as aulas expositivas da professora, com a necessária informação sobre como desenvolver os referidos gêneros na língua alvo, os alunos produziram sua

primeira escrita. Concluída a fase introdutória, com a escrita da versão inicial de seus textos, os alunos (divididos em pares) trocaram suas redações para que o colega pudesse ler, comentar, elogiar, criticar, corrigir e oferecer sugestões para o aprimoramento do texto em uma posterior reescrita.

Antes de produzirem sua segunda versão, no entanto, os aprendizes participaram de um momento interacional face a face e gravado em vídeo. Durante essas interações, os diálogos concentraram-se sobre a análise linguístico-textual que cada aprendiz realizou acerca da primeira escrita de seu par dialogal. Ao cabo das informações e orientações do colega, cada aluno deveria produzir um segundo texto (do mesmo gênero), buscando incluir aquilo que tivera sido apontado pelo colega como forma de aprimorar a reescrita da primeira versão. Todo esse processo interativo ocorreu sob a supervisão e mediação da professora, que também participou de todas as interações, conduzindo a evolução dos diálogos. Esse procedimento se deu tanto na fase da escrita de uma narrativa de aventura quanto num segundo momento dedicado à produção escrita de um texto de opinião em língua inglesa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os atos de ameaça à face e as estratégias de polidez

Brown e Levinson (1987) denominaram de Atos de Ameaça à Face (AAF) - em inglês *Face Threatening Acts (FTA)*, a todas as atitudes que possam ameaçar tanto a face positiva como a face negativa dos indivíduos. Para os autores, a crítica é o exemplo mais clássico de ameaça à face positiva.

Ainda segundo os teóricos, numa interação, os indivíduos são constantemente influenciados por três fatores sociológicos que determinam as escolhas das estratégias linguísticas dos interactantes:

- o poder do falante sobre o ouvinte;
- a distância social entre eles;
- o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face.

Em função desses fatores, o falante poderá optar por uma das seguintes ações:

- a. realizar o AAF, com grau máximo de eficiência, demonstrando claramente suas intenções;
- b. não realizar o AAF;

- c. realizar o AAF, com estratégias de reparação à face do outro que amenizem a ameaça;
- d. realizar o AAF indiretamente.

Se optar por realizar o AAF, com ação de reparo à face do interlocutor, o falante, conscientemente ou não, deverá lançar mão das chamadas estratégias de polidez (positivas e negativas), com o intuito de garantir a preservação das faces do ouvinte.

As estratégias de polidez positivas visam resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. Já as estratégias de polidez negativas são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da face negativa do interlocutor, que, por sua vez, refere-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais.

Com base nas observações de como os indivíduos se relacionam e de como expressam seus desejos nas sociointerações, Brown e Levinson (Op.cit.p.102-210) listam um total de 25 estratégias de polidez, sendo 15 estratégias de polidez positivas e 10 (dez) estratégias de polidez negativas, a saber:

Estratégias de polidez positivas:

A) Veicular que o ouvinte é admirável, interessante, utilizando as seguintes estratégias:

1. dar atenção aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do ouvinte;
2. exagerar a aprovação, a simpatia;
3. intensificar o interesse.

B) Reivindicar ser parte do grupo, utilizando-se da seguinte estratégia:

4. usar marcas de identidade do grupo.

C) Reivindicar aspectos em comum: ponto de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos, empatia, utilizando-se das seguintes estratégias:

5. buscar concordância;
6. evitar discordância;
7. pressupor, levantar terreno em comum;
8. fazer "brincadeiras".

D) Veicular que falante e ouvinte são cooperativos, através das seguintes estratégias:

9. declarar ou pressupor o conhecimento do falante concernente às vontades do ouvinte;
10. fazer ofertas;
11. manifestar atitude de otimismo;
12. incluir o falante e o ouvinte na atividade;
13. apresentar (ou perguntar por que) razões;
14. assumir ou declarar reciprocidade.

E) Satisfazer a vontade do ouvinte, utilizando-se da seguinte estratégia:

15. dar "presentes" ao falante (simpatia, compreensão, cooperação).

Estratégias de polidez negativas:

A) Não ser direto, utilizando da seguinte estratégia:

1. ser convencionalmente indireto.

B) Não presumir ou assumir, minimizando o que se assume sobre as vontades do ouvinte, através da seguinte estratégia:

2. utilizar perguntas, rodeios.

C) Não forçar o ouvinte, dando-lhe opções, utilizando-se das seguintes estratégias:

3. adotar atitude pessimista;
4. minimizar a imposição;
5. manifestar deferência.

D) Ao comunicar seus desejos, não fazer imposição sobre o ouvinte, dissociando-o da violação, utilizando-se das seguintes estratégias:

6. desculpar-se, justificar-se;
7. impessoalizar falante e ouvinte (evitando os pronomes “eu”, “você” ou “tu”);
8. declarar o AAF como regra geral;
9. nominalizar os verbos, ao referir-se a ações realizadas pelo ouvinte.

E) Reparar outras vontades do ouvinte, derivadas da face negativa, através da seguinte estratégia:

10. fazer débitos *on record* ou não colocar o ouvinte em débito.

Vale lembrar que o falante também poderá realizar o AAF de forma indireta. Se optar pelo recurso da indiretividade, o falante pode utilizar as seguintes estratégias:

1. dar pistas;
2. dar chaves de associação;
3. pressupor;
4. diminuir a importância;
5. exagerar ou aumentar a importância;
6. usar tautologias;
7. usar contradições;
8. ser irônico;
9. usar metáforas;
10. fazer perguntas retóricas;
11. ser ambíguo;
12. ser vago;
13. hipergeneralizar;
14. deslocar o ouvinte;
15. ser incompleto, usando elipse.

No que tange às análises das interações discursivas em contextos de aprendizagem, importa também ressaltar o trabalho de Grice (1975), quando este se refere especialmente à observação das escolhas linguísticas dos alunos e da professora, no momento da interação para a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, o referido autor enfatiza que, ao escolher as estratégias da indiretividade, o falante esbarra no chamado Princípio da Cooperação, estabelecido por H.P. Grice (1975). Segundo esse Princípio, ao participarem de uma conversação, o falante e o ouvinte assumem, explicitamente, o desejo de comunicar suas ideias, sentimentos ou opiniões de forma denotativa, clara, relevante e com pouca confusão, conforme o quadro abaixo.

MÁXIMAS	REGRAS
Quantidade	Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida; não faça sua informação mais informativa do que requerido.
Qualidade	Diga somente o que você acredita que é verdadeiro.
Pertinência	Faça contribuições pertinentes.
Modo	Seja claro; não seja ambíguo ou obscuro e seja breve.

Fig.1: Máximas de Grice (1975)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como esclarecido anteriormente, as conclusões estão alicerçadas nos princípios sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, com destaque às estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987) para a preservação das faces, a partir da noção de face de Goffman (1967). As discussões centram-se, neste momento, nas análises dos processos discursivos, dos quais participaram os alunos e a professora de língua inglesa; estudantes e docente de uma escola de idiomas, em uma turma de nível intermediário. A fim de preservar as identidades dos sujeitos, os alunos serão identificados pelas suas iniciais de seus nomes e a professora-pesquisadora pela sigla PP.

1º Processo discursivo:

Alunos: WECL e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

WECL: *Eh... quanto à sequência da narrativa, eu acho que ele foi feliz. Ele conseguiu... desenvolver uma linha de raciocínio única. ((dirigindo-se a MDS)) Isso é bom, porque você pega apenas um tópico, apenas um FATO, e dali consegue desenvolver sua história. Acho interessante, porque... pra não haver essa dispersão do tópico narrativo.*

PP: *Não se torna confuso, não perde a coerência, né?*

No trecho acima o aprendiz WECL faz uso da estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, objetiva veicular um ouvinte admirável e interessante. WECL apela, portanto, para um exagero na aprovação e simpatia pelo ouvinte (MDS). Deste modo, facilita seu papel de leitor crítico, pois provavelmente já sabe que logo em seguida deverá agir com maior rigor em seus comentários críticos de revisor do texto de MDS.

WECL: *E vai percorrendo o parágrafo inteiro até o desfecho da história. Eu acho que foi bom essa... essa apresentação do problema da narrativa. ((dirigindo-se a MDS)) Ah, a coesão de ideias, né... quanto à coesão das ideias, com relação aos “time links”, eu acho que você... eh... utilizou os “time links” bem. Eu até anotei aqui ((lê sua anotações)) o “when”, o “after that” ... Agora, eu acho que você poderia...*

MDS: *[Foi pouco, né?*

WECL: ***Eu acho que você poderia utilizar mais e diversificar, até pra evitar repetição.***

MDS: *Foi. Eu acho que eu usei pouco mesmo os “time links”.*

Ao se beneficiar da mencionada estratégia de polidez positiva, WECL aparentemente abre um canal de comunicação mais livre com o colega, provocando neste uma reflexão sobre uma possível falha em seu uso dos chamados *time links*, que, resumidamente, referem-se aos conectivos responsáveis pela lógica na evolução temporal dos eventos narrados.

Após ouvir os comentários do colega, MDS verbaliza o que entendeu sobre as críticas apontadas por WECL. Apesar de revelar um ato de ameaça à face negativa de si mesmo - já que mostra aceitar a crítica de seu par dialogal, MDS demonstra alto nível

de amadurecimento, e em nenhum momento rejeita ou refuta as sugestões do colega, como se pode observar no trecho abaixo:

MDS: *Concordei com tudo que ele falou ((risos)).*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) Quer fazer alguma observação?*

MDS: *Não, não. Eu achei mesmo que faltou eu botar mais “time links”.*

2º Processo discursivo:

Alunos: YRG e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

PP: *Ok. Foi... foi uma... uma percepção sua, mas foi você mesma que observou que o uso dos conectivos dele facilitou o seu entendimento. Então, acho que você se contradisse um pouco quando percebeu a importância dos conectivos na redação dele, mas achou que ele usou demais. Será que foi mesmo demais?*

YRG: *Eu achei, né? ((risos))*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) E você, MDS, o que acha?*

MDS: *Eu não sei. Tem muito mesmo?*

Na sequência acima, a professora ameaça a face positiva da aluna YRG, quando aponta para uma contradição que esta teria cometido em suas observações sobre a redação do colega. Segundo Brown e Levinson, a fala, tomada pela professora, ratifica sua intervenção, com riscos de ameaça à face da aluna, uma vez que a docente afirma que a ouvinte (YRG) estaria enganada, e o equívoco apontado pela professora pode estar associado a uma desaprovação desta quanto à opinião da aluna.

Por outro lado, a fim de amenizar o impacto de seus comentários e uma eventual agressão à aluna, ao mesmo tempo em que realiza a crítica, a professora faz uso de uma estratégia de polidez positiva. A docente assim o faz, pressupondo e levantando termos em comum e, com isso, partilhando zonas em comum com a aluna, inclusive, com pontos de vista semelhantes.

Na sequência abaixo, pode-se detectar que, com a redução da carga de tensão pelo emprego da estratégia de polidez, surge a oportunidade para que a professora

retomasse os pontos estudados em sala de aula anteriormente e consolidasse o uso de alguns conectivos em inglês, comumente usados em textos de opinião.

PP: *Eu acho que o que você colocou faz sentido, eh... tem um propósito. **Eu não sei se YRG estranhou porque ela não tá ainda muito acostumada com esse tipo de texto em inglês ou...***

YRG : ((lê o texto de MDS)) *Você colocou "firstly", depois colocou "also", "what's more", "for example", "on the other hand". Eu acho que não precisava tanto.*

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu... eh... mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse uso maior de conectivos, certo? É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?***

MDS: *Mas esse tipo de redação, de falar das "advantages" e "disadvantages" tem que ser mesmo um pouco exagerado, porque você tem que convencer o leitor.*

YRG: *Bom, talvez na minha redação deve ter tido menos. ((dirigindo-se a MDS)). Mas você vai falar sobre isso agora, né?*

Pode-se observar ainda no excerto acima que a professora insiste em usar a mesma estratégia de polidez positiva com a qual iniciou suas observações, promovendo um ambiente propício para suas explicações e esclarecimentos. Brown e Levinson afirmam que essa forma de polidez revela um falante que age, como se o ouvinte fosse o próprio falante e o conhecimento de ambos sobre o tema fosse igual.

Analisando-se mais detalhadamente o turno abaixo, percebe-se que a professora (falante) também pressupõe conhecer os desejos e as atitudes da aluna (ouvinte). Além disso, há ainda outro recurso de polidez usado pela professora, quando esta se identifica com a aluna, e partilha de termos linguísticos específicos adotados por ambas. Desta forma, a professora facilita a interação ao aproximar-se da aluna, e promove um momento de ensino-aprendizagem mais sinérgico e produtivo. Para melhor entendimento, repetiremos o trecho da fala da professora, inserido no excerto anterior e abaixo em destaque.

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu... eh... mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse uso maior de conectivos, certo? É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?*

Por fim, a professora ainda se faz valer de uma estratégia de polidez negativa, e coloca o ato de ameaça à face da aluna como uma regra geral. Para Brown e Levinson, ao se beneficiar desta estratégia, o falante dissocia-se de ouvinte e de uma eventual imposição feita a este último, comunicando que não deseja pressioná-lo, mas é forçado a isto. Os dois trechos a seguir ilustram esse recurso de polidez utilizado pela professora.

PP:... *Eu gostaria que você colocasse pra YRG essa questão dos conectivos.*

Porque eu acho muito importante esclarecer essa parte. Porque me parece, YRG, que eles foram usados corretamente. Talvez a tua dúvida seja porque você não tá ainda tão habituada a ler esse tipo de texto em inglês. Até porque a gente não trabalhou ainda de forma suficiente em sala de aula. A gente tá aprendendo agora como fazer esse tipo de texto, com argumentação, com opinião, do tipo “for and against”. E eu acho que o teu estranhamento foi nesse sentido. Mas se você perceber bem, a maioria dos conectivos foi colocada no lugar correto, de forma certa. Eu espero até que isso possa servir pra você como forma de exemplo, pra ajudar na sua aprendizagem.

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Foi interessante isso que você colocou, porque eh... a gente tem o hábito de escrever em português, e muitas vezes a gente não se faz tão explícito assim, né... a gente deixa a entender, e argumenta pra convencer o leitor do nosso ponto de vista, do que tá implícito no nosso pensamento. E isso também pode ocorrer com textos em inglês. Mas, a gente também pode ser mais explícito e dizer: “I think”, “In my opinion”, “From my point of view”, etc. É claro que não precisa tá toda hora colocando a opinião... No início da redação e retomando na conclusão é mais que suficiente. Então, isso é importante mesmo que a gente sinta que é diferente em português. E eu percebi que muita gente tem tido essa mesma dúvida. Talvez pela falta do*

hábito de ler esse tipo de texto em inglês. Não tenha medo de se fazer clara desde o princípio, tá bom?

3º Processo discursivo:

Alunos: WG e MGA

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

Na sequência dialógica seguinte, WG não parece ter compreendido bem um determinado aspecto gramatical da língua, e evidencia tal incongruência no momento em que corrige o texto do colega.

WG: *Porque é “things”, ‘coisas’, ‘coisas’ são incontáveis.*

PP: *‘Coisas’ são INCONTÁVEIS?*

WG: *Não é? Uma coisa, duas coisas, três coisas...*

PP: *Você tá contando, não tá? ((risos))*

A fim de preservar a face positiva do aluno, a professora procura descontrair o ambiente, para facilitar a aprendizagem. O recurso usado pela professora é um exemplo de estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, favorece a interação, uma vez que deixa o ouvinte mais à vontade. Mais adiante na interação, a professora tenta amenizar ainda mais o ato de ameaça à face positiva de WG, ao indicar que compartilha da mesma meta do aluno e demonstrar conhecer suas vontades.

WG: *Ah, então aqui tá correto. Foi eu que errei.*

PP: *Tudo bem. Mas você também recapitulou isso, né?*

WG: *É, lembrei agora.*

PP: *Hum, hum. Bom.*

No final da interação, a professora procura ratificar a aprendizagem do aluno. Para tanto, apoia-se em outra estratégia de polidez positiva, ao supor que o ouvinte (aluno) tem interesse semelhante ao seu, e o ajudará a obtê-lo. Com isso, demonstra boas intenções ao tentar satisfazer os desejos do ouvinte.



PP: *Tá correto, mas ele abreviou, que é um uso mais informal. Então, WG, eu não sei se você tá percebendo, que você tá APRENDENDO com o fato de corrigir o texto dele.*

WG: *É porque aqui no caso eu acho que... talvez seja até falha mais na leitura minha, porque o inglês, você vai lendo e vai interpretando... e pode até entender errado, né?*

PP: *Mas você percebeu que nesse caso, o “cause” de MGA é o mesmo que “because”?*

WG: *[Que “because”, né? Pronto, então está correto no caso. Isso aqui foi uma dúvida que eu tive.*

PP: *E espero que tenha te ajudado a esclarecer agora.*

WG: *Esclareceu.*

4º Processo discursivo:

Alunos: MGA e WECL

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

No excerto abaixo, a professora faz uso concomitante de várias estratégias de polidez positivas e negativas, com o intuito de viabilizar uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos envolvidos na interação.

PP: *Sei. Eu estou perguntando isso, porque WECL falou que MGA começou com as desvantagens e depois foi pras vantagens. Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, como foi visto no exemplo dado em sala, né? Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação. Porque assim... você FECHA sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, você, de alguma forma, fecha mais próximo dos argumentos negativos, REFORÇANDO sua posição. É uma estratégia de retórica também.*

Em um único turno, a professora utiliza duas estratégias de polidez positivas e uma de polidez negativa. Na primeira, pressupõe compartilhar conhecimentos comuns

com seus alunos: *“Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, como foi visto no exemplo dado em sala, né?”*.

Mais adiante, a professora ameniza o ato de ameaça à face, e com outra estratégia de polidez positiva, usa as marcas de identidade de grupo, isto é, tenta expressar pertencimento ao mesmo grupo: *“Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação”*.

Em seguida, a professora apela para uma estratégia de polidez negativa, e nominaliza os verbos ao referir-se às ações realizadas: *“Porque assim... você FECHA sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, você, de alguma forma, fecha mais próximo dos argumentos negativos, REFORÇANDO sua posição”*.

Observe-se ainda que algumas destas estratégias também foram utilizadas pelo aluno WECL. É interessante notar a tentativa do aluno de reproduzir as ações da professora, ratificando, reforçando e afiançando as palavras desta. WELC aparentemente procura revestir sua fala de legítima autoridade, assegurando-se, com isso, que suas observações serão ouvidas por seu par dialogal.

WECL: *Aí, você tá sendo tendencioso, você acaba CONVENCENDO o leitor de sua posição.*

PP: *Exatamente. Esse é o ponto.*

WECL: *Que é exatamente isso, né? Todos os textos argumentativos de opinião têm esse objetivo, né?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base a teoria de Brown e Levinson (op.cit.), parece inegável a necessidade de que os professores de língua procurem estar sempre conscientes sobre a importância de seu papel no momento em que interagem com seus alunos.

O contínuo esforço do professor, na busca por uma aprendizagem satisfatória de seus alunos, poderá incluir a tentativa de estabelecer um relacionamento de confiança mútua, no qual prevaleça o respeito pelos desejos, interesses, motivações e pela forma

de pensar do aluno. Deve ser, portanto, com esta mentalidade que o professor busque interagir com seus alunos, independentemente da prática pedagógica que adote. Ao agir com a preocupação de preservar tanto a face positiva quanto a face negativa do aluno, o professor deverá contribuir para a efetiva construção de um ambiente propício para a aprendizagem.

Na escola do século XXI, muitas vezes predomina a ideia de que os alunos devem seguir toda e qualquer orientação do professor, mesmo que não concordem com este. Isto se justifica pela crença (ainda em vigor em inúmeras instituições de ensino) de que a relação professor-aluno é essencialmente do tipo assimétrica, ou seja, o professor ocupa uma posição superior e o aluno a correlativa posição inferior.

Sabe-se que, para haver sucesso no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os aspectos sociais, que envolvem os eventos interacionais, não podem ser subestimados. Como afirma Goffman (1967), os eventos dialógicos das interações representam o lugar onde são construídas as identidades dos sujeitos e a ordem social. Com isso, o texto interacional será construído cooperativamente pelos sujeitos, pois a ação do falante vai desencadear uma dada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também deverá influenciar o comportamento de seu interlocutor.

Cabe salientar que o progresso verificado na produção escrita dos alunos, como autores de textos em língua inglesa, também está vinculado à possibilidade de ter havido durante as interações momentos valiosos de interações dialogais. Isto porque o diálogo face a face, as réplicas e trélicas, sob a condução da professora-pesquisadora, proporcionaram a cada par dialogal a chance de identificar aquelas áreas do aprendizado que estivessem, eventualmente, obstaculizando esse fluxo de crescimento em suas produções textuais.

Tal dinâmica interativa permitiu a cada um dos sujeitos a vivência de papéis diversificados. Com isso, todos tiveram a chance de se beneficiar da experiência de atuar conjuntamente como leitores críticos, produtores de textos em inglês, e, nos momentos interacionais, onde predominaram as trocas dialogais, como um potencial agente fomentador de reflexões e processos de autocrítica, resultantes desses diálogos mediados pela professora. Esta, por seu turno, fez uso de seus conhecimentos linguísticos, além de suas vivências práticas, realistas, e de suas experiências sociointerativas, como docente, para realizar a mediação dos diálogos. Ademais, a professora também colocou em prática sua capacidade de percepção dos efeitos danosos

e/ou benéficos, oriundos das estratégias de preservação das faces, as quais, conscientemente ou não foram usadas pelos aprendizes, por ocasião das interações.

Disso resultou na possibilidade de que os alunos expressassem mais livremente suas ansiedades, incertezas e conflitos. Por conseguinte, todos contaram com uma atmosfera de segurança, estímulo e suporte que serviu como mais um agente motivador, tanto para a verbalização espontânea de suas dificuldades como para a escuta da fala do outro, a qual visava fundamentalmente o aprimoramento da habilidade da escrita em inglês do colega.

Nesse sentido, o aprendiz pôde experimentar uma espécie de mergulho introspectivo em seus próprios comportamentos como leitores e produtores de texto em inglês. Deste modo, cada um deles foi favorecido com a chance de entender melhor a natureza e o funcionamento de suas estratégias de processamento textual, no âmbito linguístico; de seus próprios mecanismos, recursos e estratégias de aprendizagem, dentro da esfera cognitiva, e, em última instância, de todo um processo reflexivo que, em nível individual, poderá auxiliá-los rumo a um maior autoconhecimento.

Por outro lado, é necessário esclarecer que os processos discursivos evidentemente nem sempre transcorreram de forma harmônica e sinérgica entre os estudantes. Contudo, quando as interações face a face são adequadamente conduzidas pelo professor, deverão converter-se em fator de grande valia para a trajetória de aprendizagem de cada aluno. Nessas ocasiões, o outro (o par dialogal) se faz notar, frequentemente, como um tipo de promotor da confrontação de ideias, de instigador da reflexão, de catalisador da autocrítica e, por fim, de impulsionador do aprendizado.

Dentro dessa ótica, parece sensato afirmar que, em sala de aula, o bom êxito desta dinâmica está muito na dependência do agir do professor. Isto porque invariavelmente será a forma como o professor decide conduzir os diálogos entre os aprendizes que determinará as reações dos alunos. Em outras palavras, como num processo de encadeamento de comportamentos, as ações e as reações do professor terão o poder de afetar as ações e reações dos alunos. Isso tanto no nível individual, interferindo nos processos motivacionais e de autoconfiança do aprendiz, como no nível coletivo, redundando em contextos de aprendizagem com diferentes graus de eficácia.

Conscientemente ou não, alguns professores ainda agem de modo a ferir as faces de seus alunos, resultando, muitas vezes, na destruição da harmonia do universo psicossocial da sala de aula. Como qualquer outro ser humano, o professor também é falível e nem sempre será capaz de agir sem causar algum tipo de dano à face do aluno.

No entanto, uma vez que procure manter-se sempre atento para o perigo dos AAF dentro do ambiente de sala de aula, o professor poderá evitar que a pressão de um desses atos prejudique a harmonia das interações e, conseqüentemente, comprometa os objetivos de aprendizagem inicialmente pretendidos.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 4. ed. São Paulo, **Cortez**: 2000.

BRAIT, B. O Processo Interacional. In: PRETI, Dino (Org.). Análise de textos orais. São Paulo, **Humanitas**: 1993.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. Politeness: some universals in language usage. Cambridge, **Cambridge University Press**: 1987.

GOFFMAN, E. Interaction Ritual. New York, **Pantheon**: 1987.

GOFFMAN. Frame Analysis. New York, **Harper & Row**: 1974.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE J. P. & MORGAN, J. (Org.). Syntax and Semantics: Speech Acts. New York, **New York Academic Press**: V.3, P. 41-58, 1975.



PRONOMES PESSOAIS: PARTICIPANTE E DETERMINAÇÃO COMO COMPONENTES DE REFERÊNCIA

Fernanda de Oliveira Cerqueira¹

RESUMO

O trabalho em questão visa apresentar reflexões léxico-semânticas acerca dos pronomes pessoais no Português Brasileiro (PB), como um caminho para compreensão da categoria gramatical *pessoa*. Assim, mediante à observação do comportamento desses pronomes nessa língua, observou-se que suas leituras léxico-semânticas costumam expressar os seguintes traços semânticos: [*Definite*] e [*Specific*]. Partindo de uma Teoria- ϕ (HARBOUR, ADGER; BÉJAR, 2008), é proposto que a categoria *pessoa* é composta por traços mais atômicos, que incluem os traços de definitude e especificidade (CARVALHO, 2008, 2018; CERQUEIRA, 2015a, 2015b; 2017; CERQUEIRA; CARVALHO, 2018a, 2018b). Essa composição reflete as diferentes leituras dos pronomes em PB, dentre as quais leituras arbitrária e determinada, em caso de primeira e de segunda, e demonstrativa, determinada, indefinida, indeterminada, em caso de terceira pessoa, como consequência, dos traços [*Distal*] e [*Deictic*], incorporados à composição de tais pronomes (CERQUEIRA, 2019a, 2019b).

Palavras-chave: Referência pronominal; Traços- ϕ ; Categoria pessoa; Participante; Determinação

1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos, a natureza dos pronomes é investigada na Linguística Moderna, autores como Boas (1911), Bloomfield (1938), Forchheimer (1953), Benveniste (1966), Câmara Júnior (1970), Monteiro (1994), dentre outros, identificaram que existe significativa diferença entre os pronomes de primeira e segunda pessoa e o de terceira pessoa, haja vista que os primeiros são participantes do discurso e o último não é. Todavia, é preciso frisar que desde a tradição filosófica ocidental europeia, há interesse nas pessoas do discurso e em suas relações de referência, como por exemplo, em Crátilo, de Platão, em que "as palavras existem para estabelecer relações entre os indivíduos, e destes com o mundo dos objetos", e na Retórica, I, 1358b, de Aristóteles, na qual este filósofo afirma que todo discurso pressupõe obrigatoriamente três seres ou "pessoas": o ser que fala (primeira pessoa), o ser com quem se fala (segunda pessoa) e o ser de que se

¹ Doutora em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia, f.cerqueira@ugba.br / f.cerqueira@hotmail.com.

fala (terceira pessoa), como pode-se identificar no dado em (1)², a primeira pessoa é sempre o falante, a segunda pessoa é sempre o ouvinte, alternando-se no curso da enunciação, enquanto a terceira pessoa é sempre o tema em discussão.

- (1) Paulo: - João que dia **você** virá aqui?
João: - **Você** que vai me dizer, **eu** estou livre.
Paulo: - Tudo bem, **eu** vou marcar o dia, mas traga Cláudia também.
João: - Certo, falarei com **ela**. Só assim para **ela** largar o computador.
Paulo: Pois é, **ela** não larga **ele** por nada (risos).

No entanto, ainda que todas as produções supracitadas demonstrem que a terceira pessoa possui comportamento diferente do comportamento da primeira e da segunda pessoa por ser sempre o tema, algo ou alguém externo ao discurso e, por isso, não participante da enunciação, ainda assim o pronome pessoal de terceira pessoa é categoricamente tratado como membro da categoria pessoal, tal qual os de primeira e os de segunda pessoa, integrando o paradigma dos pronomes pessoais das línguas descritas mais conhecidas (BHAT, 2013). Logo, é esperado que haja aspectos em comum entre o pronome pleno de terceira pessoa e os de primeira pessoa e os de segunda pessoa, considerando que mesmo que a terceira pessoa não seja estabelecida no turno de fala, este pronome continua sendo um pronome pessoal por alguma razão ainda imprecisa.

Para Boas (1911), as três pessoas pronominais são baseadas em dois conceitos, a saber, um conceito acerca de si mesmo (primeira pessoa) e um conceito acerca do outro, de modo que o segundo se subdivide conforme as necessidades do falante, dentro do conceito de destinatário (segunda pessoa) e de tema (terceira pessoa). Bloomfield (1938) também chama atenção para a questão dos pronomes pessoais, mas, opta por chamar a primeira e a segunda pessoa de pronomes pessoais, enquanto trata a terceira pessoa como definida, dada a sua condição de “pessoa não marcada”. Sob essa ótica, Forchheimer sugere que

[a] primeira e a segunda pessoa são pessoais, eu gostaria de adicionar ‘subjativas’. A terceira pessoa, como Bloomfield situa não é pessoal, mas definida, ou como Wundt diz não é totalmente pessoal. Ela é impessoal, objetiva [...] entre a primeira e a segunda pessoa, há uma mudança constante, [pois] os participantes são alternadamente falante e ouvinte (FORCHHEIMER, 1953, p. 5, tradução nossa).

² Os dados utilizados neste trabalho são de introspecção, uma vez que o falante nativo de uma língua natural qualquer é competente em sua Língua-I, sistema da mente/cérebro do falante nativo que lhe permite conhecer sua língua materna (CHOMSKY, 1986). Portanto, os dados são todos do Português Brasileiro.

O ponto destacado por Forchheimer (1953) diz respeito à relação entre pronomes pessoais e pronomes demonstrativos. Para o autor, essa relação costuma se estabelecer a partir da oposição existente entre ambos, mas não deveria, haja vista que línguas que não possuem uma forma expressa para terceira pessoa, como dialetos do Indo-Europeu e do Mongol, adotam uma forma demonstrativa para realizar essa função. Tendo isso em conta, Forchheimer (1953) lança a seguinte questão: os pronomes pessoais derivaram dos demonstrativos ou os demonstrativos são derivados dos pronomes pessoais (cf. FORCHHEIMER, 1953, p. 8). Para estudos históricos, como os de Ali (1966), de Coutinho (1976) e de Giusti (1998), o mais provável é que, diacronicamente, os demonstrativos tenham sido a origem dos pronomes de terceira pessoa e, por conseguinte, a aproximação entre esses pronomes é o que parece distanciar a terceira pessoa das demais, não impedindo, contudo, que haja elementos comuns a estes dois tipos pronominais.

Na mesma direção que a Forchheimer (1953), para Benveniste (1966), também há um caráter universal nos pronomes, pois

[a] universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas, [...]. Uns pertencem a sintaxe da língua, outros são característicos daquilo que chamaremos “as instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor (BENVENISTE, 1976 [1966], p. 277).

De acordo com o autor, a tipologia de pronomes pessoais seria insuficiente para distingui-los das demais classes pronominais, como também para caracterizá-los como elementos referenciais da mesma natureza. A razão para tal constatação reside no fato de que enquanto os pronomes de primeira e segunda pessoa são marcados pelo discurso, considerando quem assume o turno de fala, à terceira pessoa seria reservada uma marcação conduzida por sua distribuição, visto que esse pronome pessoal, assim como os demonstrativos, não pode se referir às pessoas do discurso.

Com base em Dixon (1977, 1988), Showalter e Otnes (1986) e Parker (1986), Bhat (2004) afirma que as diferenças entre pronomes de primeira pessoa e de segunda pessoa e os de terceira pessoa estão relacionadas a seus estatutos categoriais. O autor afirma que nesses trabalhos o pronome de terceira pessoa, cuja função também é demonstrativa, deve ser incluído no conjunto dos chamados pronomes substantivos, pois não teriam a mesma natureza dos pronomes de primeira e segunda pessoa. Diante disso, Bhat propõe uma divisão dos pronomes pessoais, em que

[...] o uso dos termos ‘pronome pessoal’ e ‘proforma’ apresenta distinções com o antigo termo incluindo pronomes de primeira e segunda pessoa e o último termo incluindo os outros tipos de pronome. A posição do pronome de terceira pessoa a respeito disso, no entanto, precisa ser examinada separadamente, como eles parecem pertencer ao sistema de pronomes pessoais em algumas línguas e ao demonstrativo em outras (BHAT, 2004, p. 5-6, tradução nossa).

Assim, o autor propõe que pronome seja um rótulo sob o qual estariam incluídas categorias as quais trata como: *pronomes pessoais prototípicos* (primeira e segunda pessoa) e *proformas* (os demais pronomes). Segundo Bhat (2004), além da condição de participante do discurso (falante / ouvinte), há outros elementos que distinguiriam os pronomes pessoais das proformas, tais como papel temático e caso. Entretanto, observar o caso morfológico em pronomes é um critério delicado, pois ao considerá-lo associa-se a distribuição de um dado elemento à sua forma e esse comportamento não parece ser universal, como pode-se observar em (2).

- (2)
- a. Pedro educou **ela**. (acusativo)
 - b. Maria viajou mais **eu**. (ablativo)
 - c. Aqueles doces são de **vocês**. (genitivo)
 - d. A professora entregou o livro pra **gente**. (dativo)

Os dados possibilitam compreensão de que os pronomes tradicionalmente nominativos podem ocorrer em outras posições sintáticas, evidenciando que a gramaticalidade dessas sentenças não está relacionada exclusivamente à sua morfossintaxe. Portanto, o sincretismo das formas tradicionalmente assumidas como nominativas demonstra que a leitura de pronome como primitivo não é satisfatória.

De acordo com os postulados do Programa Minimalista, conforme proposto por Chomsky (1995 e posteriores), pronomes são definidos como unidades referenciais nas quais se encontram um conjunto de traços- ϕ , a saber, traços formais de *pessoa*, *gênero* e *número*. Porém, no decorrer das últimas décadas, estudiosos como Cardinaletti e Starke (1999), Déchaine e Wiltschko, (2002), Harley e Ritter (2002), Cowper e Hall (2002), Béjar (2003), Carvalho (2008, 2012), Marcotulio (2010, 2017) mostram que há problemas com a concepção de pronome como elemento primitivo.

Outro problema identificado pelos autores supracitados diz respeito à natureza dos traços- ϕ , isto é, “[...] aqueles envolvidos em concordância³ de predicado-argumento, tipicamente pessoa, número e gênero” (HARBOUR et al., 2008, p. 2). Argumenta-se,

³ Concordância é compreendida como uma relação puramente sintática envolvendo *match* (identidade de traço) e *value* (valoração de traços) (CHOMSKY, 2000, 2001a, 2001b).

nesse sentido, que pessoa, gênero e número sejam rótulos categoriais nos quais estejam contidos hierarquicamente traços formais mais primitivos, como sugerem os dados em (3).

- (3) a. As_{pl} menina_{sg} é_{sg} bonita_{sg}.⁴
b. A gente_{1p} adora_{3p} nossa_{1p} casa.
c. Praia_{fem} é ótimo_{masc}.

De acordo com o modelo de concordância proposto por Chomsky (2000, 2001a, 2001b) no qual é obrigatória a identidade de traços da *sonda* e do *alvo* para convergência da sentença, as construções em (3) deveriam ser agramaticais, já que *match* não é satisfeito. Em (3a), há identidade dos traços de gênero e de pessoa, mas não de número; em (3b), há identidade dos traços de gênero e de número, mas não de pessoa⁵; e em (3c), há identidade de traços de pessoa e de número, mas não de gênero. Se os traços- ϕ fossem um rótulo do qual convergem simultaneamente traços de pessoa, gênero e número, refletidos em sua morfossintaxe, como explicar que as sentenças em (3) são produtivas em português brasileiro (PB)?

Tendo em vista que na arquitetura da linguagem apresentada no modelo minimalista, a sintaxe manipula exclusivamente elementos primitivos, traços, a partir dos quais se constituem sequências terminais de um indicador sintagmático no curso da derivação, as operações *merge*, *move* e *Agree* lidam apenas com traços selecionados do léxico pré-sintático. Sob esse viés, Chomsky (1995) argumenta que o léxico é o nível linguístico no qual se encontram as informações detalhadas sobre as palavras de determinada língua, sendo, por sua vez, o repositório de todas as propriedades fonéticas, sintáticas e semânticas dos itens lexicais. Complementarmente, para Pustejovsky (2016), o léxico é o componente da gramática que codifica tanto a informação requerida para composição na sintaxe, quanto o conhecimento para níveis múltiplos e tipos de interpretação semântica.

Em uma Teoria de Traços (BÉJAR, 2003; HARBOUR et al., 2008; CARVALHO, 2008, 2018), a natureza de um dado item lexical é estabelecida pela organização hierárquica de traços formais selecionados em um léxico no qual operações não estão previstas, mas cuja referência deriva da composição dos traços que as constituem. Em

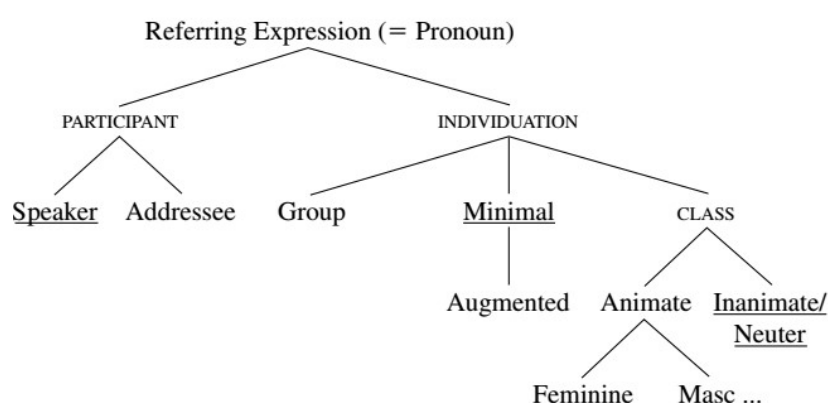
⁴ 1p = primeira pessoa; 2p = segunda pessoa; 3p = terceira pessoa; sg = singular; pl= plural; fem = feminino; masc = masculino.

⁵ Como o objetivo da discussão dos dados em (2) é demonstrar que é possível a ocorrência de concordância sem identidade total de traços- ϕ (BÉJAR, 2003), optamos pela relação de concordância da forma *a gente* de primeira pessoa com seu reflexo verbal de terceira pessoa na qual este aspecto é mais evidente.

vista disso, assumo com Harley e Ritter (2002), Cowper e Hall (2002), Béjar (2003, 2008) e Carvalho (2008, 2018) que a distribuição e a referência de nominais resultam de sua geometria de traços.

Partindo da premissa de que $[\varphi]$ não seja um conjunto cristalizado de traços formais, Harley e Ritter (2002) propõem uma geometria de traços oriunda da formalização de certas categorias cognitivas (como pessoa e individuação) para composição de pronomes, em (4).

(4) Geometria de traços



(HARLEY; RITTER, 2002, p. 486)

No entanto, Cowper e Hall (2002) e Béjar (2003) apontam para a existência de mais traços na geometria proposta por Harley e Ritter (2002). Segundo Cowper e Hall (2002), categorias semânticas, estabelecidas pragmaticamente, como definitude e especificidade, teriam se formalizado e, posteriormente, sido levadas a compor a geometria de traços pronominais, com vistas a contemplar outros aspectos não capturados na hierarquia acima. Já Béjar (2003), propõe a existência de um novo traço, a saber, $[\pi]$, intermediando a raiz ao nó $[Participant]$, pois a subespecificação total dos traços de terceira pessoa pode ocorrer ou não e, sem a presença de $[\pi]$, não seria possível o estabelecimento de tais condições.

Mediante ao exposto, questiona-se o que viabiliza a composição de um pronome pessoal cuja categoria tradicionalmente correspondente à pessoa, *participante*, está disponível em seu inventário, mas não é acionada. Conforme trabalhos recentes, como Cerqueira e Carvalho (2018a), Cerqueira (2019a), Cerqueira (2019b), tal condição sugere que haja algo além da categoria pessoa para codificação dos pronomes pessoais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

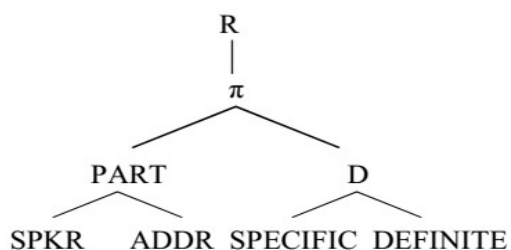
Para atender ao objetivo do trabalho, adoto o referencial teórico da Teoria da Gramática Gerativa, aos moldes do Programa Minimalista, conforme proposto por Chomsky (1995 e posteriores), cujo método hipotético-dedutivo consiste na observação de dados linguísticos, com intuito de atestar ou refutar hipóteses. Dito isso, os dados utilizados são de introspecção, pois o falante nativo de qualquer língua humana é competente em sua Língua-I, sistema da mente/cérebro do falante nativo que lhe possibilita conhecer sua língua materna (CHOMSKY, 1986), sendo, conseqüentemente, capaz de realizar julgamentos de gramaticalidade e de aceitabilidade.

3 GEOMETRIA DE TRAÇOS DOS PRONOMES PESSOAIS

Considerando que na arquitetura da linguagem, prevista no Programa Minimalista, o léxico é um módulo em diálogo tanto com a interface Conceitual-Intencional, quanto com fatores orgânicos externos, relacionados com a faculdade da linguagem, como o módulo da memória (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p.1571), é possível que alguns elementos pragmáticos tenham se gramaticalizado como traços formais, no momento em que interferem na distribuição de um dado nominal, como propõem Cowper e Hall (2002), Schülte (2003) e Gruber (2013).

Com base em reflexões dessa ordem, Carvalho (2008) propõe uma geometria de traços de pessoa, baseada na proposta de Harley e Hitter (2002). Todavia, o autor além de inserir, com base em Béjar (2003), o traço $[\pi]$, também adota em sua geometria, com base em Cowper e Hall (2002), o traço determinante, [D], responsável por codificar as informações nominais presentes no pronome, apresentada em (5).

(5) Geometria de traços de pessoa



(CARVALHO, 2008, p. 82)

Nessa direção, Carvalho (2008) propõe que o traço [D], proposto por Chomsky (1995), equivalente ao antigo traço EPP (CHOMSKY, 1995), seja o traço responsável pela codificação de DPs, à medida que é uma característica de sintagmas determinantes em geral, assim,

[[D] é o] traço corresponde ao traço [N] e caracteriza nominais. A presença deste traço caracteriza o nominal como sendo um argumento, como defendem alguns autores (DÉCHAINÉ; WILTSCHKO, 2002). Este traço também domina a projeção que compreende traços como [DEFINITE] e [SPECIFIC] (CARVALHO, 2008, p. 80).

Portanto, o traço [D], inerente às expressões nominais, aos pronomes e às anáforas (CHOMSKY; LASNIK, 1993; CHOMSKY, 1995), parece tanto ser um requerimento sintático para a distribuição de DPs, quanto de sua contraparte léxico-semântica.

Outrossim, uma vez que, em sua primeira versão, a geometria de traços de nomes (HARLEY; RITTER, 2002) é composta por um nó raiz chamado de *Expressão Referencial* do qual são acarretados⁶ os traços de pessoa, representado aqui pelo nó [π], e [*Individuation*], consideramos que a referência de um pronome não é designada apenas por [*Participant*], mas por todo o nó [π] (BÉJAR, 2003). Por sua vez, os traços de [*Definite*] e [*Specific*], os quais acarretam [D] (CARVALHO, 2008), bem como todos os traços que acarretam [*Individuation*], a saber, número e classe (gênero e animacidade) também são tratados como parte da referência pronominal, pois são tanto aspectos capazes de garantir a identificação do referente, quanto podem atuar na distribuição do nominal em questão a depender do fenômeno (CERQUEIRA; CARVALHO, 2018a, 2018b; CERQUEIRA, 2019a, 2019b).

No entanto, é importante apreciar como a composição desses traços impacta na categoria dos pronomes pessoais, dado que, nos termos aqui propostos, os nós [*Participant*] e [D] são os responsáveis pela codificação da categoria pessoa, expressa pelo nó [π]. Logo, faz-se necessário discutir a composição destes traços com vista a identificar como sua composição contribui para a compreensão da categoria dos pronomes pessoais.

⁶ Segundo Carvalho (2008, p. 58), “[d]ados dois elementos A e B respectivamente numa ordem hierárquica, a presença de B requer a presença do outro elemento A”.

3.1 Rediscutindo a categoria pessoa: Participante

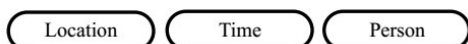
O nó [*Participant*] responsável pela categoria *pessoa*, segundo Harley e Ritter (2002), é um elemento fortemente explorado, por Gruber (2013). A autora defende que a noção de pessoa seja estabelecida com base na hierarquização dos traços de *localização* e *tempo*, em oposição à proposta de Fillmore (1997), na qual *pessoa*, *tempo* e *localização* não estão em relação hierárquica.

Gruber (2013) argumenta que a noção de pessoa está situada em duas categorias como centros-dêiticos do contexto discursivo, a saber, *tempo* e *localização*. Segundo ela, embora Fillmore proponha a existência de dêixis pessoal, dêixis espacial e dêixis temporal, é possível que haja uma relação hierárquica entre essas dêixis. Conforme Fillmore (1997),

[...] (1) a identidade dos interlocutores na situação comunicativa diz respeito ao termo dêixis de pessoa; (2) o lugar ou lugares no qual esses indivíduos estão localizados, para qual temos o termo dêixis de espaço; (3) o tempo no qual o ato comunicativo realiza-se [...] está sob o rótulo de dêixis de tempo [...] (op cit., p. 61, tradução nossa⁷).

Nesse sentido, Gruber (2013) parte da proposta de Fillmore, em (6), na qual *pessoa*, *tempo* e *espaço* equivalem a componentes atômicos primitivos, mas propõe que a categoria *pessoa* é decorrente da relação entre as categorias de *tempo* e *espaço*, em (7), pois “[...] PESSOA não é definida apenas pelos participantes da conversação, mas, ao invés disso, esses participantes são definidos por onde estão situados no contexto da conversação [...]” (GRUBER, 2013, p. 19, tradução nossa⁸). Ou seja, a autora apresenta uma proposta capaz de definir os participantes da enunciação a partir da sua localização temporal e espacial, em outras palavras, por quem assume o turno de fala onde e quando o faz.

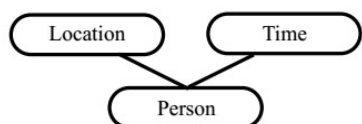
(6) Proposta de Fillmore (1997, p. 235)



⁷ No original: “[. . .] (1) the identity of the interlocutors in a communication situation, covered by the term person deixis; (2) the place or places in which these individuals are located, for which we have the term place deixis; (3) the time at which the communication act takes place [. . .] under the heading of time deixis [. . .] (FILLMORE, 1997, p. 61)”

⁸ No original: “[...] PERSON is not just defined by the participants of the conversation, but rather that these participants are defined by where within the conversation context they are situated [...]” (GRUBER, 2013, p. 19).

(7) Proposta de Gruber (2013, p. 2)



Em uma perspectiva minimalista, por sua vez, Gruber (2013, p. 10-11) define *pessoa* como parte dos traços- ϕ , situando, deste modo, a problemática em torno da natureza do traço de *pessoa*, visto que este é um traço tanto formal, por afetar o comportamento gramatical do fenômeno, quanto o semântico, por apresentar “impacto para a semântica da sentença”. Para sanar a questão, a autora assume, com Zeijlstra (2011), a existência de intersecção de traços, possibilitando que o traço de *pessoa* seja tanto formal, quanto semântico, mas não discute como seria regulada essa intersecção.

No entanto, no que concerne à natureza do traço da categoria *pessoa*, assumo, com Harbour, Adger e Béjar (2008), que os traços- ϕ sejam formais por interferirem na distribuição sintática dos pronomes, o que não impede que eles sejam lidos nas interfaces, após *Spell-out*. De acordo com Frampton e Gutmann (2000), ao invés da deleção dos traços formais, após sua valoração, como propõe Chomsky (1995 e posteriores), esses traços formais entram em estado de inércia, podendo ser lidos nas interfaces, após a derivação.

Segundo Gruber, “[...] PESSOA é uma categoria dêitica e, como tal, inclui apenas participantes dos atos de fala, falante e ouvinte; um não participante, por definição, não pode ser parte de um contexto discursivo” (GRUBER, 2013, p. 9, tradução nossa⁹). A autora argumenta, ainda, que *pessoa* é uma categoria gramatical e a categoria gramatical *pessoa* vai além de primeira e segunda pessoa e se estende à terceira pessoa, a qual, além disso, trata-se de uma categoria universal presente em todas as línguas (cf. FORCHHEIMER, 1953; GREENBERG, 1963; SIEWIERSKA, 2004) representada tanto por uma forma pronominal, quanto pela desinência verbal.

Todavia, essa noção de *pessoa* parece atender exclusivamente aos pronomes de primeira e segunda pessoa, tendo em vista que se a terceira pessoa não é estabelecida no decorrer da enunciação, não há como mapear sua composição através de uma concepção de *pessoa* em que, mesmo estabelecida a partir de tempo e de espaço, restringe-se aos participantes diretos na elocução. Isto é, se *pessoa*, nos termos de Gruber (2013), é

⁹ No original: “PERSON is a deictic category and as such includes only the speech act participants, speaker and hearer; a nonparticipant, per definition, cannot be part of the utterance context” (GRUBER, 2013, p. 9).

definida por quem assume o turno de fala, em determinado tempo e em determinado espaço, e a terceira pessoa nunca assume o turno de fala, independentemente, do tempo e do espaço, a proposta da autora para pessoa, na prática, aplica-se exclusivamente à [*Participant*] excluindo, por sua vez, a terceira pessoa.

Em vista disso, a codificação de terceira pessoa deve ser estabelecida por outro elemento, o qual trataremos aqui como *determinação*, a contraparte léxico-semântica do traço [*D*]. Logo, proponho, com base em Gruber (2013), que participante é a propriedade de estabelecer o falante e o ouvinte considerando quem assume o turno de fala em determinado tempo e em determinada localização.

3.2 Rediscutindo a categoria pessoa: Determinação

Em face ao exposto, assumimos com Béjar (2003) que há uma relação de irmandade entre os nós [π] (Pessoa) e [*Individuation*] e argumentamos em função de que o traço [*D*], proposto por Carvalho (2008), a partir de Cowper e Hall (2002), seja não só um equivalente ao traço EPP¹⁰ (CHOMSKY, 1981, 1995), mas um rótulo categorial responsável pela *determinação nominal*¹¹, acarretado pelos traços de [*Definite*] e [*Specific*]. Com efeito, assumimos com Carvalho e Cerqueira (2018a) e Cerqueira (2019a, 2019b) que tais propriedades estruturais e referenciais sejam categorizadas como determinação nominal.

Nessa ótica, a determinação nominal é uma propriedade das línguas humanas, própria de determinantes, pois “[...] a determinação está predominantemente associada à função referencial, isto é, à introdução (ou à retomada anafórica) de entidades [...]” (MÓIA, 2016, p. 313). Logo, os determinantes possuem características próprias não só sintáticas, como também semânticas. Assim, Abraham, Stark e Leiss (2007) propõem que

¹⁰ “Chomsky (1998) associa um traço comum que é compartilhado por C, T e D: traço EPP (ou, simplesmente, traço D). Este traço tem a tarefa de atrair uma expressão nominal ao núcleo que contém este traço, que deve estar na posição de especificador de seu núcleo ou adjungido a ele” (CARVALHO, 2008, p. 22).

¹¹ Acerca do nível semântico, “[...] a determinação está predominantemente associada à função referencial, isto é, à introdução (ou à retomada anafórica) de entidades no universo de discurso [...]” (MÓIA, 2016, p. 313). Do ponto de vista sintático, a determinação nominal é o caminho para obtenção de informação referencial sobre o nominal predicado. Determinação, segundo Abraham et al. (2007, p. 2), pode ser vista como a marcação explícita de nominais em ordem para fornecer informações sobre a forma como o predicado nominal deve ser mapeado em diferentes tipos (escolha de conjuntos bem como texto) de referência (no sentido de Seiler (1978) ‘noção de percepção de realidade’). [Logo], outras características tais como estatuto temático ou definitude/especificidade em contextos definidos e indefinidos podem entrar em jogo de maneira adequada ou exclusiva”.

determinação [...] pode ser vista como a marcação explícita de nominais para fornecer informações sobre a forma como o predicado nominal deve ser mapeado em diferentes tipos (escolha de conjuntos bem como texto) de referência (no sentido de Seiler (1978) ‘noção de percepção de realidade’” (op cit., 2007, p. 2, tradução nossa¹²).

Consequentemente, “outras características tais como estatuto temático ou definitude/especificidade em contextos definidos e indefinidos podem entrar em jogo de maneira adequada ou exclusiva” (ABRAHAM et al., 2007, p. 2¹³). Por isso, a determinação nominal é estabelecida na medida em que um DP, apresenta as leituras de definitude e/ou especificidade. Entretanto, ainda que a determinação nominal seja um fenômeno universal, sua manifestação varia nas línguas humanas, de modo que os possíveis comportamentos morfológicos podem ou não refletir padrões sintáticos, como argumenta Correia (2000),

[...] línguas como o português, o francês, o italiano e o inglês utilizam diferentes classes de determinantes (artigos definidos, indefinidos, determinantes nulos, partitivo, numerais, possessivos, demonstrativos ...) como marcas de determinação nominal. As línguas sem artigo, como o japonês, o coreano ou o mandarim, evidenciam a determinação nominal através de classificadores, ou através da ordem das palavras, ou, ainda, através de processos morfológicos como a sufixação ou a prefixação” (CORREIA, 2000, p. 328).

Uma vez que apenas os pronomes de primeira e segunda pessoa podem ser codificados pelo nó [*Participant*], já que são estabelecidos por quem assume o turno de fala em certo tempo e em certo espaço, a necessidade de codificar os pronomes de terceira pessoa, assim como demais sintagmas nominais, levou autores como Cowper e Hall (2002) e Carvalho (2008) a propor a existência de um traço [*D*], a partir do qual é possível estabelecer a relação desses nominais com a categoria pessoa.

Para os autores supracitados, a presença do traço [*D*], na notação de traços de um nominal aciona, no nível sintático, o movimento de sujeito e, no nível léxico-semântico, a determinação, ato de referir entidades a partir de expressões linguísticas. Sendo assim, mesmo tendo o nó [*Participant*] subespecificado, os pronomes de terceira pessoa não seriam subespecificados em [π], visto que podem ser especificados em [*D*], o qual está em relação de irmandade com [*Participant*].

¹² No original: “[d]etermination [...] can be seen as the explicit marking of nominals in order to provide information about the way the nominal predicate is to be mapped onto different sorts of (choices of sets of as well as text) referents (in the sense of Seiler’s (1978) notion of ‘perception of reality’)” (ABRAHAM et al., 2007, p. 2)

¹³ No original: “[...] [o]ther characteristics such as thematic or definite/specific status in definite and indefinite contexts may come into play as well or exclusively” (ABRAHAM et al., 2007, p. 2).

Nessa ótica, *determinação*, a contraparte semântica de [D], é tão responsável pela codificação da categoria pessoa, quanto participante. Logo, a categoria pessoa é constituída pelos traços dominados pelos nós [Participant], a saber, [Speaker] e [Addressee], e [D], a saber, [Definite] e [Specific], cuja contraparte léxico-semântica é a determinação nominal. Ou seja, diante da discussão aqui estabelecida, todos os nominais e determinantes, inclusive os pronomes, são codificados, em pessoa, em [π], por meio dos nós [Participant] e [D]. Contudo, apenas os pronomes pessoais prototípicos, primeira e segunda pessoa, independentemente de sua morfologia, acionam o nó [Participant], ao passo que, por sua vez, os pronomes de terceira pessoa e os demais nominais, não o fazem.

Portanto, essa discussão a respeito da composição de traços dos pronomes mostra-se um caminho possível para a compreensão do estatuto da categoria pessoa, especialmente, no que tange aos pronomes pessoais, pois ainda que a terceira pessoa, a “não pessoa”, nunca apresente em sua notação de traços o nó [Participant], já que nunca é estabelecida por turno de fala, tende a ser codificada pelo nó [D], haja vista que, exceto os expletivos, é sempre definida e/ou específica, dada as leituras de identificabilidade e particularidade, respectivamente, conforme apontam os trabalhos de Cerqueira e Carvalho (2018a) e Cerqueira (2019a, 2019b).

4 SOBRE A COMPOSIÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS DO PB

Nessa ótica, as leituras identificável e única/particular representam efeitos semânticos de *determinação nominal* e não de definitude, como assume-se tradicionalmente. A assunção de que a leitura identificável é efeito de *definitude* (HERTZENBERG, 2015) e de que a leitura única/particular é efeito de *especificidade* (PARTEE, 2004) contribui para avaliação do grau de determinação de um nominal, uma vez que definitude e especificidade estão subordinadas à determinação. Em consequência, possibilitando a codificação dos pares [+definido, +específico], [-definido, +específico], [+definido, -específico] e [-definido, -específico] em um contínuo de determinação.

No modelo da geometria de traços, proposto por Cowper e Hall (2002), o traço [Definite] domina os traços [Deictic] e [Distal] os quais seriam responsáveis, respectivamente, pela leitura ostensiva¹⁴ e pela leitura partitiva de um nominal. O traço [Deictic], para os autores, é responsável por codificar informações do centro dêitico, de

¹⁴ Conforme Evans (1990), Heim e Kratzer (1998), Oliveira (2001) e Recanati (2005), ostensão é a leitura própria de elementos dêiticos, cuja referência é externa ao escopo sentencial.

modo que o referente não precise estar presente no discurso, pois pode ser apontado pelo determinante dêitico, sendo, um efeito de definitude. Por isso, nos termos apresentados pelos autores, o traço [dêitico] está presente na notação de nominais cuja referência implique em leitura ostensiva, como em (8).

- (8) a. João_a disse que **ele**_b saiu cedo.
b. **Eles** adoram fingir que gostam dos pobres em época de eleição. (os políticos)

Em (8), os pronomes de terceira pessoa apresentam o traço [*Deictic*] em sua notação, resultando em leitura dêitica e, conseqüentemente, definida. Para Oliveira (2001), no DP cuja leitura é ostensiva, é apontado no discurso, como ocorre em (8). Assim, a propriedade dêitica do pronome de terceira pessoa, em (8), resulta da presença do traço [*Deictic*], em sua composição.

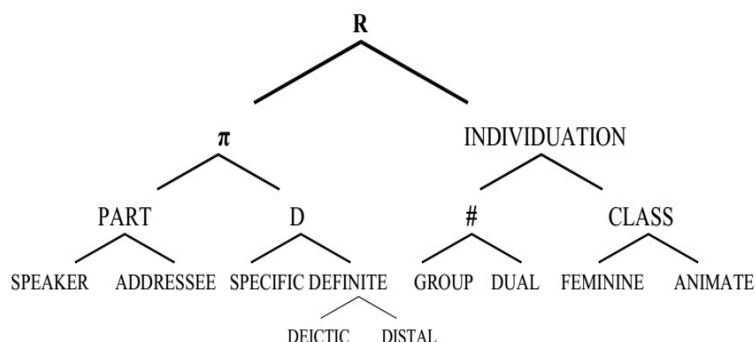
Já o traço [*Distal*] é o traço acionado para designar distância na notação do nominal. Cowper e Hall (2002) o definem a partir da relação com o traço [*Deictic*], e sua presença distância do centro dêitico. Em outras palavras, o traço [*Distal*] tanto pode ocorrer sozinho na geometria, como em (9a), quanto pode ocorrer em irmandade com o traço [*Deictic*], como em (9b). Dado ao seu caráter espacial, o traço [*Distal*] está presente, sobretudo, nos pronomes demonstrativos ou em nominais partitivos.

- (9) a. Esse aluno não estava entre **eles**. (os alunos bagunceiros)
b. **Isso** deve ficar na biblioteca. (o grampeador)

Em (9a), o pronome pessoal de terceira pessoa assume a leitura partitiva devido a presença do traço [*Distal*], o qual parece ser acionado pela relação com os traços da preposição, resultando na leitura de que apenas a parte em questão dos alunos estava fazendo bagunça. Em (9b), o pronome demonstrativo neutro apresenta os traços [*Deictic*] e [*Distal*], dado que além da leitura de distância, própria dos demonstrativos, o pronome possui referente externo ao escopo da sentença, comportando-se como uma dêixis.

Ademais, a possibilidade de o traço [*Distal*] entrar na composição do pronome pleno de terceira pessoa pode estar relacionada à origem histórica desse pronome, pois se o pronome *ele* originou-se a partir do pronome demonstrativo *ille* (ALI, 1966; COUTINHO, 1976; GIUSTI, 1998), na passagem do latim vulgar para o português, esse traço pode ter sido preservado. Logo, Cerqueira (2019a) defende a inclusão desses traços na composição da referência pronominal, a qual se reflete na geometria abaixo

(10) Geometria de traços dos pronomes pessoas em PB



(CERQUEIRA, 2019a, p. 107)

Sob esse prisma, os pronomes pessoais prototípicos seriam codificados pelos nós acarretados por $[\pi]$, podendo ou não, ter o traço $[D]$, subespecificado. Por outro lado, os pronomes de terceira pessoa teriam sempre notação com subespecificação do nó $[Participant]$, de modo que, salvo em caso de expletivos, $[Definite]$ e/ou $[Specific]$ acarretariam, obrigatoriamente, o nó $[D]$.

Destarte, a expressão referencial apresentada aqui trata-se de um rótulo nominal cuja composição é dada por traços formais acarretados pelos nós $[\pi]$ e $[Individuation]$ e que, do ponto de vista semântico, “[...] pressupõe a referência de alguma coisa e cuja pressuposição deve ser verdadeira para a sentença ser verdadeira ou falsa” (HERTZENBERG, 2015, p. 22), ou seja, a expressão referencial reflete tanto uma geometria de traços a qual representa tanto a distribuição de um DP, conforme sua derivação, quanto a sua interpretação desse nominal na interface C-I. Logo, a expressão referencial seria o *locus* de referencialidade dos nominais, contendo as expressões definidas e indefinidas, compostas, dentro dessa ótica, por Pessoa (Participante e Determinação) e Individuação (Número, Grau e Classe). Portanto, a determinação nominal seria uma propriedade das línguas humanas estabelecida tanto no nível sintático, quanto semântico.

Conforme o exposto, propomos que há níveis de determinação nominal, conforme expressos no **Quadro I** - Grau de determinação pronominal, a partir do qual, os pronomes pessoais prototípicos, primeira e segunda pessoa, seriam os casos em que haveria maior determinação. Já os pronomes expletivos, cuja forma é sempre uma terceira pessoa (FORCHHEIMER, 1953), seriam os casos de nenhuma determinação.

QUADRO I – Quadro adaptado de Cerqueira (2019, p. 112)

GRAU DE DETERMINAÇÃO PRONOMINAL					
PRONOMES PESSOAIS PROTOTÍPICOS	PROFORMAS DE TERCEIRA PESSOA				EXPLETIVOS
	← +			- →	
1ª e 2ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa
Determinadas (+definido / +específico)	Determinada (+definido / +específico)	Demonstrativo / Distal (+definido / +específico)	Indefinida (-definido / +específico)	Indeterminada / Dêitica (+definido / -específico)	Expletivo / Arbitrária (-definido / -específico)
A gente comeu doces. / Você irá a São Paulo.	Ela saiu agora.	Nossa história é monstruosa, deixou consequências monstruosas e uma delas é a insensibilidade nas pessoas.	Estava com uma amiga e ela desmaiou no shopping.	Cota é só o começo, eles nos devem até a alma.	? Ele chove.

Entre os dois extremos, há níveis intermediários de determinação nominal considerando a presença dos traços [*Definite*] e [*Specific*]. Nessa ótica, um pronome tem sua natureza pessoal conferida não só por sua participação na enunciação, mas também pela determinação pronominal, à medida que a terceira pessoa, mesmo sem ser marcada na elocução, não apresentaria subespecificação da categoria pessoa, dada a exigência quase obrigatória de pelo menos um dos traços acarretados por [*D*], o qual, sintaticamente, teria o mesmo estatuto do antigo traço EPP e, semanticamente, representa a leitura de determinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foram apresentadas reflexões de ordem léxico-semânticas a respeito da categoria dos pronomes pessoais do PB. Tal exercício apresentou-se como possibilidade para compreensão da categoria pessoa.

Para tanto, foram observou-se o comportamento de pronomes pessoais prototípicos e da proforma de terceira pessoa, cujas notações expressam sempre os traços [*Definite*] e/ou [*Specific*], decorrente de leituras de identificabilidade e particularidade, respectivamente. De certo, esse comportamento aponta para a possibilidade de que a categoria *pessoa* seja codificada por algo além do turno de fala na enunciação (BENVENISTE, 1966).

Diante disso, com base na Teoria-φ (HARBOUR et al., 2008), assumo que a categoria *pessoa* é composta por traços mais atômicos, dentre os quais estão os traços de

[*Definite*] e [*Specific*] (CARVALHO, 2008, 2018; CERQUEIRA, 2015a, 2015b; 2017; CERQUEIRA; CARVALHO, 2018a, 2018b).

Com efeito, a geometria de traços apresentada assegura a composição de diferentes leituras dos pronomes em PB, dentre as quais leituras arbitrária e determinada, em caso de primeira e de segunda, e demonstrativa, determinada, indefinida, indeterminada, em caso de terceira pessoa, como consequência, dos traços [*Distal*] e [*Deictic*], incorporados à composição de tais pronomes (CERQUEIRA, 2019a, 2019b).

Ademais, foram apresentadas novas concepções para os nós [*Participant*], como traço capaz de codificar os envolvidos na enunciação a partir do tempo e espaço da locução (GRUBER, 2013) e [*D*], correspondente à determinação nominal (CERQUEIRA; CARVALHO, 2018a, 2018b; CERQUEIRA, 2019a), contraparte semântica de [EPP], acarretada pelos traços [*Definite*] e [*Specific*], decorrentes, por sua vez, de leituras identificável (HERTEZENBERG, 2015) e particular (PARTEE, 1972, 2004), respectivamente.

Todavia, a presente proposta ainda carece de testes verificando o comportamento léxico-sintático de outras línguas humanas, a fim de verificar a possibilidade de adequação explicativa em esfera universal.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, W.; STARK, E.; LEISS, E. Introduction. In: STARK, E.; LEISS, E.; ABRAHAM, W. (Eds.). **Nominal Determination: Typology, context constraints, and historical emergence**. Philadelphia: John Benjamins B. V., 2007, p. 1-21.

ALI, M. S. **Gramática histórica da Língua Portuguesa**, 6ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1966.

BÉJAR, S. **Phi-syntax: a theory of agreement**, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Toronto, Ontário.

_____. **Conditions on phi-agree**. In: HARBOUR, D.; ADGER, D.; BÉJAR, S. (Orgs.). **Phi Theory: Phi-Features across modules and interfaces**. New York: Oxford University Press, 2008, p. 130-154.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Nacional, 1976 [1976]. p. 277-283.

BHAT, D. N. S. **Pronouns: Oxford studies in typology and Linguistic Theory**. New York: Oxford University Press, 2004.

_____. Third Person Pronouns and Demonstratives. In: DRYER, M. S.; HASPELMATH, M. (Eds.). **The World Atlas of Language Structures Online**. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York, 1938, p.225-226.

BOAS, F. **Handbook of American Indian Languages**, vol. 1, Washington, 1911, p. 39-40.

CÂMARA JR. J. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARDINALETTI, A.; STARKE, M. The typology of structural deficiency: a case of the three classes of pronouns. In: VAN RIEMSDIJK, H. (Ed.). **Clitics in the language of Europe**. Berlin: Mouton et Gruyter, 1999, p. 41-109.

CARVALHO, D. S. **A Estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro**, 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFAL, Alagoas.

_____. Traços. In: FERRARI NETO, J.; SILVA, C.R.T.. (Orgs.). **Programa Minimalista em Foco: princípios e debates**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2012, v. 1, p. 113-132.

CARVALHO, D. S. Aspectos da morfossintaxe dos impostores em português brasileiro. In: CARVALHO, D. S.; BRITO, D. B. S. **Pronomes: morfossintaxe e semântica**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 131-157.

CERQUEIRA, F. O. **A sintaxe do pronome acusativo de terceira pessoa no português brasileiro**, 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Salvador: UFBA, 2015a.

_____. **Reflexos semânticos na sintaxe de terceira pessoa**. Letrônica – Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, v.8, n.2, p. 422-437, jul./dez., 2015b.

_____. Arbitrariedade em terceira pessoa. In: CARVALHO, D. S. (Org.). **Traços-phi: contribuições para a compreensão da gramática do português**. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 169-188.

CERQUEIRA, F. O. **O pronome pleno de terceira pessoa: estrutura interna e relações referenciais**. 152f. Doutorado em Linguística – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019a.

CERQUEIRA, F. O. A arbitrariedade de terceira pessoa no português brasileiro. In: CARRILHO, E.; MARTINS, A.M.; PEREIRA, S. (Orgs.). **Estudos Linguísticos e Filológicos oferecidos a Ivo Castro**, Lisboa: Editora ULisboa, no prelo, 2019b.

_____.; CARVALHO, D.S. O comportamento sintático-semântico do pronome pleno de terceira pessoa no português brasileiro. **Revista da ANPOLL**, n.46, v.1, p. 83-111, Florianópolis, 2018a.

_____.; CARVALHO, D.S. A natureza do pronome pleno de terceira pessoa. In: ATAÍDE, C.; SOUSA, V. (Eds.). **Língua, texto e ensino: descrições e aplicações**. 1ed. Vitória da Conquista: Pipa Comunicação, 2018b, v.1, p. 1051-1062.

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

- _____. **Conhecimento da língua**: sua natureza, origem e uso. Tradução de Eduardo Raposo. Lisboa: Caminho, 1986.
- _____. **Programa Minimalista**. Tradução de Eduardo Raposo. Lisboa: Caminho, 1995.
- _____. Minimalist inquiries: The framework. In MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. **Step by Step**: Minimalist Essays in Honor of Howard Lasnik. Cambridge, Ma.: MIT Press, 2000, p. 89-155.
- _____. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M.; HALE, K. (Orgs). **A life in Language**. Cambridge, Ma.: MIT Press, 2001a.
- _____. **Beyond explanatory adequacy**. MITOPL 20. Cambridge, Mass.: MITWPL, 2001b.
- _____. LASNIK, H. The theory of principles and parameters. In: **Syntax**: an international handbook of contemporary research. von STECHOW, J. J. A., STERNEFELD, W.; VENNEMANN, T. (Eds.). Berlin: De Gruyter, 1993, p. 506-569.
- CORREIA, C. N. Determinação Nominal. In: **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa: Edições Colibri, 2000, n.13, p. 327-338.
- COUTINHO, I. L. **Pontos da gramática histórica**. 3ª ed. rev. Editora Ao Livro Técnico: Rio de Janeiro, 1976.
- COWPER, E.; HALL, D. C. **The syntactic manifestation of nominal feature geometry**. In: Proceedings of the 2002 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association. Montréal: Cahiers Linguistiques de l'UQAM, 2001, p. 55-66.
- DÉCHÂINE, R. M; WITSCHKO, M. **Decomposing Pronouns**. Linguistic Inquiry, 2002, v. 33, n.3. p. 409-442.
- DIXON, R. M. W. **The Dyirbal Language of North Queensland**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- _____. **A Grammar of Yidiny**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- FILLMORE, C. J. **Lectures on deixis**. Stanford: CSLI Publications, 1997.
- FORCHHEIMER, P. **The category of person in language**. Berlin: Walter de Gruyter, 1953.
- GIUSTI, G. The rise a foundation category form Latim ILLE to the Romance article and personal pronoun. **Working Papers in Linguistic**, v.8, n.2, 1998, p. 53-71.
- GREENBERG, J. H. Some universals of grammar with particular reference to ther order of meaningful elements. In: GREENBERG, J. H. (Ed.). **Universals of language**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1963.
- GRUBER, B. **The spatiotemporal dimensions of person**: a morphosyntactic account of indexical pronouns, 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Utrecht University, UiL-OTS.
- HARBOUR, D.; ADGER, D; BEJAR, S. **Conditions on phi-agree**. New York: Oxford University Press, 2008.

HARLEY, H.; RITTER, E. **Person and number in pronouns**: a feature-geometric analysis. *Language*, 2002, v. 78. p. 482-526.

HAUSER, M D; CHOMSKY, N.; FITCH, W. Tecumesh. **The faculty of language**: what is it, what has it, and how did it evolve?. *Science*, 2002, p. 1569-1579.

HERTEZENBERG, M. J. B. **Third Person Reference in Late Latin**: demonstratives, definite articles, and personal pronouns in the *Itinerarium Egeriae*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. De Gruyter Mouton: Berlin/Boston, 2015.

MARCOTULIO, L. **Vossa mercê bem sabe de onde viestes: um caso de gramaticalização na história do português**, 2010. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Sobre composicionalidade pronominal das formas de tratamento na história do português. In: CARVALHO, D (org.). **Traços-phi**: contribuições para a compreensão da gramática do português. EDUFBA: Salvador, 2017, p. 87-108.

MÓIA, T. Semântica e Pragmática. In: MARTINS, A. M.; CARRILLO, E (eds.). **Manual de Linguística Portuguesa**. Berlin/Boston: De Gruyter. 2016. p. 308-335.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes Pessoais**: subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

PARKER, E. **Mundani Pronouns**. In: WEISEMANN, U. (eds.). 1986, p. 131-165.

PARTEE, B. Opacity, coreference, and pronouns. In: DAVIDSON, D.; HINTIKKA, J. (eds.). **Word and Objections: Essays on the work of W. V. Quine**. Dordrecht: Reidel, 1972, p. 415-441.

_____. Opacity, coreference, and pronouns. In: PARTEE, B (ed.). **Compositionality in Formal Semantics**. Malden: Blackwell, 2004, p. 26-49.

PUSTEJOVSKY, J. Lexical Semantics. In: ALONI, M; DEKKER, P. (Orgs.). **The Cambridge Handbook of Formal Semantics**, Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

SCHULTE, K. Pragmatic relevance as cause for syntactic change: The emergence of prepositional complementizers in Romance. In: BLAKE Barry; BURRIDGE, Kate. **Historical Linguistics**. J. Benjamins: Amsterdam, 2003, p. 378 – 394.

SHOWALTER, P; OTANES, Fe. T. **Tagalog Reference Grammar**. Berkeley: University of California Press, 1986.

SIEWIERSKA, A. **Person**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ZEIJLSTRA, H. **Interpreting interpretable features**. Ms. University of Amsterdam, 2011.

POR UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DO DISCURSO FÍLMICO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE *AS SUFRAGISTAS*

Karem Vieira Manso (UEG)¹

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima (UEG)²

RESUMO

O artigo que ora apresentamos é um recorte de um trabalho que está sendo produzido no Curso de Letras do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL-UnUInhumas), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e propõe uma pesquisa-ação que viabilize a interdisciplinaridade na aula de Língua Portuguesa, a partir da exibição e análise do filme *As Sufragistas*. Observamos como este gênero possibilita diferentes leituras sobre a produção de sentidos no cinema que inventaria o comportamento social e político de mulheres britânicas na luta pelo direito ao voto. Assim, pautamo-nos teoricamente em alguns conceitos do postulado da Análise do Discurso francesa, bem como na concepção de gênero discursivo de Mikhail Bakhtin (2003), entre outros autores, e nas contribuições de Ivani Fazenda (2015) sobre o tema da interdisciplinaridade, considerando relevante discutir o filme supracitado na medida em que este possa instaurar um diálogo interdisciplinar na escola. A pergunta que norteia o presente estudo questiona *se o discurso fílmico, sob a égide de uma atividade interdisciplinar em sala de aula, contribui para a construção do senso crítico por parte de seus espectadores, alunos e professores, enquanto recurso multissemiótico de leitura no ensino fundamental e médio*. Metodologicamente, essa investigação pauta-se em uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativo e documental, e busca propor um estudo do discurso fílmico enquanto objeto polifônico de problematização, resultante do entrelaçamento das diferentes vozes que o embasam nos diversos campos disciplinares.

Palavras-chave: Discurso Fílmico, Mulheres, Gêneros Discursivos, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O artigo que ora apresentamos é um recorte de um trabalho que está sendo produzido no Curso de Letras do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas

¹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG - Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL – UnUInhumas)). E-mail: karemm2@gmail.com.

² Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG - Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL – UnUInhumas)) e orientadora do presente trabalho. E-mail: ffpalima@uol.com.br.

(IAEL - Campus Metropolitano / UnUInhumas), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e propõe uma pesquisa-ação com o cinema na sala de aula de Língua Portuguesa, cujos procedimentos analisam o filme *As Sufragistas* como um gênero potencialmente produtivo para a efetuação de atividades interdisciplinares.

Os filmes longas-metragens, por serem um recurso de entretenimento, de linguagem lúdica e crítica para alunos e professores, constituem uma estrutura composicional proficuamente dialógica. Nesta perspectiva, propomos um estudo sobre a utilização do gênero filme em sala de aula, problematizando-o em sua finalidade educativa. Tentamos, com isso, observar, especificamente, como este gênero possibilita diferentes leituras sobre a produção de sentidos que inventariam ideias de comportamento social e político no cinema. Afora, discutimos como o conteúdo temático veiculado em determinados filmes pode promover interpretações que mobilizam significações sobre a identidade dos sujeitos, sua realidade e sua história. Ao se estudar esse gênero em sala de aula, podemos observar também como este pode ser trabalhado sob três ângulos que justificam a existência de todo e qualquer gênero discursivo, como o seu conteúdo temático, o seu estilo e a sua construção composicional. Preconizamos que se analise o discurso fílmico como uma significativa forma de produção de sentidos que pode favorecer estudos integrados e interdisciplinares em sala de aula.

Segundo Ivani Fazenda (2015, p. 9), podemos entender a interdisciplinaridade como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, considerando nos aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores seu aspecto humano. Assistir a um filme em sala de aula é mais do que decodificar a dinâmica de suas imagens, de seu conteúdo, de suas falas, choros e risos, é fazer uma leitura de mundo, não apenas da “palavra-mundo”, como assegura Paulo Freire, mas do comportamento-mundo, do movimento-mundo, da imagem-mundo, dos sentidos-mundo que, inevitavelmente, convoca um diálogo entre os diversos campos do conhecimento.

Assim, para se atender às exigências delimitativas de um artigo científico, optamos por analisar nesta proposta o filme *As Sufragistas*, lançado em 2015, que retrata a luta das mulheres no Reino Unido pelo direito ao voto. A partir dessa análise, tentamos problematizar algumas passagens, observando que atividades interpretativas podem ser realizadas em diferentes campos, a fim de que se promova uma relação interdisciplinar entre estes. Como fundamento teórico para esse estudo, pautamo-nos no

postulado discursivo da Análise do Discurso francesa e de Mikhail Bakhtin (2003) sobre gêneros do discurso. Consideramos relevante discutir o filme supracitado que apresenta em sua narrativa o comportamento rebelde, para um determinado e militante grupo de mulheres motivadas por uma luta histórica pelo direito ao voto. Autores como Rojo (2015), Maingueneau (2004), Fazenda (2015), entre outros, constituem a base de leitura dos conceitos que serão abordados.

Ao considerar que o gênero discursivo mobiliza discursos por meio de uma cenografia, Maingueneau (2004, p. 96) afirma que:

[...] um discurso impõe sua cenografia de imediato: mas, por outro lado, a enunciação, em seu desenvolvimento, esforça-se para justificar seu próprio dispositivo de fala. Tem-se, portanto, um processo em espiral: na sua emergência, a fala implica uma certa cena de enunciação, que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar uma candidatura em uma eleição etc.

Depreendemos dessas considerações que a heterogeneidade das relações simbólicas se inscreve nos gêneros do discurso. Ao estudarmos os gêneros discursivos, tentamos entender como eles constituem um campo de questões abertas a diferentes disciplinas ou um campo de saberes que podem dialogar entre si. Esse é o liame elementar que se institui entre gêneros discursivos e interdisciplinaridade. Assim, objetivamos produzir um estudo sobre o gênero filme longa-metragem em sua relação com a sala de aula e propor uma atividade prática e interdisciplinar para o ensino fundamental e médio. Como objetivos mais específicos, buscamos analisar como o discurso fílmico pode promover uma reflexão sobre práticas sociais em sala de aula, especialmente, ao mobilizar em suas narrativas determinados temas que situam certas vulnerabilidades na sociedade.

Destarte, a pergunta que norteia o presente estudo questiona *se o discurso fílmico, sob a égide de uma atividade de interpretação interdisciplinar em sala de aula, contribui para a construção do senso crítico por parte de seus espectadores, alunos e professores, enquanto recurso multissemiótico de leitura no ensino fundamental e médio.*

Metodologicamente, essa investigação pauta-se em uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativo e documental, e busca propor um estudo do texto fílmico para a sala de aula de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, como objeto polifônico de problematização resultante do entrelaçamento das diferentes vozes que o embasam nos diversos campos disciplinares. Com isso, damos margem à possibilidade de que, a partir de seus resultados, tenhamos um material didático que viabilize uma pesquisa-ação para a sala de aula dos ensinos fundamental e médio.

Para atender ao que propomos realizar, dividimos o presente texto em duas partes que discutem, respectivamente, a teoria dos gêneros do discurso de base bakhtiniana e sua relação com as propostas constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e as relações que se estabelecem entre o gênero filme longa-metragem com as práticas sociais e a sala de aula, em que propomos uma atividade prática para as aulas de 9º ano do ensino fundamental e para as séries do ensino médio, com uma análise do filme *As Sufragistas*. A partir desse filme, fazemos algumas ponderações passíveis de serem desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar. Essa divisão pauta-se na tentativa de possibilitar a professores e alunos um olhar questionador sobre o discurso fílmico e o seu estudo em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabemos que a linguagem é mobilizada a todo o momento por seus falantes nas variadas formas de interações com o mundo. Isso significa dizer que os textos – sejam eles escritos, orais, gestuais, visuais, multimodais ou multissemióticos – situam-se ou circulam diretamente em diferentes campos/esferas (ou somente campo, terminologia adotada por alguns tradutores de Bakhtin) da atividade humana. A atividade humana é o que há de mais plural no cotidiano das pessoas, pois realiza-se em diferentes práticas, como: na vida cotidiana, na arte, nos estudos e pesquisas, na vida pública, na mídia etc. Ou seja, infinitas e corriqueiras são as possibilidades da interação que a vida proporciona. Sobre essa alteridade que possibilita o diálogo social entre os sujeitos, Bakhtin (2003, p. 261) observa que:

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O

emprego da língua efetua-se sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidas pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

A linguagem serve a propósitos e finalidades objetivadas por seu enunciador e pelas situações que permitem sua produção. A construção composicional, o estilo e o tema de um enunciado vão ser mobilizados de acordo com seu contexto de produção, todos relacionados e conduzidos pela coerência dialogal da comunicação humana. Para Bakhtin (2003, p. 262), esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Por assim dizer, os fenômenos enunciativos e discursivos fundamentalmente se manifestam nas diversas modalidades do cotidiano. A mobilização dos tipos de enunciados vai depender justamente dessa relação indissolúvel.

Há uma coexistência entre língua e vida que conduz o olhar bakhtiniano sobre a linguagem. Bakhtin explica que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Em outras palavras, a língua se realiza na vida, e a vida se realiza por meio da língua. Tal percepção é elementar à definição de gêneros do discurso proposta por Bakhtin, ao atestar que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional:

[...] estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 262-263. Grifos do autor).

As possibilidades dos gêneros do discurso são numerosas e expansivas, pois a socialização com o mundo (as atividades humanas) é igualmente profusa. Bakhtin não se ocupa com as propriedades estruturais formais dos gêneros discursivos, mas com a dinamicidade da língua para explicar a construção enunciativa, e não entende o gênero

como um produto estático, uma forma que se produz. Definitivamente, nesta perspectiva, gênero não é forma. É por esse viés que se reafirma a justa relação gênero/atividade humana e se revalida a conexão entre enunciados e interação social. Salientamos que, enquanto discutimos a teoria proposta por Bakhtin, estamos pensando na prática da sala de aula e, por extensão, considerando a relação entre arte cinematográfica, linguagem e história em sala de aula. Em nossa proposta não há sobreposição da linguagem sobre a arte cinematográfica e nem sobre a história, há sim um diálogo entre esses saberes que produzem verdades sobre as mulheres e suas lutas em *As Sufragistas*; e mostram que os sujeitos e suas identidades são uma fabricação histórica.

Assim, os gêneros do discurso devem ser estudados, principalmente, considerando-se as práticas que situam os sujeitos em seu cotidiano e em sua história. Rojo (2015, p. 44) soma voz à teoria bakhtiniana e pontua que a definição de “gêneros” fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas, que promovem interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade. Uma abordagem reducionista dos gêneros do discurso como estrutura pode não dar conta da pluralidade dos campos da atividade humana, não abrangendo a heterogeneidade da língua em sua profícua interação com o mundo, causando discrepância nessa dualidade. Se pensamos em formas não aprimoramos a prática, nem a reflexão temática, não construímos e nem despertamos senso crítico nos alunos.

Analisar a narrativa do filme *As Sufragistas* observando como o seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, em conjunto, podem possibilitar atividades práticas interdisciplinares no ensino fundamental e médio é uma das finalidades que tentamos alcançar. É válido entendermos como esse gênero pode dialogar com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o uso das diferentes linguagens audiovisuais que podem ser trabalhadas em sala de aula.

Dentre as áreas do conhecimento previstas na BNCC, situamo-nos na área de Linguagens, cujos componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A primeira competência específica de Linguagens, entre as seis apresentadas para o Ensino Fundamental, prescreve o seguinte: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica,

reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2016, p. 65). São múltiplas as ações que envolvem um necessário engajamento de professores e alunos, em que se considerem as ações cotidianas dos sujeitos e a relação que eles estabelecem com o mundo, com o seu lugar social e territorial. Para que a compreensão dessas linguagens aconteça, a multiplicidade de gêneros discursivos e o diálogo entre as disciplinas escolares, além de cruciais, devem ser significativos.

Em Língua Portuguesa, são apresentados quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem, a saber: a Leitura, a Produção de Textos, a Oralidade e a Análise Linguística/Semiótica. Leitura na BNCC diz respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2016, p. 72). Nesse eixo, há uma breve menção ao gênero “filme”, como imagem em movimento que deve ser lida. O campo artístico-literário, possivelmente, é o que mais referencia o “cinema” como uma manifestação artística prevista nas diversas *habilidades* remissivas à prática da leitura e aos *objetos de conhecimento* que preveem a relação entre textos, estratégias de leitura, apreciação e réplica, e reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (BRASIL, 2016, p. 186).

O trabalho com o cinema em sala de aula defronta-se com um espaço aberto ao trabalho de leitura e de interpretação da discursividade que constitui o texto fílmico, bem como dos diálogos que ele instaura com a sociedade. Isso requer uma ação conjunta entre professores e alunos que pode resultar na construção de um entendimento sobre o cotidiano dos sujeitos e de sua história. Contudo, essa tarefa exige questionamentos para os espectadores em sala, a saber: como podem significar, nos dias atuais, a narrativa à qual assistiram? Que leituras podem ser feitas partindo dessa atualidade? Que reflexão pode ser construída? Realizar uma leitura é entender processos de interação entre os sujeitos e as condições em que são produzidos os diferentes discursos não apenas nos filmes, mas nos diversos campos da atividade humana.

Por meio da observação do gênero filme longa-metragem, os alunos podem experimentar uma aproximação entre o mundo deles e o mundo fictício, cheio de

sensibilidades, de comportamentos heterogêneos e dos olhares plurais que a arte cinematográfica lhes possibilita.

Na concepção de Costa (2008, p. 100), um filme pode ser definido como:

[...] qualquer sequência de cenas³ cinematográficas (drama, comédia, documentário (v.), etc.), registrada em filme/fita (película de acetato de celulose – primitivamente de nitrato de celulose – revistada por uma emulsão sensível à luz e destinada a registrar imagens fotográficas). Há vários tipos de obra cinematográfica: *Filme de curta, média e longa -metragens*, conforme a construção que se faz do discurso fílmico (conteúdo, estilo, narratividade, período de duração etc.).

Não podemos nos deter em formas de gêneros, mas em como estes permitem que reflitamos sobre nossas práticas sociais em sala de aula. Com base no gênero filme, os alunos entram em contato com a ficção, com um mundo simbolicamente retratado em cenas que, em sua multissemiotividade, despertam sentimentos.

O campo artístico-literário possibilita o contato com o cinema em sala de aula, em que devem ser oferecidas condições para que alunos e professores possam estudar, explorar e valorizar o filme exibido também como uma manifestação artística. Levar o cinema para a sala de aula é um modo de democratizar o seu acesso, pois é na sala de aula que esse recurso alcança os alunos em formação, seus principais espectadores. Seus discursos exploram a sociedade e suas fragilidades e mobilizam uma memória que embasa seus sentidos. Courtine (2006, p. 89), ao discutir a relação entre memória e discurso político, observa que “as formas discursivas da memória política se inscrevem nas modalidades de existência dos enunciados. Alguns discursos devem poder ser lembrados, repetidos, e isso constrange consideravelmente sua forma”. O gênero filme transpõe a fronteira da forma e alcança as práticas políticas que movem os sujeitos em sociedade.

A estrutura narrativa de *As Sufragistas* incorpora valores, imagens, temas e enunciados que concentram não apenas a luta feminina pelo voto, mas pelo direito à

³ CENA: cada uma das unidades de ação ou divisão do ato de uma peça teatral. Essas unidades se caracterizam pela entrada e saída, no palco, dos intérpretes, alterando-se ou não os cenários. No cinema e na televisão, arte de filme ou de vídeo que focaliza determinada situação e um mesmo ambiente, em geral, com as mesmas personagens, podendo incluir diversos planos ou tomadas. Também pode definir cada uma das situações ou momentos do desenvolvimento de um enredo (v.), em filmes (v.), romances (v.), contos (v.), novelas (v.), relatos (v.) etc. Em síntese, são recortes/partes bem definidas de peças, filmes, vídeos ou livros (COSTA, 2008, p. 100).

dignidade da cidadania. Protestar contra a invisibilidade, contra o machismo, dá a perceber a coesão das funções sócio-políticas de um grupo de mulheres politicamente engajadas em sua história. Michelle Perrot (2007, p. 16) reitera que as mulheres ficaram por muito tempo fora do relato da história, “como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal”. O filme reveste-se de uma memória que se inscreve nas falas de suas personagens e traduz uma realidade da história das mulheres, um fragmento de uma história de mulheres que não se encaixavam nos padrões enunciados em uma sociedade patriarcal e excludente. As figuras femininas estabelecidas na narrativa remetem a uma ordem social e institucionalmente oprimida, mas também a uma luta política, a uma resistência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fruto de algumas reflexões acerca do comportamento rebelde no século XX, que tenta entender como alguns filmes produzidos nesse século forjaram diferentes comportamentos e conquistas para os sujeitos, entre questões políticas, históricas e ideológicas, o filme *As Sufragistas* não deixa de ser um texto que pode sugerir leituras da realidade histórica da sociedade. Assim, escolhemos esse filme como uma proposta interdisciplinar de estudo para a sala de aula que pode ser trabalhada nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

É válido ressaltarmos, segundo a acepção de Ivani Fazenda (2014), a diferença entre interdisciplinaridade escolar e interdisciplinaridade científica. Para a autora,

[...] interdisciplinaridade escolar não pode confundir-se com interdisciplinaridade científica [...]. Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa, assim os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Cabe-nos também mais uma vez reafirmar a diferença existente entre integração e interdisciplinaridade [...] ao pensarmos em Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos. (FAZENDA, 2014, p. 5).

Em conformidade com esse entendimento conceitual, depreendemos que o trabalho com a interdisciplinaridade tem certa complexidade e requer uma interação

conjunta sobre a sua realização teórica e prática na escola. O filme *As Sufragistas* é aqui, apenas, uma amostra que, à luz de uma proposta discursiva e interdisciplinar, torna possível um diálogo entre este gênero e os seus espectadores, entre os problemas que ele aborda e a sala de aula.

Nas palavras de Célia Haas (2011, p. 61), ao acrescentarmos um compromisso com a Interdisciplinaridade, tornamos necessário o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que desencadeamos “um processo de revisão e atualização de cada uma das disciplinas. Admite-se que a Interdisciplinaridade propõe novas relações entre as disciplinas, ampliando os espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras”. A abordagem interdisciplinar poderia agregar atividades em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e/ou outras línguas, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Informática, Ciências, Química, Biologia, Física e suscitar debates com temas transversais.

Nesses termos, pensamos em alguns exercícios que podem ser realizados em sala de aula e propomos as seguintes orientações:

- a) Língua Portuguesa: solicitar aos alunos a produção de um resumo crítico do filme que discuta seu conteúdo temático, o confronto entre os discursos militantes e os conservadores, as diferentes formas de linguagem e comunicação que envolvem as sufragistas em sua luta pelo direito ao voto. Há também outras formas de comunicação que podem ser observadas, como a que se estabelece entre a protagonista Maud e o seu filho. Pode-se refletir sobre os efeitos dessa narrativa para os discursos da atualidade, ou seja, que memória embasa enunciados hoje em dia que convocam um passado, uma história já contada, que ressoa no presente, revestida de preconceitos sobre as mulheres?
- b) Língua Inglesa: contemplar, inicialmente, a prática oral e auditiva dos diálogos entre os personagens. Em seguida, organizar os alunos em grupos e realizar atividades que os façam produzir em inglês algumas perguntas remissivas ao entendimento da narrativa para serem dirigidas aos colegas de sala. Estes, por sua vez, devem produzir respostas e expressá-las oralmente também em inglês; atividades de gramática também devem ser abordadas para que aprimorem o conteúdo que está sendo estudado.
- c) Arte: analisar como a arte aparece no presentinho que a protagonista dá ao seu filho no aniversário dele. O desenho que aparece em uma folha de jornal como



um molde prévio do devido presente que seria produzido com pano e linha. A arte aqui estende sua função e configura-se por seu papel na história. O elefantinho constitui um objeto que pode traduzir na cena a relevância da arte para aquele grupo menos favorecido da sociedade britânica.

- d) Educação Física: discutir com os alunos como os corpos das funcionárias da lavanderia estavam debilitados devido às condições precárias e à exaustiva carga-horária de serviço que lhes eram impostas. Isso as impedia de fazerem uma atividade física, observe-se com isso que a ginástica laboral foi uma conquista, talvez um sopro de liberdade para que se eduque fisicamente o corpo dos trabalhadores e o torne mais produtivo.
- e) História: como esse filme tem uma singular relevância por retratar, com base em fatos reais, a luta do movimento sufragista na Inglaterra, cuja sociedade da época era marcadamente patriarcal e misógina, o professor pode solicitar pesquisas sobre a conquista do voto feminino, sobre a época do filme, que identifiquem como as personagens materializam uma história em suas falas, em suas relações trabalhistas e até em seu figurino. Em outras palavras, o que pode ser lembrado nos discursos da atualidade que pode trazer à tona a memória da devida época na conquista do voto das mulheres nos países europeus, em outros continentes e no Brasil?
- f) Geografia: pesquisar sobre as questões climáticas na Inglaterra da época, cujo clima chuvoso de temperatura fria propiciava o uso de indumentárias características. Isso remete também à localização geográfica no continente europeu, a arquitetura urbana do centro e das periferias, a diferente distribuição de renda e dos espaços entre os seus moradores.
- g) Informática: orientar os alunos à observação de cenas que apresentem efeitos especiais, digitais, como aqueles apresentados nas explosões, bem como a fotografia do filme, ou a digitalização que pode ser observada nas imagens promovendo efeitos sobre as cores monocromáticas das cenas.
- h) Matemática: observar o valor do salário das funcionárias da fábrica, e fazer uma conversão da moeda naquele tempo, o que daria a entender as condições indignas e dissimétricas em que viviam as mulheres, principalmente em relação aos homens, à época retratada no filme.



- i) Física: discorrer sobre o cálculo da dinâmica da corrida dos cavalos e o impacto do atropelamento que causou a morte da sufragista, observa-se a dinâmica das forças opostas provocadas pelo choque que encerra o desfecho do filme.
Química: produzir um texto sobre o composto químico da pólvora que a farmacêutica prepara para os ataques militantes, bem como sobre as substâncias utilizadas nos chás que praticamente dão uma identidade aos costumes da Inglaterra, o chá tem um papel na cultura inglesa.
- j) Ciências / Biologia: entender a questão do corpo, suas limitações e fragilidades ante as exigências trabalhistas feitas às operárias, as doenças que afligiam a sociedade da época, bem como o corpo feminino discursivizado de modo preconceituoso e até explorado pelos homens.
- k) Temas transversais: refletir sobre as diferenças históricas nas relações de gênero, suas desigualdades, a exploração sobre o trabalho das mulheres no início do século XX, a agressão, o estupro, leis de amparo à mulher genitora que praticamente não existiam e não lhe permitiam direitos sobre os seus filhos, nem muito menos sobre o exercício de sua cidadania, uma vez que não podiam votar.

Observando o modo como o filme materializa os sentidos no curso de sua narrativa, vemos como pode ser produtivo o trabalho com a Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar. Esta pode levar alunos e professores a construir criticidade no processo de leitura e interpretação não somente de filmes, mas de diferentes gêneros multissemióticos. Esse conjunto de disciplinas com suas devidas propostas de estudos examina os sentidos que se movimentam no longa *As Sufragistas*. São disciplinas que se convocam e conduzem o leitor-espectador a uma significação maior do discurso fílmico e ao entendimento das diferenças que se inscrevem entre homens e mulheres na sociedade inglesa em meados de 1912.

As personagens sufragistas são típicas de uma luta, tipos que enfrentam conflitos internos e o dissabor das diferenças que tentam silenciá-las na sociedade da época. Convocadas à luta pelo direito ao voto, não negam os desafios impostos a si mesmas, e garantem coerência entre seus discursos, ações e atitudes. Por razões óbvias, a narrativa nos dá a perceber os silêncios que elas tentavam romper naquela época, marcada por lutas inglórias. Conforme atesta Michelle Perrot (2007, p. 17), “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da

ordem das coisas. É a garantia de uma sociedade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. [...] Sua fala em público é indecente”. Daí, o silêncio que se lhes impunha, acompanhado da humilhação, da condenação e da exclusão que lhes eram devidas.

Não nos propomos discutir neste artigo uma história das mulheres, pois excederia seus objetivos. Todavia, deixamos aqui alguns sentidos advindos dessa narrativa cinematográfica que sinalizam um pouco dos duelos que as mulheres ainda travam na atualidade e que, por extensão, convocam seus espectadores à reflexão no campo escolar.

De acordo com Napolitano (2015, p. 21),

as chaves de leitura e abordagem de cada filme, construídas conjuntamente pelo professor e orientadores, com base nas sugestões de especialistas e das próprias descobertas práticas na sala de aula, é que vão determinar o sucesso das atividades e a adequação dos filmes ao segmento específico de alunos que constituem o público-alvo das atividades. Não há fórmula mágica nem receita teórica que substituam a reflexão e a perspicácia do professor em relação aos seus alunos.

É possível entendermos como o gênero filme institui uma convivência dialógica entre disciplinas, considerando o espaço escolar como um ambiente socialmente privilegiado para a sua exibição, problematização e estudo. É um objeto que possibilita que a interdisciplinaridade seja possível em todos os campos disciplinares e que a prática educacional seja significativa à formação cultural dos alunos.

Sabemos que nem todos os professores são afeitos a instituir em sala de aula uma postura interdisciplinar, mas é preciso que sejam dados passos em busca de sua realização entre educadores, para que a linguagem se manifeste como um viés de compreensão não apenas do discurso fílmico, mas das práticas sociais que embasam a realidade e a história dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos observar o gênero filme longa-metragem em sala de aula como uma expressão da vida, do cotidiano que situa e movimenta os sujeitos em sociedade na medida em que exercem seus valores, seus costumes e condições de existência. Deprendemos, ainda, que ao ser discutido em uma perspectiva

interdisciplinar, o filme favorece o debate, a expressão da opinião, identificações, desidentificações, e desenvolve a reflexão, a criação, o movimento de interpretação. Pode despertar no aluno outras leituras de mundo. Necessariamente, o discente deve ser convocado à reflexão sobre o conteúdo temático do filme exibido em sala, em que se observem as relações que este firma com o passado, com a atualidade e com o futuro. É uma atividade prática a ser pensada em primeiro lugar.

O professor, ao exibir um filme em sala de aula, deve possibilitar sua análise conjunta, lançar perguntas e provocar a reflexão à coletividade que o assiste. A discussão deve permear todas as disciplinas de modo que os posicionamentos críticos e plurais se revelem em todas as áreas disciplinares que embasam o processo de formação escolar.

Ainda que saibamos, assim como assinalou Barthes (1993, p. 139), que “o sentido já está completo, postula um saber, um passado, uma memória, uma ordem comparativa de fatos, de ideias, de decisões”, ele sempre reclama uma reflexão a mais sobre linguagem, sobre história, sobre identidades e sobre outras coisas. *As Sufragistas* constitui, antes de tudo, um objeto de estudo, é um sentido sobre a história das mulheres, de suas lutas, de seus silenciamentos e de sua condição social, um sentido que produz muitos outros sentidos em vias de completude na atualidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno, Pedro de Souza. 9. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. Tradução de Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. *Interdisciplinaridade*, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos? In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Livro 4. Fortaleza, CE: EdUECE, 2014. p. 2-12. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/58.%20INTERDISCIPLINARIDADE_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Hum anos_.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/58.%20INTERDISCIPLINARIDADE_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos_.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

HAAS, Célia. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. *International Studies on Law and Education*, mai-ago 2011, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. Primado do interdiscurso. In: MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



DO MORFEMA PARA A PALAVRA: PADRÕES DE ASSOCIAÇÃO ENTRE MORFEMAS A PARTIR DE MÉTODOS ESTATÍSTICOS

João Paulo Lazzarini Cyrino ¹
Eudes Barletta Mattos ²

RESUMO

O conceito de palavra tem sido rediscutido na linguística como um construto teórico não necessariamente válido, principalmente em línguas não indoeuropeias, calcado numa tradição gramatical que se ajustava mais às línguas clássicas que à totalidade – e inclusive maioria – das línguas do mundo. Com o intuito de examinar fenômenos de relevância tipológica que não dependam do conceito tradicional de palavra, bem como de tentar revelar padrões translinguísticos de relação entre morfemas, o presente estudo utiliza ferramentas do aprendizado de máquina não-supervisionado para processar dados captados de gramáticas descritivas. Organizando os dados em matrizes de adjacência que representam a ocorrência ou não de bigramas – associações de dois morfemas –, avaliamos como diferentes línguas organizam seu inventário de morfemas e associam itens deste. Para tal, aliamos a técnica Fatoração de Matriz Não-Negativa (NMF) à clusterização por K-Médias (K-Means), de maneira a agrupar os morfemas de dada língua em um número variável de classes; em seguida, as entradas dos morfemas foram substituídas pelo índice de suas respectivas classes, e as matrizes de adjacência, reanalisadas com atenção às associações entre as classes formadas, aplicando-se o teste Z para medir a significância das relações bigramáticas língua a língua. Os resultados demonstraram grande variação no comportamento dos morfemas das línguas, assim como algumas correlações, de fracas a moderadas, entre uma maior proporção de bigramas significantes e a existência de classes distribucionais lexicais.

Palavras-chave: Tipologia Linguística, Aprendizado de máquina, Morfossintaxe, K-Médias, Fatoração de Matriz Não-Negativa.

INTRODUÇÃO

Recentemente há uma problematização na literatura tanto de Teoria como de Tipologia linguística a respeito do conceito de palavra. Essa problematização é bem sintetizada em Haspelmath (2011), no âmbito da Tipologia Linguística, que mostra não haver uma definição de palavra apta a ser aplicada translinguisticamente. Sendo assim, linguistas não deveriam presumir uma diferença entre morfologia e sintaxe – ao menos não ao comparar línguas – e deveriam orientar-se pela unidade mínima da gramática: o

¹ Professor do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA, jpcyrino@gmail.com;

² Graduando pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA, eudesbarlettam@gmail.com;

morfema ou, mais recentemente, o morfe (cf. HASPELMATH, 2020). No âmbito da Teoria Gerativa, podemos também mencionar desenvolvimentos como a Morfologia Distribuída (HALLE & MARANTZ, 1993), que prevê transparência entre os níveis da Morfologia e Sintaxe, e que a estrutura sintática, ao menos em um nível mais abstrato, é fundamentalmente formada por morfemas.

Por outro lado, a Tipologia Linguística tem em sua tradição a classificação de línguas em termos de relação entre morfemas e palavras. Essa tradição, que remonta a trabalhos como os dos irmãos Schlegel – dividindo as línguas em *isolantes*, *aglutinantes* e *fusionais* –, ainda encontra eco em trabalhos tipológicos, como Bickel & Nichols (2007), que mostram haver parâmetros como *fusão* (o quanto morfemas tendem a se juntar em torno de uma base), *exponência* (quantos significados distintos podem ser carregados por um único morfema) e *flexividade* (o quanto de alomorfia há no sistema morfológico). Desses três parâmetros, o de *fusão* depende ou de algum conceito como palavra, ou de alguma métrica que permita entender o quanto um morfema está preso ao outro.

Algo que é também não é enfatizado nessa discussão é o fato de que algumas línguas aparentemente tendem a juntar determinados tipos de morfemas, a exemplo de morfemas de tempo/modo/aspecto, a morfemas com significados lexicais, formando unidades tentativamente delimitadas e que se agrupam no que conhecemos por classes de palavras; é dizer, muito do que entendemos por palavra está relacionado ao resultado de diferentes padrões de junção. Matthews (2003) mostra, por exemplo, que o conceito de palavra que utilizamos nas gramáticas é oriundo dos gramáticos latinos – e, em latim, há grande regularidade na junção de determinados morfemas com determinados significados lexicais.

Aqui buscamos estabelecer uma métrica para a junção entre morfemas das línguas. Inspirados nas técnicas de aprendizado de máquina não supervisionado propostas em Schütze (1995) para obter as classes das palavras de um *corpus*, desenvolvemos um método para, a partir dos dados morfológicamente segmentados de uma gramática descritiva, classificar automaticamente os morfemas de acordo com sua distribuição local (vizinhos à esquerda e à direita). A partir dessa classificação, observamos o quanto os morfemas das diferentes classes tendem a se juntar. Isso é feito por um teste estatístico de proporção (teste Z), que mede o quão estatisticamente significativa é a coocorrência de dois morfemas (bigramas), um antecessor e outro sucessor.

Para este trabalho buscamos estabelecer correlações entre a proporção destes pares de morfemas na língua e o quanto as classes de morfemas são semanticamente identificáveis. As correlações encontradas não são fortes, mas permitem levantar algumas hipóteses interessantes.

Realizamos o estudo com 15 línguas de diferentes famílias e de diferentes partes do mundo:

- *khwarshi e aghul*, línguas do nordeste do Cáucaso, faladas no Daguestão (Rússia). A primeira é do ramo tsézico, e a segunda do ramo lezgiano.
- *moloko e bathari*, línguas afro-asiáticas, sendo a primeira do ramo chádico e a segunda semítica. Faladas respectivamente nos Camarões e em Omã.
- *mandarim e yakkha*, línguas sino-tibetanas, sendo a primeira do ramo sinítico, falada na China, e a segunda do ramo kiranti, falada no Nepal.
- *nenets e pite saami*, línguas urálicas, a primeira samiédica e a segunda fínica, faladas, respectivamente, na Sibéria (Rússia) e no interior da Suécia.
- *rapa nui e cheke holo*, línguas austronesianas, do ramo malaio-polinésio. A primeira é falada na Ilha da Páscoa e a segunda nas ilhas Solomon.
- *araweté*, língua indígena brasileira, do tronco tupi, falada no estado do Pará.
- *kanoê*, língua indígena brasileira, isolada, falada no estado do Amazonas.
- *kuot*, língua isolada, falada na Papua Nova Guiné.
- *sumério*, língua isolada, extinta, falada no sul da Mesopotâmia antiga.
- *zapoteca de San Bartolomé Zoogocho*, língua da família oto-mangueana, falada na região de San Bartolomé Zoogocho, México.

O presente texto está organizado da seguinte forma. Primeiramente desenvolvemos os aspectos metodológicos, divididos em três etapas: coleta de dados, estabelecimento dos hiperparâmetros dos algoritmos de análise e aplicação de teste de significância estatística. Em seguida, apresentamos os resultados, mostrando (i) a proporção de bigramas significativos em cada língua e (ii) a possível correlação entre as métricas e a semântica das classes de morfemas obtidas. Encerramos, então, com as Considerações Finais.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado em 3 diferentes etapas, cada qual com uma metodologia particular: (i) coleta de dados, (ii) estabelecimento dos hiperparâmetros dos algoritmos de análise, (iii) aplicação de teste de significância estatística para os bigramas obtidos.

Coleta de Dados e Matrizes de Adjacência

Os dados foram coletados a partir de 15 gramáticas descritivas de diferentes línguas. Como este trabalho não pretende mostrar correlações entre parâmetros tipológicos nem estabelecer universais, não houve uma metodologia de amostragem específica para as línguas escolhidas, apesar de haver diversidade entre elas em termos genéticos, geográficos e mesmo históricos (por exemplo, figuram dados de uma língua sem falantes vivos há milênios, como o sumério). Coletamos, a partir de cada gramática, o número de frases apresentado na Tabela 1. Devido à grande disparidade entre estes números, utilizamos um algoritmo para escolher, aleatoriamente e sem reposição, 200 frases de cada língua que contasse com mais de 200 frases no banco de dados. Para as línguas com menos de 200 frases, utilizamos o conjunto de frases já disponíveis em sua inteireza.

Língua	Gramática	Frases
Aghul	Maslak (2014). <i>Агульские тексты 1900—1960-х годов</i> ³	191
Araweté	Solano (2009). <i>Descrição Gramatical da Língua Araweté</i>	563
Bathari	Gasparini (2018). <i>The Bathari Language of Oman: Towards a Descriptive Grammar</i>	79
Cheke Holo	Boswell (2018). <i>A grammar of Cheke Holo</i>	108
Kanoé	Bacelar (2004). <i>Gramática da Língua Kanoê</i>	934
Khwarshi	Khalilova (2009). <i>A grammar of Khwarshi</i>	1149
Kuot	Lindström (2002). <i>Topics in the grammar of Kuot</i>	81
Mandarim	Sheng Ma (2006). <i>Modern Mandarin Chinese Grammar</i> ⁴	213
Moloko	Friesen et al (2017). <i>A Grammar of Moloko</i>	181
Nenets	Nikolaeva (2014). <i>A Grammar of Tundra Nenets</i>	130
Pite Saami	Wilbur (2014). <i>A Grammar of Pite Saami</i>	241
Rapa Nui	Kieviet (2017). <i>A Grammar of Rapa Nui</i>	221
Sumério	Jagersma (2010). <i>A descriptive grammar of Sumerian</i>	379
Yakkha	Schackow (2015). <i>A grammar of Yakkha</i>	669

³ Transliteração do russo: *Agulskie Teksty 1900-1960-ch godov*. Tradução: *Textos em Aghul dos anos 1900 a 1960*.

⁴ Com glosas nossas.

Tabela 1 – Fontes de Dados e Números de Dados

As gramáticas descritivas normalmente fornecem os dados com segmentação morfológica e a glosa morfema a morfema. O presente estudo se baseou na análise distribucional das glosas de cada morfema, desconsiderando, portanto, casos de alomorfia. Apenas os dados do mandarim foram retirados de uma gramática cujas frases não apresentavam segmentação morfológica nem glosas; para adequação de seus dados, portanto, esta análise foi realizada no decorrer da pesquisa⁶.

Munidos das respectivas glosas de cada frase de uma dada língua, listamos todos os bigramas (pares ordenados de dois morfemas, no caso) e os organizamos em uma matriz de adjacência. Este procedimento foi repetido para todas as línguas elencadas. As linhas da matriz correspondem a cada morfema, e as colunas, a cada vizinho anterior e posterior ao morfema, conforme ilustrado na Tabela 2. Os valores dessa matriz são zero (0) para a não existência do par nos dados e um (1) para a existência⁷. A construção dessas matrizes conclui a fase de coleta dos dados.

	Morfema 1_dir	Morfema 2_dir	...	Morfema n_esq
Morfema 1	0	0	...	1
Morfema 2	0	0	...	0
Morfema 3	0	1	...	0
...
Morfema n	1	1	...	0

Tabela 2 – Exemplo de Matriz de Adjacência

Fatoração da Matriz de Adjacência e *Clustering*

A segunda etapa da pesquisa consistiu em aplicar métodos de aprendizado de máquina não-supervisionado que agrupem em classes os morfemas mais semelhantes entre si (por critério distribucional). Para este estudo, utilizamos a Fatoração de Matriz Não-Negativa (doravante, NMF, de *Non-Negative Matrix Factorization*) seguida da

⁵ Zapoteca de San Bartolomé Zoogocho

⁶ A segmentação morfológica e subsequente descrição dos dados do mandarim foram realizadas por Eudes Barletta Mattos.

⁷ Foram tentados outros valores para a matriz, como a frequência das adjacências, assim como a probabilidade. Esses métodos parecem privilegiar o agrupamento dos morfemas em termos semânticos, mais do que gramaticais. Um comparativo a respeito disso está em preparação.

clusterização por K-Médias (doravante, K-Means, de *K-Means Clustering*). Foram empregados os algoritmos disponíveis no pacote de aprendizado de máquina *scikit-learn* (PEDREGOSA et al, 2011), para a linguagem Python⁸.

Tais algoritmos requerem que forneçamos o número de agrupamentos em que queremos dividir o total de morfemas. Uma vez que não sabemos de antemão em quantas classes os morfemas de uma dada língua podem se dividir, utilizamos os seguintes métodos.

A ação do algoritmo NMF consiste em fatorar a matriz de adjacência obtida na primeira etapa, de forma a se obterem duas matrizes W e H ; da multiplicação destas duas resulta uma aproximação da matriz de adjacência. Trata-se de uma técnica bastante utilizada em processamento de linguagem natural (PNL), uma vez que ela permite classificar textos em tópicos a partir da frequência das palavras. Considerando estudos em PNL, o usual é construir-se uma matriz em que cada linha corresponda a um documento e cada coluna a uma palavra, e os valores da matriz correspondam à frequência de cada palavra no documento. Com NMF, torna-se possível agrupar documentos com frequências semelhantes de determinadas palavras. No entanto, é necessário fornecer ao algoritmo, de antemão, o número de agrupamentos – componentes – em que se deseja dividir os documentos. Portanto, para estudos que envolvam análise de documentos, o critério para definir o número de componentes pode ser relativamente simples: se houver misturados documentos sobre cinco assuntos, basta que sejam escolhidos cinco componentes para NMF. Após a aplicação, a matriz obtida terá uma linha para cada documento, mas ao invés de uma coluna para cada palavra, passará a ter uma coluna para cada componente. Cada documento terá um escore diferente para cada componente e documentos de cada assunto terão, em tese, um escore maior no componente respectivo a cada assunto.

No entanto, o que seria um documento em estudos de PNL equivale a um morfema neste estudo, e o que seria uma palavra em um dado documento, ao vizinho daquele morfema. Neste caso, para determinar o número de componentes – ou seja, o número de agrupamentos a ser feitos –, foram efetuadas diferentes tentativas, indo de dois até seis agrupamentos. Utilizamos o número de componentes em que mais víamos ser possível haver uma semântica subjacente associada a cada agrupamento.

⁸ Informações sobre NMF em: <https://scikit-learn.org/stable/modules/generated/sklearn.decomposition.NMF.html>; sobre K-Means em: <https://scikit-learn.org/stable/modules/generated/sklearn.cluster.KMeans.html>

Uma vez aplicada a fatoração à matriz de adjacência, torna-se possível comparar sua variância com a variância da matriz fatorada. A Tabela 3 fornece o número de componentes que utilizamos para cada língua e a variância estimada (V.E.) da matriz fatorada em relação à matriz original.

Língua	Componentes	V.E.	Clusters
Aghul	3	0.127	6
Araweté	5	0.348	6
Bathari	4	0.261	5
Cheke Holo	4	0.247	6
Kanoe	3	0.157	6
Khwarshi	5	0.201	6
Kuot	4	0.266	5
Mandarim	4	0.185	5
Moloko	4	0.219	6
Nenets	3	0.125	6
Pite Saami	2	0.075	5
Rapa Nui	5	0.218	6
Sumério	2	0.106	6
Yakkha	4	0.129	6
Zapoteca de SBZ ⁹	5	0.267	6

Tabela 3 – Componentes, Variância Estimada e Clusters

Com a matriz fatorada, utilizamos o algoritmo de K-Means para agrupar em classes os morfemas. O algoritmo agrupa os morfemas que possuam valores semelhantes nos escores da matriz obtida por NMF. K-Means também requer que informemos o número de *clusters* (agrupamentos). Diferentemente de NMF, no entanto, há um método para obter esse número, denominado método *Elbow*¹⁰. Os agrupamentos obtidos estão relacionados na Tabela 3. A obtenção dos *clusters* encerra a segunda etapa.

Substituição dos Morfemas pelas Classes e Teste Z

Com a classificação de cada morfema realizada, podemos substituir nos dados a entrada de cada morfema por sua respectiva classe. Assim foi feito para todas as línguas, de modo que uma lista de bigramas a partir dessas novas combinações foi obtida. Essa

⁹ Zapoteca de San Bartolomé Zoogocho

¹⁰ Informações sobre o método em Kodinariya & Makwana (2011).

lista deu origem a uma tabela de contingência – que conta o número de combinações entre cada primeiro e cada segundo elemento possível em um bigrama. Ilustra a Tabela 4, feita a partir da classificação dos morfemas da língua nenets; nesta, cada linha corresponde à classe do primeiro morfema do bigrama e cada coluna, à classe do segundo. Nota-se que não nomeamos as classes, apenas nos referindo a elas por um índice iniciado em 0. No caso do nenets, são 6 classes obtidas, de 0 a 5.

	0	1	2	3	4	5
0	60	4	6	3	18	0
1	9	0	1	0	4	0
2	1	2	1	9	0	8
3	7	1	2	0	3	0
4	16	9	1	8	7	12
5	2	0	2	0	9	0

Tabela 4 – Tabela de contingência de bigramas em nenets

Como podemos observar na tabela, temos combinações de classes de morfemas bastante frequentes na língua, como entre dois morfemas representados pelo par (0,0), com 60 ocorrências, combinações menos frequentes, como o par (3,4), com 3 ocorrências, e combinações não atestadas, como (3,3) ou (1,3).

Diante desses dados, podemos finalmente responder à pergunta: existem classes de morfemas com mais afinidades para suceder ou anteceder outras classes? Para tanto, procedamos da seguinte forma. Considerando um bigrama (i,j) , assumimos que não há afinidade significativa entre i e j se a quantidade de j atestados para um dado i for menor que duas vezes a média de ocorrências atestadas na posição $_$ em um bigrama $(i,_)$, ou se a quantidade de i atestados para todo j for menor que duas vezes a média de ocorrências atestadas na posição $_$ em um bigrama $(_,j)$.

	0	1	2	3	4	5
0	60	4	6	3	18	0
1	9	0	1	0	4	0
2	1	2	1	9	0	8
3	7	1	2	0	3	0
4	16	9	1	8	7	12
5	2	0	2	0	9	0

Tabela 5 – Destaque para o par (0,4)

A Tabela 5 destaca um caso da língua nenets. Para saber se os morfemas da classe 0 anteceder os de classe 4 sistematicamente, calculamos a média dos valores na linha 0

($\approx 15,17$) e a média dos valores na coluna 4 ($\approx 6,83$). Embora o valor para (0,4) seja 18, inferior ao dobro da média da linha 0, é superior ao dobro da média da coluna 4. Isso significa que, de acordo com o critério proposto aqui, há uma sistematicidade na associação entre as classes 0 e 4 na ordem (0,4).

Para estabelecer margens de erro, aplicamos dois testes Z^{11} , um em que a hipótese nula H_0 é a de que o valor em (i,j) é menor do que duas vezes a média da linha i e o outro em que é menor do que duas vezes a média da coluna j . Disto temos dois valores-p; para um dado nível de significância $\alpha = 0,05$, temos uma dupla associação significativa entre (i,j) se ambos os valores-p forem menores do que 0,05 e uma associação significativa se apenas um dos valores-p for menor do que 0,05. No caso de (0,4), temos os seguintes valores-p: $p_1 \approx 0,056$ e $p_2 \approx 0,006$. Desta forma, (0,4) é significativo em função do valor p_2 , que se refere à classe 4 suceder a classe 0, mas não é significativo em função do valor p_1 , que se refere à classe 0 anteceder a classe 1. Pode-se afirmar, portanto, que há uma associação significativa em (0,4).

De porte de todas estas métricas, comparemos na seção seguinte as línguas em função das associações entre as classes de morfemas, em diferentes níveis de significância. Também vamos examinar o que está contido em cada classe e tentar ver se existe uma semântica que possa caracterizar cada classe e as combinações entre as classes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados sumarizados para as línguas e não olhamos especificamente para cada morfema. Nesse sentido, utilizamos as métricas explicadas na seção anterior de forma a obter indicadores holísticos sobre a morfologia da língua. Os resultados apresentados revelam algumas características sobre as línguas, mas também possuem limitações, conforme se discute.

Aglomerções Significativas de Morfemas

A Tabela 6 contém os bigramas para um nível de significância $\alpha = 0,10$ e a Tabela 7, para um nível de significância $\alpha = 0,05$. É importante notar que a língua Kanoê é a

¹¹ O teste Z é um dos testes utilizados para rejeitar ou não uma hipótese determinando se a diferença entre a média da amostra e a média da população é significativa estatisticamente ou fruto do acaso, destacando-se por possuir um único valor crítico para as amostras.

única a não apresentar bigramas significativos em $\alpha = 0,05$. Durante a pesquisa notamos que isso se preserva com $\alpha = 0,01$, embora não abordemos esses níveis aqui.

Língua	cl	big	ant	suc	dupla	prop_big	prop_ant	prop_suc	prop_dupla
Aghul	6	5	3	2	0	0,139	0,083	0,056	0,000
Araweté	6	11	8	6	3	0,306	0,222	0,167	0,083
Bathari	5	5	5	3	3	0,200	0,200	0,120	0,120
Cheke Holo	6	4	1	3	0	0,111	0,028	0,083	0,000
Kanoe	6	5	3	4	2	0,139	0,083	0,111	0,056
Khwarshi	6	13	8	7	2	0,361	0,222	0,194	0,056
Kuot	5	9	6	5	2	0,360	0,240	0,200	0,080
Mandarim	5	5	3	2	0	0,200	0,120	0,080	0,000
Moloko	6	11	5	6	0	0,306	0,139	0,167	0,000
Nenets	6	11	7	6	2	0,306	0,194	0,167	0,056
Pite Saami	5	7	3	5	1	0,280	0,120	0,200	0,040
Rapa Nui	6	11	6	6	1	0,306	0,167	0,167	0,028
Sumério	6	11	4	8	1	0,306	0,111	0,222	0,028
Yakkha	6	9	5	5	1	0,250	0,139	0,139	0,028
Zapoteca SBZ	6	8	5	7	4	0,222	0,139	0,194	0,111

Tabela 6 – Bigramas para $\alpha = 0,10$

Língua	cl	big	ant	suc	dupla	prop_big	prop_ant	prop_suc	prop_dupla
Aghul	6	4	2	2	0	0,111	0,056	0,056	0,000
Araweté	6	10	7	5	2	0,278	0,194	0,139	0,056
Bathari	5	4	4	3	3	0,160	0,160	0,120	0,120
Cheke Holo	6	3	0	3	0	0,083	0,000	0,083	0,000
Khwarshi	6	12	7	7	2	0,333	0,194	0,194	0,056
Kuot	5	7	4	5	2	0,280	0,160	0,200	0,080
Mandarim	5	4	3	1	0	0,160	0,120	0,040	0,000
Moloko	6	9	3	6	0	0,250	0,083	0,167	0,000
Nenets	6	9	6	5	2	0,250	0,167	0,139	0,056
Pite Saami	5	6	3	4	1	0,240	0,120	0,160	0,040
Rapa Nui	6	11	6	6	1	0,306	0,167	0,167	0,028
Sumério	6	9	3	7	1	0,250	0,083	0,194	0,028
Yakkha	6	6	3	4	1	0,167	0,083	0,111	0,028
Zapoteca SBZ	6	8	5	7	4	0,222	0,139	0,194	0,111

Tabela 7 – Bigramas para $\alpha = 0,05$

A coluna *cl* refere-se ao número de classes (*clusters*) de morfemas que foram encontrados pelo método *Elbow*; a coluna *big*, ao número de bigramas significativos encontrados nos dados segundo qualquer um dos testes *Z* aplicados; a coluna *ant*, ao número de bigramas significativos segundo o teste *Z* quanto ao primeiro morfema do par

ser antecessor do segundo, e a coluna *suc* refere-se ao teste quanto ao segundo morfema do par ser sucessor do primeiro. A coluna *duplo* refere-se ao número de bigramas significativos segundo os dois testes. Por fim, as colunas iniciadas por *prop_* trazem a proporção de bigramas significativos segundo cada categoria (*big*, *ant*, *suc* e *duplo*). Esta proporção é o número de morfemas das respectivas colunas dividido pelo quadrado do número de classes de morfemas da língua – *cl* –, e é decorrente de estarmos considerando a proporção de bigramas significativos em relação aos bigramas logicamente possíveis na língua.

Segundo a estatística *prop_big*, a língua com a maior proporção de bigramas significativos é *khwarshi*, para ambos os níveis de significância (0,361 para $\alpha = 0,10$; 0,333 para $\alpha = 0,05$). Como a estatística se refere a bigramas de classes de morfemas e não somente de morfemas, podemos interpretá-la como um indicativo de que as classes capturam o comportamento dos morfemas da língua e a língua tende a juntar morfemas de forma mais regular. Ao contrário, *cheke holo* é a língua com a menor proporção de bigramas significativos (0,111 para $\alpha = 0,10$; 0,083 para $\alpha = 0,05$). Nesse caso teríamos uma tendência à negativa lógica do que esperamos com o *khwarshi*: ou as classes não capturam o comportamento dos morfemas na língua, ou a língua não tende a aglomerar morfemas de forma mais regular. No primeiro caso, as classes distribucionais não seriam suficientes para descrever o comportamento dos morfemas da língua e no segundo, os morfemas podem se combinar de forma mais livre.

Por conta dessa disjunção para valores mais baixos, essa estatística sozinha não é muito útil para uma representação holística do comportamento da morfologia da língua. Uma forma de trazer mais interpretabilidade para esses números seria compreender que tipos de morfemas foram agrupados pelo algoritmo de *clustering*.

Classes e sua semântica

Ao observar os morfemas que formam as diferentes classes de cada língua, verificamos a ocorrência de três tipos diferentes de classes. O primeiro tipo são classes formadas por morfemas lexicais. Todas as classes desse tipo agrupam, em sua maior parte, morfemas que denotam eventos, sugerindo que há uma morfologia verbal delimitada na língua. Das 15 línguas observadas, 7 possuem uma classe desse tipo.

O segundo tipo de classe são as formadas por morfemas gramaticais, ou seja, conseguimos encontrar majoritariamente morfemas como de caso, tempo/modo/aspecto,

concordância, gênero, classificadores, nominalizadores, etc. Estas classes nos permitem entender o que é sistematicamente marcado na língua. A única língua em que não se isolam com clareza morfemas gramaticais é *pite saami*. As demais possuem de 2 a 4 classes de morfemas gramaticais.

O terceiro tipo de classe são as formadas por morfemas gramaticais e lexicais. São classes de elementos variados, portanto, é difícil entender se elas são um resultado da má aplicação dos algoritmos de clustering, do fato de termos utilizado um conjunto reduzido de dados (normalmente algoritmos para PLN dependem de *corpora* muito mais extensos), ou simplesmente são resultado da falta de regularidade da língua (flexibilidade na combinação de morfemas).

A Tabela 8 mostra uma visão geral destas classes nas línguas, mostrando o número de classes Lexicais, Gramaticais e Variadas encontradas em cada uma e também uma descrição dos significados Lexicais (sempre eventos) e Gramaticais agrupados nas respectivas classes.

Língua	Classes	Lexicais	Gramaticais	Variadas	Lexical	Gramatical
Pite Saami	5	0	0	5		
Nenets	6	0	3	3		Essivo/Genitivo, 1SG, 3SG
Zapoteca SBZ	6	1	2	3	Eventos	Aspecto, Pessoa
Mandarim	5	0	2	3		Nominalizador, Pronome
Aghul	0	0	3	3		Caso, Tempo/Aspecto, Modal
Rapa Nui	6	0	4	2		Artigo, Locação, Aspecto, Caso
Moloko	5	0	4	2		Pessoa, 3, Aspecto, Clítico
Bathari	5	0	2	2		Pronome, Artigo, Preposição
Cheke Holo	5	0	3	2		Pronome, Locativo, Demonstrativo
Khwarshi	6	1	4	1	Eventos	Caso, Gênero, Tempo/Aspecto
Kanoe	6	2	3	1	Eventos	Declarativo, Pronome, Concordância
Kuot	5	1	3	1	Eventos	3, 3S, Enfático/etc.
Araweté	6	1	4	1	Eventos	Relacional, Foco, Pronome, Modal
Sumério	6	1	4	1	Eventos	Casos, Pronomes
Yakha	6	1	4	1	Eventos	Nominalizador, Tempo, Caso, Aspecto

Tabela 8 – Tipos de Classes Encontrados

Diante desses números, retomemos o que foi dito anteriormente de que uma alta proporção de bigramos significantes na língua (*prop_big*) estaria relacionada a (i) as classes distribucionais capturarem o comportamento dos morfemas na língua e (ii) a tendência da língua em aglomerar morfemas de forma regular. Disto podemos entender que haveria uma correlação negativa entre *prop_big* e o número de classes variadas encontradas e uma correlação positiva entre *prop_big* e o número de classes lexicais encontradas.

Medimos essa correlação utilizando o coeficiente de correlação de Pearson. Tal coeficiente varia de 1 a -1, sendo 0 um indicativo de ausência de correlação entre as variáveis, 1 um indicativo de forte correlação positiva e -1 um indicativo de forte correlação negativa. Calculamos a correlação entre *prop_big* e o número de classes variadas e classes lexicais. Também calculamos a correlação entre os dois tipos de classes e *prop_dupla*, estimando que uma maior proporção de bigramas duplamente significativos pudesse também ter relação com os tipos de classe encontrados. Os resultados estão na Tabela 9, para os dois níveis de significância de *prop_big* e *prop_dupla* obtidos.

	$\alpha = 0,10$		$\alpha = 0,05$	
	<i>prop_big</i>	<i>prop_dupla</i>	<i>prop_big</i>	<i>prop_dupla</i>
Classes variadas	-0,20414375	-0,137738836	-0,255304	-0,07610464
Classes lexicais	0,08456529	0,370348655	0,4175945	0,37770078

Tabela 9 – Coeficientes de Correlação de Pearson

O que encontramos de sistemático entre os dois níveis de significância é uma correlação negativa fraca entre *prop_big* e classes variadas e uma correlação positiva moderada para *prop_dupla* e classes lexicais. Cabe mencionar também que há uma correlação positiva moderada entre *prop_big* e classes lexicais para o nível de significância $\alpha = 0,05$. Isso provavelmente resulta de uma distorção provocada pelos dados do kanoê, que possuem duas classes lexicais (constituídas de eventos) mas *prop_big* baixo. No nível de significância $\alpha = 0,05$ não há bigramas significativos para o Kanoê, fazendo com que a correlação salte de aproximadamente 0,08 para 0,42.

Cabe mencionar que estas medidas de correlação, para esse conjunto de dados, são de caráter exploratório. Como as línguas estudadas são relativamente poucas, é natural que não seja possível realizar uma boa inferência e que haja distorções, como a resultante da saída dos dados do kanoê.

Voltando aos dados da Tabela 8, vemos que as duas das línguas com o maior número de classes variadas são pite saami e nenets. Essas duas línguas não possuem o *prop_big* baixo. Aliás, essas línguas são conhecidas por terem a morfologia bastante complexa, com muitas classes flexionais. Sucede que essas línguas aparentam ter muitos casos de supleção e, portanto, muitas das informações gramaticais das palavras mais frequentes estão fundidas à raiz. Dessa forma, as classes distribucionais, da forma como estão calculadas, por segmentação morfológica, não são suficientes para capturar o que ocorre com a língua. Outro caso que pode provocar ruídos é o que ocorre com moloko e bathari; estas duas línguas possuem boa parte da flexão realizada por infixos (tal qual é característico das línguas afro-asiáticas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os números sugerem bastante variação no comportamento dos morfemas das línguas e algumas correlações de fracas a moderadas entre a maior proporção de bigramas significantes em uma língua e a existência de classes distribucionais lexicais e um menor número de classes variadas. Apesar de demandarem que o estudo se replique em mais línguas para que se confirmem, são indicativos interessantes de se observar uma vez que revelam que o modelo de classes distribucionais adotado pode ser falho com línguas de alta supleção (nenets e pite saami) ou com um sistema de infixos (bathari e moloko).

Uma hipótese não mencionada mas que será levada para estudo futuro é a de que o tipo de relação estabelecida entre os dois morfemas em um bigrama pode desfavorecer um indicativo de distribuição regular. Concretamente, se temos alta incidência de bigramas (a,b) e (b,a), temos uma relação reflexiva, indicando que as classes *a* e *b* são permutáveis. Há casos desses nas línguas observadas, mas seu impacto não foi ainda medido. A relação transitiva entre classes também deve ser estudada: alta incidência de bigramas como (a,b) e (b,c) pode ser indicativo de distribuição regular e formação de aglomerações como palavras. Em khwarshi isso é bastante comum: morfemas de gênero estão sempre acompanhados de um morfema lexical e o morfema lexical está sempre acompanhado de morfema de tempo/aspecto. Isto é o que forma o “verbo” em khwarshi. Outras línguas não possuem relações transitivas tão significativas, o que pode sugerir menor regularidade na distribuição dos morfemas.

Enfim, o estudo trouxe um tipo de métrica e um caso de aplicação. Cabe estendê-la para outras aplicações, buscando novas correlações que venham a corroborar ou não esse tipo de abordagem.

AGRADECIMENTOS

Aos demais membros do Laboratório de Tipologia Linguística da UFBA, pela colaboração na etapa de coleta de dados: Ricardo Potozky, André Cardoso, Joseane Oliveira e Jeferson Barbosa. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento do projeto a nível de iniciação científica.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, Laércio Nora. **Gramática da língua Kanoê**. Nijmegen:[Sn], 2004.
- BICKEL, Balthasar; NICHOLS, Johanna. Inflectional morphology. **Language typology and syntactic description**, v. 3, n. 2, p. 169-240, 2007.
- BOSWELL, Fredrick Alvin. **A grammar of Cheke Holo**. LOT, 2018.
- DIXON, Robert MW; AIKHENVALD, Alexandra Y. (Ed.). **Word: A cross-linguistic typology**. Cambridge University Press, 2003.
- FRIESEN, Dianne. **A grammar of Moloko**. Language Science Press, 2017.
- GASPARINI, Fabio. **Baḥari Language of Oman: Towards a Descriptive Grammar**. 2018. Tese de Doutorado. Università degli studi di Napoli L'Orientale.
- HALLE, Morris. A. Marantz.(1993). 'Distributed Morphology and the pieces of inflection'. **The view from building**, v. 20, p. 111-76, 1993.
- HASPELMATH, Martin. The indeterminacy of word segmentation and the nature of morphology and syntax. **Folia linguistica**, v. 45, n. 1, p. 31-80, 2011.
- HASPELMATH, Martin. The morph as a minimal linguistic form. **Morphology**, v. 30, n. 2, p. 117-134, 2020.
- JAGERSMA, Bram. **A descriptive grammar of Sumerian**. Universiteit Leiden, 2010.
- KHALILOVA, Zaira. **A grammar of Khwarshi**. Netherlands Graduate School of Linguistics, 2009.
- KIEVIT, Paulus. **A grammar of Rapa Nui**. Language Science Press, 2017.
- KODINARIYA, Trupti M.; MAKWANA, Prashant R. Review on determining number of Cluster in K-Means Clustering. **International Journal**, v. 1, n. 6, p. 90-95, 2013.

LINDSTRÖM, Eva. **Topics in the grammar of Kuot, a non-Austronesian language of New Ireland, Papua New Guinea**. 2002. Tese de Doutorado. Department of Linguistics, Stockholm University.

ШИХАЛИЕВА, Сабрина Ханалиевна. Рецензия на монографию ТА Майсака "Агульские тексты 1900-1960-х годов". **Гуманитарный вектор**, v. 11, n. 5, p. 198-200, 2016.

NIKOLAEVA, Irina. **A grammar of Tundra Nenets**. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2014.

PEDREGOSA, Fabian et al. Scikit-learn: Machine learning in Python. **the Journal of machine Learning research**, v. 12, p. 2825-2830, 2011.

SCHACKOW, Diana. **A grammar of Yakkha**. Language Science Press, 2015.

SCHÜTZE, Hinrich. Distributional part-of-speech tagging. **arXiv preprint cmp-lg/9503009**, 1995.

MA, Jing-heng Sheng; ROSS, Claudia. **Modern Mandarin Chinese grammar: a practical guide. Hauptbd**. Routledge, 2006.

SOLANO, Eliete de Jesus Bararuá. Descrição gramatical da língua Araweté. 2009.

SONNENSCHNEIN, Aaron Huey. **A descriptive grammar of San Bartolomé Zoogocho Zapotec**. University of Southern California, 2004.

WILBUR, Joshua. **A grammar of Pite Saami**. Language Science Press, 2014.



A ESCRITA E A LEITURA DA CRIANÇA EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM OLHAR PARA A MUDANÇA DE POSIÇÃO

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho ¹

RESUMO

Neste trabalho buscamos abordar a escrita e a leitura da criança, em aquisição de linguagem, a partir da visão estrutural da mudança de posição, concebida por Cláudia de Lemos como um movimento que aponta para a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro e permite qualificar a trajetória linguística da criança de infans a sujeito falante. No caso da escrita e da leitura, entendemos que essa visão estrutural permite observar a mudança de posição da criança de sujeito não-escrevente para sujeito escrevente e de sujeito não-leitor para sujeito leitor. Desse modo, o interacionismo em aquisição de linguagem, fundamentado na linguística estrutural europeia e na psicanálise Freud lacaniana é a base teórica desse estudo qualitativo. Como objeto de análise elegemos duas cenas de escrita e leitura protagonizadas por duas crianças matriculadas no Ensino Infantil, sendo uma no Nível I e outra no Nível II, com idades de três e quatro anos, respectivamente. Os resultados indicaram que tanto na escrita quanto na leitura realizada pela criança comparecem fragmentos de textos lidos pelo outro e também elementos que parecem estar ligados a dados de realidade. Desse modo, observamos que na mesma cena pode haver o deslizamento de uma posição para outra da estrutura. Além disso, a leitura feita pela criança vem nomear a ausência daquilo que não está no papel, mas que tem relação com a ordem do inconsciente.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem, Escrita, Leitura, Mudança de Posição.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a criança, em aquisição da linguagem escrita, escreve e lê, embora não de acordo com o que é esperado pelo outro já alfabetizado, isto é, no início da travessia pela linguagem escrita “a criança já lê antes de se tratar, propriamente, dos sinais da escrita, o que permite dizer que, antes de se tornar escrevente, a partir de um suporte fonético, ela já se encontra numa relação com a escrita” (BURGARELLI, 2003, p. 82), conseqüentemente com a leitura, iniciamos recuperando uma das questões levantadas por Sônia Borges² (1995) a respeito do que determinaria esses dois movimentos (escrita e leitura) na aquisição da escrita,

¹ Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Graduada em Letras, Professora da Rede Pública de Ensino de Pernambuco, magdapcarvalho@hotmail.com

² Na época da publicação desse trabalho (1995) a autora assinava como Mota. No entanto, preferimos citá-la como Borges, por ser o nome mais reconhecido no campo da aquisição de linguagem.

se “seria pura imitação, possibilitada pela intensificação de sua participação em situações de leitura e de escrita em sala de aula” (BORGES, 1995, p. 17).

Embora não tenhamos uma resposta precisa para esse questionamento, acreditamos que a criança, afetada pela escrita como funcionamento simbólico, aponta para uma maneira própria de ler que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir, e se mostra como efeito do funcionamento da linguagem sobre a linguagem” (BOSCO, 2009, p. 197).

Nessa perspectiva, compreendendo que o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza a emergência de representações na escrita da criança sobre o que é possível na língua constituída, acreditamos que na leitura que a criança faz de sua produção, a partir “da relação que se estabelece entre as cadeias latentes e a manifesta” (BOSCO, 2009, p. 198), há algo que vai além de estágios na aquisição da escrita e da leitura e que diz respeito às mudanças de posição da criança na linguagem.

Diante disso, com o objetivo de analisar os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita, assumimos o interacionismo em aquisição de linguagem, que, fundamentado na linguística estrutural europeia e na psicanálise Freud lacaniana, permite uma escuta singular para a aquisição de linguagem. Isso porque essa proposta teórica compreende que na aquisição de linguagem a noção de estágios de desenvolvimento tende a colocar as crianças em categorias pré-estabelecidas quando o que há, conforme Lemos (2002), são mudanças de posição da criança em uma estrutura.

De acordo com Lemos (2002), as mudanças de posição da criança ocorrem em relação à fala do outro, ao funcionamento da língua e do sujeito com sua própria fala. No caso da escrita e da leitura, podemos pensar que a mudança de posição, no que se refere ao outro, ocorre quando esse se apresenta como representante da língua, isto é, como aquele que vai inserir a criança na dimensão simbólica da linguagem, vai ler para ela, interrogá-la sobre o sentido do que “escreveu” e escrever para que ela leia, situações que, conforme Lemos (1998), contribuem para a inserção da criança no movimento linguístico-discursivo da escrita, sendo possível observar o efeito desse outro na escrita da criança e, especialmente, na leitura que a criança faz de sua escrita.

No caso da posição marcada pela dominância do funcionamento da língua, é interessante que se pense a partir da emergência de “erros”, não de “erros” de natureza linguística, mas, no dizer de Carvalho (1995), erros “de não saber”, que indicam a relação entre saber e falta, uma vez que os lapsos de escrita e de leitura podem ser concebidos como decorrentes do funcionamento da língua. No que diz respeito à terceira posição, pensamos que a relação do sujeito com sua própria escrita e leitura pode ser observada quando a criança, no

início de sua travessia pela aquisição da escrita, faz um traçado de letra, apaga e refaz esse traçado ou quando ela lê essa escrita inserindo cenas e elementos de seu cotidiano.

É importante ressaltar que uma posição não suplanta a outra, pois a criança pode deslizar de um polo para outro da estrutura em um mesmo episódio de fala, escrita ou leitura.

Nesse sentido, na leitura que a criança faz de seus textos, no início de sua travessia pela aquisição da linguagem escrita, entendemos que essa leitura aponta para alguma coisa que quer se realizar e que vem não da ordem consciente, mas da ordem inconsciente, em razão de que os significantes presentes na leitura de suas produções escritas parecem ter relação com episódios vividos pela criança, que foram recalcados, mas que emergem na leitura.

METODOLOGIA

Considerando a vicissitude que a escrita e a leitura inicial apresentam, reconhecemos, com base em Carvalho (2013), que ao elegermos as produções escritas infantis como unidade de análise é imprescindível que lancemos mão de um procedimento metodológico que nos permita a construção de um olhar e de uma escuta particular para os dados.

Assim, tendo em vista o objetivo de nossa investigação optamos pela pesquisa qualitativa, seguindo o que Chizzotti (1991) diz sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais. Isso porque na pesquisa qualitativa “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79), o que permite ao investigador integrar o processo de conhecimento e interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Diante do que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador, compreendemos que as técnicas privilegiadas por esse tipo de tratamento permitem a obtenção de “um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 85).

Como procedimento metodológico optamos pelo estudo de caso, em virtude de que esse tipo de metodologia possibilita “o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL, 1989, p. 79). No que diz respeito ao conjunto de etapas que o estudo de caso requer, seguimos as recomendações de Chizzotti (1991) e Gil (2002), a saber, formulação do problema; definição da unidade-caso; elaboração do termo de consentimento; coleta dos dados; avaliação e análise dos dados.

Com base no conceito de triangulação de dados, referido por Yin (2001) como “fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências” (p. 120), nossa investigação contou com observação direta, observação participante e videogravação. O local escolhido para a pesquisa foram duas salas de aula do Ensino Infantil, sendo uma turma do Nível I e outra do Nível II, de uma Escola da Rede Particular de Ensino de Serra Talhada/PE. Por envolver seres humanos, essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP³.

Diante da orientação de André (2005) com relação ao ambiente de investigação, em que a autora diz que a investigação no espaço da sala de aula requer que as situações observadas sejam consideradas em sua manifestação natural pelo investigador para que os dados não sejam comprometidos, procuramos respeitar a rotina desse espaço, participando do momento de acolhida, oração e cantigas, recreação, lanche, atividades de escrita e leitura, contação de histórias e despedida.

Assim, para que não nos esquivássemos de nosso propósito e nem comprometêssemos o plano de ensino das professoras das turmas, procuramos colaborar com atividades de escrita e de leitura que seguissem o planejamento diário e que pudessem ser feitas pelas crianças.

Na direção de proceder à análise e interpretação dos dados coletados, foram estabelecidas as seguintes etapas: a) Leitura inicial dos registros escritos pelas crianças; b) Seleção dos textos escritos e lidos pelos sujeitos; c) Seleção do material transcrito que contempla situações de escrita e de leitura.

Convém dizer que devido a pouca produção bibliográfica a respeito da análise do material coletado por meio da videogravação, optamos por transcrever as gravações tomando como referência as transcrições feitas por autores filiados ao interacionismo em aquisição de linguagem, em especial as apresentadas por Cláudia de Lemos em seus trabalhos.

Desse modo, as filmagens em áudio e vídeo foram transformadas em texto escrito para que, assim, pudéssemos analisar os dados seguindo os pressupostos teóricos que adotamos neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

³ Requisitos éticos – CAAE 80985617.9.0000.5206.

Levando em consideração que o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza a emergência de representações na escrita da criança sobre o que é possível na língua constituída, acreditamos que

é preciso que a criança represente a língua escrita ainda que pela (re) constituição de um simulacro que lhe confere estabilidade, ainda que imaginária. Nesse sentido, escrever para a criança é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é possível na escrita (BORGES, 1995, p. 102).

Nessa perspectiva, com o intuito de oportunizar atividades de leitura e escrita para as crianças, da turma do Nível I, fizemos a leitura do livro *Um Lobo Instruído*⁴, em seguida solicitamos que as crianças escrevessem a história e lessem o que haviam escrito.

Nesse período, as crianças da turma já conheciam as diferentes formas gráficas das letras “A”, “E” e “I”, bem como tinham contato com a materialidade de diferentes textos (clássicos, paradidáticos, história em quadrinhos, etc.), além de atividades de escrita que objetivavam o exercício da forma gráfica das letras e da oferta de atividades de produção de textos.

A cena de escrita e leitura que apresentaremos a seguir foi protagonizada por uma menina de três anos de idade, que chamaremos de M.

Nesse tempo, M. já conseguia escrever as letras “A” e “E”, embora raramente as fizesse em atividades que não solicitavam a cópia de letras, como podemos ver nessa figura:

Figura 1 – Escrita “Um lobo instruído”

⁴ BIET, P. *Um lobo instruído*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Produção de Texto
O lobo instruído

1

2

3

4

5

6

Texto 1 – Escrito em 19/06/2018.

Fonte: Dado coletado pela autora.

Nessa atividade, é possível notar que a escrita de M. consiste no registro de conjuntos de linhas em ziguezague, dispostas em paralelos e que simulam a escrita de uma sequência sintagmática. Contudo, podemos perceber nas últimas linhas das ilustrações 5 e 6 que o traçado da menina desliza de linhas em ziguezague para o registro de pequenos círculos de linha, movimento que remete à composição de textos da língua escrita constituída.

Solicitada a ler o que escreveu, M. disse o seguinte:

M.: *Aí ele estava lendo na escola, o lobo faz assim grrrrr (imita o grunhido do lobo) tentando assustar eles e a mamãe num deixô (fala deslizando o dedo sobre a primeira e a segunda ilustração).*

M.: *Aí tinha um boi muito brabo aí sabe o que ele fez?*

P.: *Sei não.*

M.: *Ele pegou foi fazê a comida, foi arrancá o feijão e torou a gaia e levou uma queda e um dia um cachorro bem feio tava na casa da minha avó e eu num gostei dele mais não, ele fez grrrrr (imita um grunhido) pra mim.*

P.: *O que aconteceu?*

M.: *Aí aconteceu o porquinho estava durminu e tinha que ir pra escola, aí ele não queria ir pra escola, aí tinha o lobo, aí o lobo tava querendo pegá a Chapeuzinho Vermeia, aí estava tudo na aula, aí veio o lobo e a mamãe não deixou ele pegá. Fim!*

Notamos nessa cena que, não estranhando o que escreveu, a menina realiza sua leitura com base nas ilustrações ao tempo em que inclui episódios que não aparecem nas figuras, levando-nos a supor que os efeitos de sentido atribuídos por ela decorrem “do imaginário textual próprio de um sujeito, e que escapa a outro leitor” (BOSCO, 2009, p. 199). Dito de outra maneira, a leitura realizada por M. de seus traçados parece resultar tanto do que advém de práticas de escrita e leitura proporcionadas pelo outro (adulto) quanto do que lhes escapa, quando a criança se distancia do que está posto nas imagens e inclui em sua leitura eventos que parecem estar relacionados a dados de realidade.

Desse modo, entendemos que no mesmo episódio de leitura a menina desliza da primeira posição, quando o polo dominante é o outro, para a posição marcada pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala ou, neste caso, com sua própria escrita e leitura. Convém realçar que ao substituir episódios representados nas ilustrações por outros acontecimentos, podemos pensar que esse deslizamento de cenas está relacionado a um funcionamento de caráter inconsciente.

Tal pressuposto tem como fundamento a observação de Freud a respeito do trabalho de interpretação dos sonhos em que o sonho apresenta, conforme o autor, um estado de coisas tal como o sonhador poderia desejar, constituindo-se, então, como “uma realização de desejo” (FREUD, 2012 [1900], p. 140). Esse desejo, de acordo com Freud, corresponde a um vazio, uma falta, cuja realização é determinada por um objeto não concreto, que subsiste na ordem do simbólico e que, por consequência, passa para o plano da linguagem. Assim, supomos que quando a criança lê/interpreta sua escrita, a leitura que ela faz pode ser entendida como significantes que evidenciam “algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade” (LACAN, 2008 [1964], p. 32), ou seja, significantes que apontam para alguma outra coisa que quer se realizar, que é da ordem do inconsciente.

Diante desse pressuposto, podemos observar quando a menina faz a leitura da primeira e da segunda cena, e diz que “o lobo faz assim grrr tentando assustar eles e a mamãe num deixou”, que a representação da professora foi substituída pelo termo “mamãe”. Assim, é possível que o deslocamento de uma figura para outra tenha resultado da associação entre o que a mãe e a professora representam para M., provavelmente, carinho e proteção, uma vez que em sua leitura a figura contida na atividade que está diante da turma, na sala de aula, não permite que o lobo assuste os demais.

Seguindo a leitura das ilustrações 5 e 6, M. atenta para a figura da vaca considerando “um boi muito brabo” que foi fazer a comida. Ao atribuir esse sentido à sua leitura, observamos o afastamento do enredo apresentado à turma antes da atividade de escrita e, por conseguinte, a substituição dos significantes da narrativa por situações de realidade vivenciadas pela menina, o que nos remete à afirmação de Borges de que a “produção de cada criança é singular. Cada uma dispõe de significantes [...] que advêm de sua relação com o Outro” (BORGES, 2006, p. 152, grifos da autora), inclusive quando a criança, que ainda não lê de acordo com o previsto pela língua normatizada, simula uma leitura de sua escrita.

No caso de M., os significantes apresentados em sua leitura podem ter relação com os episódios vividos por ela durante suas visitas à casa dos avós paternos, que residiam na zona rural. Isso porque ao considerar a representação da vaca como um “boi brabo”, que foi arrancar feijão e caiu depois de quebrar um galho, é possível que a menina tenha associado o cenário e as personagens ilustradas nas figuras 5 e 6 aos animais e à fazenda dos avós, sinalizando, dessa maneira, uma substituição por analogia.

Importa notar também que embora o texto da narrativa, assim como as imagens do livro, não faça referência a figura de cachorro, na leitura da cena M. cita “um cachorro bem feio” que estava na casa da avó e do qual ela não gosta mais. Ao fazer alusão a esse episódio, podemos compreender que as cenas impressas na atividade ajudaram no deslizamento de significantes que resultou na inserção de mais um personagem na leitura realizada pela menina. Nesse entendimento, é possível que a imitação do grunhido do lobo, bem como a semelhança que há entre o desenho do lobo e a imagem mnêmica que a menina tem do cachorro tenham ajudado nesse deslizamento, permitindo a manutenção dos dois significantes.

Quando questionada a respeito do que havia acontecido com o cachorro da casa da avó, M. compreendeu que a pergunta estava relacionada à leitura de seu texto e, então, deu continuidade à leitura não levando em conta a indagação da pesquisadora (P.).

Apontando para os traços registrados abaixo da imagem 3, a menina inicia a leitura citando o porquinho que deveria ir à escola, mas não queria. Em seguida, aponta para as imagens 1 e 2, já lidas, e diz que o lobo queria pegar Chapeuzinho Vermelho e, quando todos estavam na aula, o lobo apareceu, mas a mãe o impediu de pegar o porquinho. Ao interpretar as cenas escritas dessa maneira, podemos supor que a referência de M. ao porquinho que não queria ir à escola pode estar associada à sua própria experiência no início do ano letivo, quando, durante o período de adaptação, M. se mostrava um pouco resistente a permanecer na Escola. Com isso, é possível que a experiência escolar inicial de M. tenha se tornado manifesta na leitura dessas ilustrações, o que nos envia à teoria psicanalítica quando essa se refere ao inconsciente como um sistema cujo conteúdo, regulado pela censura, pode escapar por meio da linguagem.

Na leitura, M. cita a personagem do conto “Chapeuzinho Vermelho”, que não é citada na narrativa apresentada à turma no dia em que essa cena de escrita e leitura foi realizada. No entanto, é possível que o surgimento dessa personagem na leitura empreendida pela menina esteja relacionado ao efeito do outro-discurso dos textos lidos em sala de aula, o que pode ter possibilitado o deslocamento desse personagem de outra cena para essa, além de haver um elemento comum às duas narrativas que é o lobo. Desse modo, ao ler em seu texto que o “lobo tava querendo pegá a Chapeuzinho Vermeia”, é possível compreender que M. deslocou, por associação, um evento de outro enredo para o seu, ou melhor, a figura do lobo, na atividade de escrita, possibilitou a menina deslizar para outro significante de um outro discurso narrativo.

Cumpramos realçar que, ao finalizar a leitura, a menina mais uma vez interpreta a ilustração da professora como sendo a mãe que protege os demais da ação do lobo. Contudo, é interessante reparar, no desfecho da leitura, a menção de que “estava tudo na aula”, ou seja, de algum modo ela reconhece que a situação e o ambiente representados estão relacionados a significantes do campo escolar, apesar disso, substitui em sua leitura um significante por outro, provavelmente, pela similaridade entre o que a mãe e a professora representam para a criança, como dito anteriormente, carinho e proteção.

Desse modo, tendo em vista a leitura que M. faz de sua escrita, compreendemos que a criança, em aquisição da linguagem escrita, quando solicitada a ler sua produção, realizará essa atividade a partir de uma cadeia de significantes, que se estabelece entre o que vem da materialidade dos textos oferecidos pelo outro e dos dados de realidade experienciados por ela. Nessa ordem, a leitura empreendida pela criança coloca em destaque “uma rede simbólica que excede à língua normatizada” (BOSCO, 2009, p. 198), uma vez que a leitura que a

criança faz de sua escrita, conforme a autora (2005, p. 48), “não passa, necessariamente, pela fonetização”.

A segunda cena de escrita e leitura foi protagonizada por B., um menino de quatro anos que estava no Nível II do Ensino Infantil. Após a leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” distribuímos uma Atividade de Produção Textual para que as crianças da turma escrevessem e lessem a narrativa. Vejamos:

Figura 2 – Escrita “Chapeuzinho Vermelho”



Texto 2 – Escrito em 12/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela autora.

Podemos notar nessa produção a grafia de algumas letras alfabéticas como “A”, “B”, “F”, “I”, “M”, “N”, “O”, “P” (convencional e espelhada), “R”, “T” e, também, o número

quatro espelhado, organizadas em blocos que variam de uma até sete letras. Solicitado a ler sua produção, B. fez a seguinte leitura:

B.: *Chapeuzinho tava tazendo a cesta pala a vó e o urso estava dando tchau. A vó estava em casa e o lobo quelia cumê. O lobo cumeu a vó e o Chapeuzinho pensou que num ela a vó. E aí o lobo correu na janela. E aí eles ficalam feliz pala sempe.*

Observando essa leitura, percebemos que B. se limitou a descrever as cenas apresentadas na atividade, o que indica o retorno do que é dito pelo outro e ouvido pela criança nas situações de leitura e escrita de textos, em sala de aula, isto é, assinala a presença da criança na primeira posição cujo polo dominante é o outro. Diante dessa compreensão e com fundamento em Lemos (2002), presumimos que o que se apresenta na escrita e na leitura desse sujeito é a escuta da criança à leitura do outro.

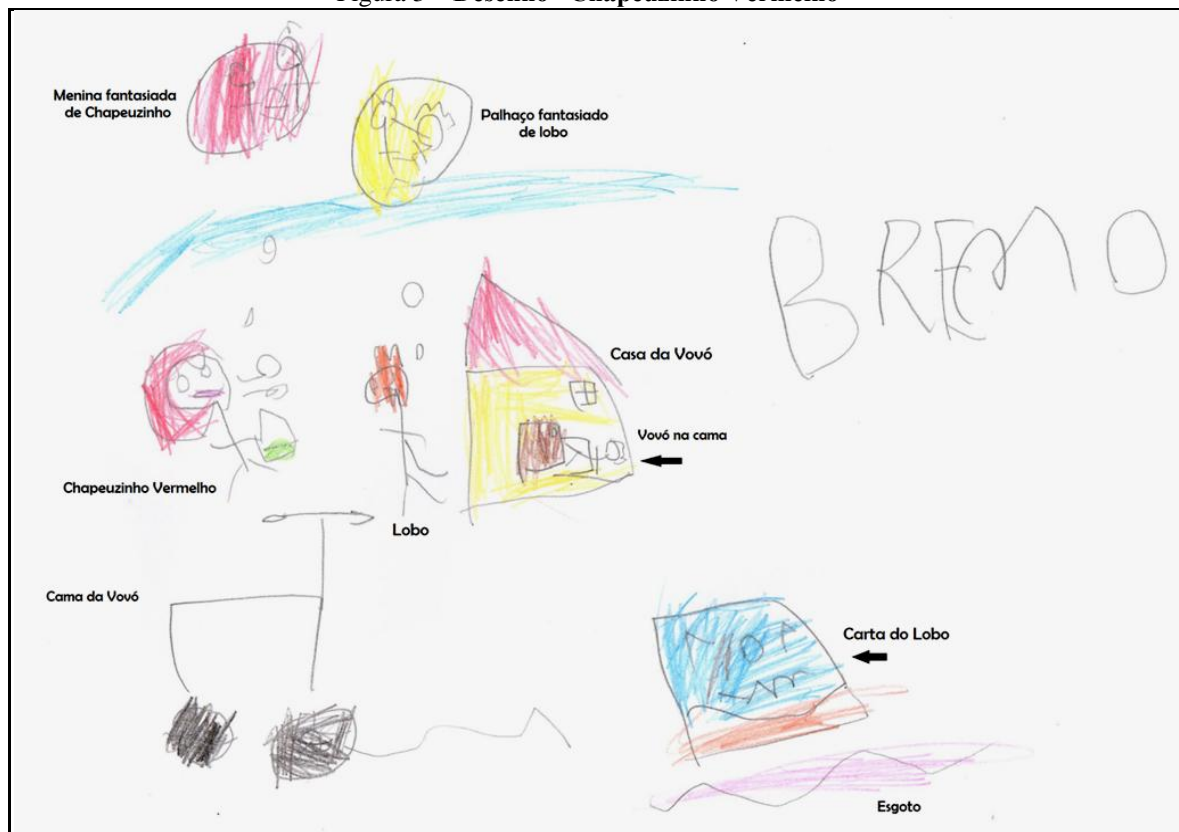
No entanto, quando a criança escreve as letras seguindo um encadeamento linear, arranjadas em blocos dispostos em paralelos, além da presença de letras que compõem seu nome (“B”, “N”, “O” e “R”) e, ainda, quando simula uma leitura desse texto (mesmo que essa leitura esteja limitada à descrição das imagens), reconhecemos nessas ações o funcionamento da língua, isto é, a presença da criança na segunda posição. Isso porque os blocos escritos com as letras do nome, conforme Bosco (2009), permite que a criança se reconheça e seja reconhecida no que escreve.

Cabe dizer que ao finalizar essa atividade, B. nos solicitou uma folha em branco e fez o seguinte desenho:





Figura 3 – Desenho “Chapeuzinho Vermelho”



Texto 3 – Escrito em 12/04/2018.
Fonte: Dado coletado pela autora.

Durante a realização do desenho, B. manteve-se bastante concentrado e em silêncio. Concluído o trabalho, ele disse que seu desenho se tratava da história “certa” de “Chapeuzinho Vermelho”, pois a atividade que ele havia recebido anteriormente por apresentar cenas em que há a ilustração de um urso, em seu entendimento, estava “errada” já que de acordo com B. “quem salva a Chapeuzinho e a vovó é o caçadô e não tem nenhum urso”. Ao fazer essa declaração, entendemos que a breve leitura que o menino fez de sua produção pode estar relacionada ao conteúdo ilustrado na atividade.

Desse modo, ao decidir desenhar a cena da narrativa, B. nos envia ao que Freud disse em seu texto “Escritores Criativos e Devaneios” (1969 [1907]) a respeito da atividade imaginativa da criança. Isso porque, como um escritor criativo, a criança desenha/escreve e cria uma história para seu registro, ou melhor, “cria um mundo de fantasia [...], no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (FREUD, 1969 [1907], p. 150). Diante disso, entendemos que uma determinada situação de escrita e leitura poderá evocar no escritor criativo, conforme Freud (1969 [1907], p. 156), a “lembrança de uma experiência anterior [...], da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa”, como acontece com B. que diante de

atividades de escrita já elaboradas mostrava bastante desinteresse, mas diante da folha em branco parecia entusiasmado. Essa reação, ante os dois tipos de atividades, leva-nos a entender que o papel em branco, para o menino, representava o espaço em que ele podia exteriorizar seu desejo e registrá-lo como uma atividade imaginativa.

Nesse sentido, concordamos com Pommier (2011) que os desenhos podem ser compreendidos como “suporte de histórias que a criança conta de si” (POMMIER, 2011, p. 18), o que pode ser observado na leitura/interpretação que B. faz de seu desenho. Vejamos:

B.: *O lobo qui qui qué entá na casa. E agola ele tá dento da casa e a vovó tá na cama. A Chapeuzinho está chegando e está com uma cesta com bulacha e refigelante. Ela viu o lobo e ela falou (aponta para os balões que indicam diálogo) e o lobo tava pensando pá cumé a vó. Essa aqui é a casta e ela voou, a casta e falou nu esgotu e ela tá molhada.*

P.: *Uma carta?*

B.: *Sim. Uma casta do lobo. Ele mandou a casta pala a Chapeuzinho Vesmelho então caiu no esgoto e ficou molhada.*

P.: *E o que ele escreveu na carta?*

B.: *Que ele queria vê o cisco. Eu queria vê mas só que meu pai não deixa pusque está a noite. O cisco começa na noite e tem um palhaço fantiado de lobo e a menina fantiada de Chapeuzinho Vesmelho. Fim!*

Podemos ver, nessa apresentação, que B. não se distancia dos significantes da narrativa tradicionalmente conhecida, pois quando diz que Chapeuzinho está indo visitar sua avó e que há um lobo que quer entrar na casa dessa última para comê-la, fica evidente o efeito da leitura do outro, a que B. teve acesso em sala de aula. Por outro lado, quando o menino diz que na cesta que Chapeuzinho levava havia “bulacha e refigelante”, podemos decifrar como sendo algo da realidade que desliza para sua narrativa. Isso porque, durante nossa inserção na sala dessa criança, observamos que esses dois itens faziam parte, diariamente, de seu lanche escolar. Desse modo, dados de realidade tornaram-se manifestos na interpretação que o menino fez de seu desenho.

Já quando B. faz referência a uma carta escrita pelo Lobo para Chapeuzinho, observamos que novos significantes entram em relação com a narrativa do menino. Em outras palavras, B. inclui em seu desenho um elemento (a carta) que não faz parte da história, conforme a conhecemos, e considera como sendo o remetente e o destinatário os dois principais personagens do conto: o Lobo e a Chapeuzinho Vermelho, respectivamente, o que

nos faz pensar acerca da variedade de textos que B. sabe que existe, mesmo que ainda não consiga escrevê-los de acordo com o previsto pela escrita constituída.

Diante disso, a referência feita pelo menino à carta reporta-nos ao que Freud disse a respeito de uma experiência do presente despertar no escritor uma lembrança anterior, cujo desejo pode se realizar por meio da obra criativa. Isso em razão de que, quando questionado sobre o conteúdo da carta, B. diz que se tratava do desejo do lobo de ir ao circo, logo em seguida ele diz que também gostaria de ir, mas o pai não deixava. Em vista disso, podemos pensar que o desenho, como obra criativa, corresponde à realização de um desejo de B., especialmente, quando ele faz alusão ao circo e diz que os desenhos inscritos na parte superior da folha representam um palhaço fantasiado de lobo e uma menina fantasiada de Chapeuzinho.

Dizendo isso, B. associa elementos da realidade (circo montado na cidade) a elementos da atividade proposta em sala de aula, isto é, elementos da realidade como circo, palhaço e criança são deslocados para as ilustrações manifestas no desenho do menino, o que nos remete à terceira posição, quando na fala “comparecem pausas, reformulações, correções convocadas ou não pela reação direta ou indireta do interlocutor” (LEMOS, 2002, p. 61), no caso da leitura entendemos que a criança está nessa posição quando ela insere em sua leitura cenas e elementos de seu cotidiano.

Assim, o registro que se faz sobre a folha em branco, seja desenho ou letra alfabética, bem como o dizer da criança a respeito desses registros, pode ser entendido como traços de experiências anteriores que foram recalçados e que podem se tornar conscientes pela escrita e pela leitura que se faz dessa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste trabalho procuraram, a partir do diálogo entre o interacionismo em aquisição de linguagem e da psicanálise Freud laciana, analisar a escrita e a leitura de crianças em aquisição da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, apesar das crianças deste estudo ainda não escreverem de acordo com o previsto pela escrita propriamente dita, observamos que essa escrita inicial, para a criança, tem valor de textos da língua constituída, o que podemos entender como um movimento que aponta para a compreensão da criança sobre o funcionamento da língua.

No que se refere à leitura, podemos dizer com base em Bosco (2009) que, mesmo não sendo uma leitura que se realiza de acordo com o esperado, a criança lê e atribui sentido ao

que escreve. Com isso, um modo particular de ler, que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir” (BOSCO, 2009, p. 197), revela “um hiato entre o que é lido e o que está escrito” (p. 197). É nesse sentido que, em nosso entendimento, a leitura feita pela criança de sua produção escrita indica um saber sobre essa escrita e um saber sobre essa leitura. Isso porque as crianças consideram suas produções como textos e realizam a leitura dessas produções tomando como referência as ilustrações impressas nas atividades, além de incluírem nessa leitura cenas que parecem ter relação com dados de realidade.

Diante disso, compreendemos que, na fase inicial de aquisição da linguagem escrita, solicitada a ler o que escreveu, a criança lê a partir de uma cadeia de significantes, relacionada ao efeito do outro-discurso dos textos lidos em sala de aula e dos dados de realidade experienciados por ela, o que nos leva a acreditar no deslizamento de posições da criança na estrutura.

Desse modo, podemos dizer que tentar desvendar o que há por trás da escrita nascente e, principalmente, da leitura dessa escrita pela criança, consentiu-nos dar escuta ao efeito de sentido que a criança atribui à sua escrita quando lê, colocando a voz, ou melhor, a sensação motora do som, quando ecoa e ressoa no corpo, observadas nas repetições, nas mudanças de timbre, dentre outras manifestações, como o que “está no cruzamento do som e do sentido” (PORGE, 2014, p. 95) e vem nomear a ausência daquilo que não está escrito no papel e que advém do inconsciente, além de possibilitar o entendimento da mudança de posição da criança de sujeito não-escrevente para escrevente e não-leitor para leitor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 149-159.

BOSCO, Z. R. *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. São Paulo: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

BOSCO, Z. R. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BURGARELLI, C. G. *Escrita e corpo pulsional*. 2003. 126f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2003.

CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. 1995. 161f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

CARVALHO, G. M. M. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 283-289, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12618/9907>. Acesso em: 05/04/2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREUD, S. [1907] Escritores Criativos e Devaneios. In: _____. *Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud*. v. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 149-158.

FREUD, S. [1900] *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACAN, J. [1964] *O Seminário*, livro 11. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 10/06/2018.

MOTA, S. B. V. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. 1995. 268f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 17-31.

PORGE, E. *Voz do eco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.



ESCRITORAS PORTUGUESAS NA IMPRENSA PERIÓDICA BRASILEIRA: CAMINHOS DE PESQUISA E ALGUNS RESULTADOS¹

Eduardo da Cruz²

RESUMO

Apresentação de um histórico das pesquisas realizadas sobre a imprensa periódica oitocentista e o desenvolvimento da pesquisa sobre a presença de escritoras portuguesas na imprensa brasileira entre 1890 e 1930. A importância dos jornais e revistas dos imigrantes portugueses no Brasil para os estudos das relações luso-brasileiras. Alguns dados sobre essa imprensa: títulos, localização de periódicos, as propostas das publicações. A busca nos acervos. Vantagens e problemas da pesquisa em hemerotecas virtuais. A colaboração de portuguesas na imprensa brasileira desse período. Breve informação sobre resultados já obtidos. Principais colaboradoras no *Pátria Portuguesa*, do Rio de Janeiro, entre 1925 e 1934: Emília de Sousa Costa; Gabriela Castello Branco, Maria do Céu Vasconcellos Mello, Sarah Beirão.

Palavras-chave: Literatura e Imprensa Periódica, Escritoras Portuguesas, Feminismo, Relações Luso-Brasileiras, Imprensa dos imigrantes portugueses.

TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Brasil e Portugal possuem fortes laços históricos e culturais, contudo as relações luso-brasileiras, principalmente nos campos da política, da cultura e das mentalidades, necessitam ainda de estudos mais aprofundados sobre determinados aspectos e períodos de nossa História. A pesquisa que venho desenvolvendo se propõe a valorizar a produção literária e cultural de escritoras portuguesas com atuação no Brasil na primeira república, utilizando a imprensa periódica como fonte primária para essa investigação, porém tomando o jornal não apenas como documento, mas também como polo fundamental de uma rede de sociabilidades que se descortina em suas páginas, além de

¹ Este trabalho é decorrente de projeto financiado pelo Edital Universal do CNPq (Processo n.º 405146/2018-3).

² Professor de Literatura Portuguesa na UERJ, atuando na graduação e na pós-graduação, doutor em Estudos de Literatura pela UFF, mestre em Ciência da Literatura pela UFRJ. Atualmente é Procientista da UERJ e Pesquisador 2 do CNPq. É membro da Cátedra Almeida Garrett (UERJ) e do Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras, do Real Gabinete Português de Leitura, onde desenvolve pesquisa sobre literatura e imprensa periódica oitocentista luso-brasileiras. É investigador colaborador do Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, eduardodacruz@gmail.com;

examinar a inserção do discurso feminista nessa teia de ligações entre intelectuais, literatos e imigrantes.

Quando se observa com atenção os manuais de História da Literatura Portuguesa, é possível perceber que raras são as mulheres elencadas em suas páginas, sobretudo antes da primeira metade do século XX. Essa situação, além de representar uma exclusão do cânone literário, acaba por dificultar novas pesquisas e descobertas por parte de jovens pesquisadores que buscam, nesse tipo de publicação, indícios e caminhos para iniciarem suas próprias descobertas. No entanto, mesmo que essa ausência pareça indicar que poucas eram as escritoras portuguesas do passado, é preciso suspeitar desse apagamento (ANASTÁCIO, 2005). Afinal, apesar das pressões sociais para que não escrevessem, não publicassem e se mantivessem ocultas, resguardando-se na esperada modéstia que deveriam apresentar, pressão social comum ao longo dos séculos, a academia tem comprovado que havia mulheres que não apenas escreviam como inclusive eram reconhecidas como autoras (ANASTÁCIO, 2011).

Sobretudo a partir dos movimentos liberais do século XIX e ao longo de todo o oitocentos, um número crescente de mulheres começou a participar do sistema literário português, culminando no movimento feminista propriamente dito na virada para o séc. XX e em suas primeiras décadas. O acesso à imprensa periódica impulsionou a produção feminina no Oitocentos em Portugal (LOPES, 2005). Somente com o esforço dessas pioneiras, que se movimentaram nas margens, ou a partir das margens, do campo literário, foi possível que outras escritoras, por conta própria ou, em muitos casos, apoiando-se mutuamente, levantassem sua voz e utilizassem sua pena para defender politicamente seus direitos, como fizeram sufragistas e outras feministas.

Em pesquisas anteriores tenho me deparado justamente com essa dificuldade enfrentada por escritoras portuguesas ao longo do século XIX. É o caso, por exemplo, da poetisa, tradutora, pedagoga e política, Maria José da Silva Canuto (1812-1890)³. O trabalho de busca por sua obra e por sua biografia em fontes primárias como jornais e manuscritos mostrou que essa autora, além de ter colaborado em muitos aspectos com Antônio Feliciano de Castilho (1800-1875), teve participação intensa na imprensa periódica, com textos difundidos em diversos jornais, entre as décadas de 1830 e 1870. Isso, apesar das pressões contrárias de grupos políticos e de forças conservadoras da

³ Publiquei em 2018 um livro dedicado essa escritora, em pesquisa vinculada ao projeto As Senhoras do Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro, pela Biblioteca Nacional de Portugal, com apoio dos centros de pesquisa portugueses CLEPUL (UL) e CICS.Nova (UNL) e do Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro (CRUZ, 2018).

sociedade, que dificultavam ações de mulheres corajosas como Maria Canuto ou Antônia Gertrudes Pusich na busca por uma maior participação na vida pública e na república das letras, inclusive tentando se profissionalizar como “mulher de letras”, na tentativa de sobreviver do trabalho intelectual como alguns escritores estavam fazendo. Ao mesmo tempo, havia aquelas que não ousavam publicar seus nomes e, em certos casos, algumas não podiam sequer serem contactadas diretamente sem passar pelo aval do marido, como mostrei no artigo sobre os esforços de Antônio Feliciano de Castilho para incluir notas compostas por mulheres intelectuais e escritoras na sua publicação d’*Os Fastos* de Ovídio (CRUZ, 2017).

O acesso de escritoras portuguesas à imprensa periódica no Brasil é ainda mais complicado, porque demanda apoio dos dois lados do Atlântico e, portanto, a inserção e a articulação de uma rede de sociabilidade que ligasse os dois países. Algumas conseguiram participar prontamente de jornais e revistas brasileiros, graças à visibilidade previamente alcançada em sua terra, como Maria Amália Vaz de Carvalho e Guiomar Torresão, ambas com contratos de colaboração em periódicos do Brasil⁴. Outras ficaram reclusas à imprensa dos imigrantes portugueses. E algumas conseguiram dar o salto da imprensa da colônia lusa para os jornais de grande circulação, femininos, feministas e mesmo os destinados a um público amplo.

Essa imprensa periódica criada no Brasil por imigrantes portugueses destinada aos seus patrícios da colônia tem sido objeto de minha pesquisa há alguns anos. Inicialmente, em um projeto integrante d’*O Real em Revista* (2014-2015)⁵, sediado no Real Gabinete Português de Leitura, com patrocínio Petrobras Cultural, cujo objetivo principal era analisar a produção literária dos portugueses no Rio de Janeiro no século XIX a partir de alguns periódicos criados pelo associativismo luso nessa cidade, nomeadamente os extintos Grêmio Literário Português no Rio de Janeiro e Retiro Literário Português (CRUZ, 2015b e 2019). Junto a essa proposta, procurei realizar um levantamento do que era essa imprensa imigrante portuguesa na cidade. Identifiquei,

⁴ Sobre Maria Amália Vaz de Carvalho, recomendo a leitura da dissertação de mestrado defendida na UERJ em 2012, de Bianca Santos Coutinho dos Reis, “Cérebros e Corações”: a ficção de Maria Amália Vaz de Carvalho no *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro. Sobre Guiomar Torresão, o artigo de Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares e Germana de Araújo Sales, “Guiomar Torreção e as ‘Cartas Lisboenses’: correspondência portuguesa nas páginas de ‘O Liberal do Pará’”, publicado na *Matraga* em 2019, e o de Guilherme Barp e Cecil Jeanine Albert Zinani, “A presença da portuguesa Guiomar Torresão em ‘A Mensageira’, revista literária dedicada à mulher brasileira: laços luso-brasileiros”, publicado na *Convergência Lusitana*. São bons exemplos de pesquisas sobre relações literárias luso-brasileiras tomando a colaboração de escritoras portuguesas na imprensa periódica brasileira como objeto.

⁵ Para saber mais, acesse: www.orealemrevista.com.br

então, mais de 50 títulos criados pela colônia portuguesa no Rio de Janeiro criados no século XIX (CRUZ, 2015).

Depois, na Fundação Biblioteca Nacional, com bolsa do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, pude dedicar-me especificamente a analisar o discurso feminista no jornal *Portugal Moderno* (1899-1913), que contava com grande colaboração da escritora Ana de Castro Osório (CRUZ, 2016). Isso me fez perceber que, dentre o enorme conjunto de periódicos brasileiros do final do século XIX e início do XX, tempo em que há um crescimento empresarial da imprensa (SODRÉ, 2011), aqueles criados pela colônia imigrante portuguesa parecem terem sido os primeiros órgãos de apoio e de divulgação dos escritos de autores portugueses que se deslocavam das margens para o centro do campo literário, como é o caso das mulheres.

É importante destacar, no entanto, que essa imprensa criada pelos imigrantes portugueses no Brasil tem sido sistematicamente ignorada pelos estudos históricos e culturais. Enquanto os periódicos fundados por outros grupos de imigrantes no Brasil, como italianos, árabes, japoneses, etc. já apresentam uma historiografia e alguma análise, aqueles voltados para a colônia portuguesa em nosso país, apesar de em muito maior número, ainda carecem de pesquisa e divulgação, com poucas exceções.

Também é interessante relacionar os períodos de crescimento e de transformação desses periódicos com a própria história da imprensa periódica no Brasil, com os fluxos de imigrantes e com a relação cultural e econômica desses portugueses com o nosso país. Dentre os títulos fundados no século XIX, rara é a presença feminina e, quando ocorre, são colaborações enviadas ou copiadas de Portugal. Isso se justifica em parte pela própria característica da imigração portuguesa ao longo do Oitocentos, “marcada pela expressiva chegada de meninos-homem para as casas comerciais” (MENEZES, 2007, p. 112). Mesmo durante o período da “Grande Imigração”, entre 1890-1914 (MENEZES, 2007), quando há um aumento significativo do número de portuguesas imigrantes, principalmente casadas, as mulheres continuam a ser minoria. Além disso, de imigrante até o reconhecimento como “mulher de letras”, como “autora”, há uma distância muito grande.

Os jornais da colônia portuguesa desse período tinham, em geral, uma proposta clara: além de lutar em defesa dos interesses de seus patrícios, o conjunto de todo o conteúdo do jornal reconstituía de certo modo o imaginário nacionalista português na ex-colônia. Benedict Anderson, em *Comunidades Imaginadas* (1983), aponta o papel dos jornais como “produto cultural”, “com seu caráter profundamente ficcional”,

chamando a atenção para a “arbitrariedade na inclusão e justaposição” dos fatos, cujo “vínculo imaginário provém de duas fontes indiretamente relacionadas. A primeira é a simples coincidência cronológica: “a data no alto do jornal” (ANDERSON, 2008, p. 65). A segunda consiste em sua leitura, “a ‘forma extrema’ do livro” publicado em larga escala e de rápida obsolescência que cria “uma extraordinária cerimônia de massa: o consumo (a ‘criação de imagens’) quase totalmente simultâneo do jornal-como-ficção” (ANDERSON, 2008, pp. 67-68).

Assim, quando jornais da colônia portuguesa no Brasil passam a valorizar a mulher enquanto autora, a ponto de receber colaboração de escritoras portuguesas compostas expressamente para suas páginas, uma nova ficção nacional começa a ser elaborada junto aos imigrantes, a da inclusão das mulheres na vida pública. Foi o que aconteceu com Ana de Castro Osório e Paulina Campelo Macedo, por exemplo. As duas escritoras ganharam visibilidade na imprensa periódica ao se deslocarem para cá. A primeira, apesar de já ter obtido breves colaborações inclusive em periódicos para o público brasileiro, como *O Paiz* em 1908, ou *O Fluminense*, de Niterói, em 1910 principalmente, ganha muito mais visibilidade ao passar a colaborar ativamente com o *Portugal Moderno* quando de sua residência em São Paulo a partir de 1911. A segunda, bem menos conhecida, começa sua carreira literária no *União Portuguesa* nos últimos anos do XIX ao imigrar para o Rio de Janeiro e chega a ser colaboradora de *O Paiz* assinando suas colunas com o pseudônimo Lia de Santa Clara (CRUZ, 2017). Isso indica que a vinda de escritoras portuguesas para o Brasil no final do século XIX e primeiras décadas do XX parece ter de alguma forma facilitado que elas participassem da imprensa periódica em nosso país, tanto nos jornais dos imigrantes quanto em jornais e revistas destinados aos brasileiros. Então, acredito que, ao atravessarem o Atlântico, algumas autoras conseguiram se inserir em redes de sociabilidade de intelectuais aqui, caso já não fizessem parte de alguma rede transatlântica que conseguiram articular melhor em praias brasileiras. Por isso, propus em meu projeto atual⁶ identificar e analisar as obras daquelas que se deslocaram ao Brasil ao longo da primeira república, tomando as colaborações na imprensa periódica e sua recepção como fonte dessa investigação.

⁶ Este projeto é realizado em equipe, com a participação das pesquisadoras Ana Cristina Comandulli, Andreia Alves Monteiro de Castro e Elisabeth Martini, e consultoria de Isabel Lousada e Vanda Anastácio. Também conta com a colaboração animada de alunos e alunas de mestrado, especialização e graduação em Letras da UERJ.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA NA IMPRENSA PERIÓDICA

Esta pesquisa tem sua fundamentação teórica em estudos das áreas de Nova História, História Cultural, História da Leitura, História da Literatura, Crítica Literária, como arcabouço interdisciplinar de áreas relacionadas que permitam analisar modos de ver e escrever as culturas brasileira e portuguesa, suas relações, e os valores críticos que anunciam e silenciam. Contribuem, portanto, para a fundamentação teórica os estudos sobre a história da imprensa, sobre a imigração portuguesa no Brasil, sobre a vida literária no início do século XX, e sobre o feminismo (no Brasil e em Portugal).

Defendo que os estudos sobre literatura, principalmente quando lidam com produções de outras épocas, ganham força ao incluir a relação que essa área estabelece com os estudos culturais, com a história das mentalidades e com a própria história da leitura, cuja análise em conjunto permite ao pesquisador contemporâneo acessar significados além dos obtidos através da leitura da obra literária isolada de seu suporte. Assim, o objetivo de trabalhar com periódicos funda-se no interesse de encontrar nesse material testemunhos importantes sobre a sociedade e a cultura que lhes é própria.

Afinal, segundo Chartier (1991), os leitores não se confrontavam com textos abstratos, mas com objetos cuja organização condicionam sua leitura, apreensão e compreensão do texto lido. No caso específico de um jornal, a posição do texto na página, seu tamanho, o formato do título, a participação constante ou não de seu autor ao longo do periódico, são elementos materiais que influenciam na significação de um texto. Minha análise, portanto, ao se focar especificamente nas obras de escritoras portuguesas na imprensa, leva em conta seu suporte, pois as demais partes do periódico não apenas dialogam com os escritos de mulheres, como formam, em conjunto, uma ficção única, como aponta Anderson (2008), além de contribuírem, para a forma como esses textos atingem o leitor.

Além disso, é preciso levar em consideração esse suporte na realização da pesquisa, pois ele também impacta na metodologia. Isso porque, apesar da importância dos periódicos no sistema literário e cultural de língua portuguesa do século XIX, o acesso a esse material não é fácil, dada a dificuldade de preservação e de manuseio de impresso composto, na maior parte das vezes, em papel de baixa qualidade e que nem sempre recebeu os cuidados necessários para seu devido acondicionamento. Também se deve considerar que, dado o caráter inconstante dessas publicações, não é raro se encontrar conjuntos incompletos de determinado título. Isso ajuda a compreender por

que não há muitos estudos feitos de forma sistemática e em maior amplitude, sobretudo quanto à relação entre imprensa periódica e literatura. Mesmo os trabalhos mais abrangentes costumam tratar especificamente da imprensa portuguesa ou da brasileira, apesar do trânsito de textos e escritores entre os dois lados do Atlântico. O interesse no papel da imprensa periódica em perspectiva relacional, luso-brasileira, ainda é pequeno, principalmente se for levada em consideração a quantidade de periódicos oitocentistas existentes, esquecidos nas prateleiras das bibliotecas, às vezes de forma irrecuperável. Tais estudos ainda são uma fatia muito estreita do que está por ser feito.

É louvável, portanto, que haja iniciativas de digitalização de periódicos e sua divulgação online. Destaco aqui mais uma vez o projeto O Real em Revista, mas também o da Hemeroteca da Câmara Municipal de Lisboa e os esforços das bibliotecas nacionais do Brasil e de Portugal, além, é claro, de outros acervos disponibilizados na Internet. Ações como essas, além de preservarem a memória cultural pela reprodução digital desse material, facilitam o acesso de pesquisadores a títulos e textos que muitas vezes podem estar longe ou mesmo em condições de difícil acesso pela própria qualidade física desses impressos.

É claro que ferramentas de busca em algumas dessas plataformas, como a da Hemeroteca Nacional da FBN, além de auxiliarem na localização de determinado texto, tópico, expressão ou autor(a), proporcionaram novas metodologias de pesquisa em periódicos. Antes da digitalização, o acesso a jornais e revistas se dava apenas em seu meio original, o papel (muitas vezes acompanhado da poeira acumulada pelo longo período guardado nas prateleiras), com o risco constante de o pesquisador, mesmo o mais cuidadoso, danificar o material pela fragilidade de sua composição, encadernação e guarda; ou ainda em rolos de microfilme. Nos dois casos, é necessário percorrer página a página em busca de algo que pode nem estar lá. A busca por palavras ou expressões pode rapidamente indicar a presença do nome de determinada escritora em determinado jornal ou revista, tornando-se assim importante ponto de partida para a pesquisa.

Todavia, aproveitei a proposta do evento que resultou neste livro, isto é, “mobilizar diálogos sobre as experiências interdisciplinares, que discutam de um modo mais amplo os estudos da linguagem, oportunizando aos participantes um espaço para o intercâmbio de novas possibilidades para seus campos de atuação”, para apresentar breves comentários sobre a prática de pesquisa em periódicos que podem ser úteis para

os pesquisadores que estejam iniciando seus projetos sobre literatura e imprensa periódica.

É importante, penso, chamar a atenção para a possibilidade de o uso dessas ferramentas de localização de expressões nos periódicos digitalizados levar a resultados enganosos ou incompletos por uma falha metodológica. Alguns exemplos podem deixar essa questão mais clara. A partir de experiências próprias, apontarei dois problemas com as buscas na Hemeroteca Nacional Digital:

1. Pouco tempo atrás, eu estava preparando um ensaio sobre o poeta brasileiro Luís Guimarães Júnior no Chile⁷. Tentei localizar um texto da Maria Amália Vaz de Carvalho citado sem indicação completa na biografia que Iracema Guimarães Vilela havia feito sobre seu pai (1934). Imaginei que tivesse sido no *Jornal do Commercio*, com o qual ela colaborara, no entanto, não conseguia localizar o texto procurando por variações do nome da escritora portuguesa. Ao finalmente me deparar com ele, graças às indicações de Bianca Coutinho Reis, que havia realizado o levantamento das colaborações de Vaz de Carvalho nesse periódico percorrendo todas as páginas, percebi o problema: o nome de Maria Amália, no canto inferior direito da página da edição de 25 de agosto de 1880 está esmaecido na imagem. Provavelmente também estava no material que serviu de base à digitalização. É, portanto, dificuldade resultante do suporte original. Algo semelhante poderia ter acontecido no caso de algum erro tipográfico com trocas ou ausência de algum caractere, o que não era raro na imprensa do XIX.
2. Como expliquei previamente, a busca pode resultar em informações importantes. Ao procurar por “Anna de Castro Osorio” nos periódicos da década de 1900 digitalizados, utilizando, claro, a ortografia de seu nome como era usual na época, é possível encontrar sete ocorrências, nenhuma de texto assinado por ela. No entanto, ao ler os resultados, foi possível descobrir, na coluna de Carmen Dolores, “A Semana”, de 6 de setembro de 1908, que Castro Osório era “autora de vários artigos nesta folha” (p. 1). Passei então a procurar por outras expressões, como

⁷ Cf. “Um Luso-Brasileiro Exilado para os Vales dos Andes: Luís Guimarães Jr. na Imprensa Periódica Chilena” (CRUZ, 2018).

apenas “Castro Osorio”, que revela 15 ocorrências, das quais seis⁸ são de artigos da feminista portuguesa. Se a busca for por “Castro Ozorio”, são 9 ocorrências, das quais apenas uma é de sua pena, no nº 8653, de 12 de junho de 1908, no qual se encontram o artigo “A mulher da raça portuguesa”, nas duas primeiras colunas, e o anúncio do início de sua colaboração nessa folha nas colunas 5 e 6. Contudo, apenas ao observar as primeiras páginas de cada edição d’*O Paiz*, simulando a pesquisa que poderia ser realizada no suporte em papel, foi possível localizar outros três textos da feminista, entre aquele que divulgava sua participação naquele jornal e o último, de 18 de dezembro de 1908, totalizando 10 artigos⁹.

Esses exemplos demonstram vantagens e desvantagens da utilização das ferramentas de busca em periódicos digitalizados. Por um lado, graças a elas, foi possível descobrir a colaboração de Ana de Castro Osório n’*O Paiz*. Todavia, a partir dessa indicação, tornou-se necessário seguir outra metodologia. É pena que muitas vezes os pesquisadores não indiquem em suas produções o processo utilizado na pesquisa. Recomendo, nos casos em que seja realizada apenas localização automatizada, que se indiquem as expressões de busca, e que, quando houver indícios de uma participação mais intensa de algum escritor ou de alguma escritora, que se percorra todo o periódico, tal como seria feito no suporte em papel ou em microfilme.

A IMPRENSA PERIÓDICA DOS IMIGRANTES PORTUGUESES NO BRASIL

Certeau diz que escrever “é uma atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (1998, p. 225). É, portanto, sob essa perspectiva que utilizo a imprensa como *corpus* de análise. Ao se tomar o periódico como texto, busca-se identificar essas propostas de transformação da realidade, em que ganham relevo vozes dissonantes da sociedade, como a dos imigrantes e a das mulheres. O conjunto de

⁸ Edições nº: 8665; 8686; 8708; 8794; 8835; 8842.

⁹ São eles: “A mulher da raça portuguesa” (12/06/1908); “A questão actual” (24/06/1908); “A influencia da mulher na sociedade – a mãe” (07/07/1908); “A influencia da mulher na sociedade – a mãe II” (15/07/1908); “A influencia da mulher na sociedade – a mãe no passado” (06/08/1908); “A influencia da mulher na sociedade – predomínio da mãe”; “Feminismo burguez” (25/09/1908); “A educação do futuro” (31/10/1908); “Chronica de Outomno” (11/12/1908); e “Explicação a um estrangeiro” (18/12/1908).

gêneros textuais de múltiplos autores que formam o periódico acabam por narrar, ainda que de forma fragmentária e descontínua, uma outra história cultural (BURKE, 2003).

Além disso, Chartier (1991) observa que investigar os usos do escrito ajuda a compreender os modos como uma comunidade constrói suas representações sobre o mundo, investindo-o de significados plurais. Ao analisar-se um periódico da colônia portuguesa no Brasil, por exemplo, há a chance de mostrar como esse grupo se percebia como comunidade, que estratégias simbólicas utilizavam para se posicionar em meio a uma sociedade que, apesar de culturalmente próxima, lhe era alheia.

Assim, analisar o periódico, não como mera coletânea de textos, mas como elementos que unem uma multiplicidade de discursos, permite revelar seus autores, ainda reconhecidos hoje ou anônimos, que entram em cena no momento em que o jornal é tomado como fonte primária, revelando múltiplas perspectivas de uma época e maneiras desiguais de se apropriar e de se aproximar da cultura escrita (BARBOSA, 2007). Dessa forma, a leitura dos periódicos altera a história da literatura tanto por permitir o contato com gêneros que eram então percebidos como literários e pelo conhecimento mais amplo do campo literário, que não é constituído apenas pelos nomes canônicos dos manuais. Por isso, apesar de privilegiar as produções de escritoras de ação nesta pesquisa, a leitura em conjunto dos periódicos ao longo de seu desenvolvimento por vezes mostra outros nomes e outros textos importantes para a compreensão da luta das mulheres nesse processo, como um todo ficcional que comporte uma análise integrada.

Com esta pesquisa, espero dar visualidade a uma rede que tome o jornal como ponto de conexão, procurando perceber como seus autores, textos e contextos sociais se relacionam. Marco Morel, ao analisar os primeiros periódicos brasileiros, percebeu a relação desses impressos com as redes de sociabilidade que os constituíram e que se articularam através deles.

Os jornais do período inicial constituíram-se, em alguns casos, através de várias redes de sociabilidade, dentro das condições da época, formadas no Brasil recém-independente que buscava se constituir como nação. Não se deve negligenciar dentro desses laços que se articulavam (criavam, mantinham ou refaziam), com densidades desiguais, uma forma de associação bastante específica em suas características, embora articulada com as demais: as redes de sociabilidade pela imprensa periódica. Essa pode ser considerada um palpável agente histórico, com sua materialidade no papel impresso e efetiva força simbólica das palavras que fazia circular, bem como dos agentes que a produziam e dos leitores/ouvintes que de alguma

forma eram receptores e também retransmissores de seus conteúdos (MOREL, 2013, p. 41).

Acredito que, mesmo na virada do século XIX para o XX, a publicação periódica continuava sendo fundamental para a sociabilidade, pensando sobretudo na atuação, como intelectuais e autoras, de uma série de escritoras em alguns desses periódicos, pois, como Gontijo defende, “entre as atitudes ou práticas que fundam a sociabilidade intelectual está a elaboração de escritos comumente identificados como efêmeros” (2005, p. 263), incluindo não apenas cartas, mas também artigos em jornais e revistas. Também Georg Simmel (1983) considera a sociabilidade uma forma autônoma ou lúdica de associação, um fenômeno que estabelece vínculos aos quais se atribui algum valor devido à satisfação que promovem. Para que esse grupo de escritores que redigiam e colaboravam com um dado periódico se sociabilizassem em suas páginas, deveria haver ali um projeto em comum que satisfizesse a todos (a construção de um ideal de nação mesmo ausente da pátria, no caso da imprensa imigrante, ou o debate por uma maior participação feminina na sociedade) ou que, em casos múltiplos, a associação se desse pelo valor simbólico e pela satisfação de ter seu texto ali publicado (ou mesmo como estratégia individual ou comunitária de difusão de sua obra). A compreensão, portanto, dessa rede de sociabilidade torna-se importante para se pensar a proposta do jornal como ponte entre as duas culturas, brasileira e portuguesa.

Assim, sem tomar os jornais como simples coletâneas de textos, mas como elementos que unem uma multiplicidade de discursos, pode-se revelar seus autores e suas autoras, pois,

expulsos da história literária, esses anônimos entram em cena a partir do momento em que o periódico é tomado como suporte e fonte primária, por onde circularam várias vozes e vários discursos, em um pulsar heterogêneo e variado, que pode revelar múltiplas perspectivas de uma época e maneiras desiguais de se apropriar e de se aproximar da cultura escrita (BARBOSA, 2007, p. 40).

Em outros termos, baseando-se na ideia de que um periódico se constitui a partir de uma rede de sociabilidade e, ele próprio, enquanto ponto de convergência, articula uma rede, investigo como esses órgãos de imprensa dão voz a mulheres e como elas se inserem nessa construção imagética da sociedade. A partir dessa hipótese, baseada em leituras anteriores, comecei a pesquisa com os periódicos da imprensa

imigrante portuguesa no Rio de Janeiro, pretendendo avançar, posteriormente, aos de público amplo.

Logo, foi realizada uma busca inicial nos catálogos on-line dos acervos do Real Gabinete Português de Leitura, da Fundação Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para localizar os possíveis títulos de periódicos da colônia portuguesa. A quantidade de publicações demonstra a força e a pluralidade da imprensa periódica dos imigrantes lusos nas primeiras décadas do século XX. Alguns tiveram pouca duração, outros foram mais longevos. Nota-se também o posicionamento político de muitos deles, pois alguns assumem-se no título ou no subtítulo serem monarquistas ou republicanos.

A dificuldade em se lidar com esse acervo é o descaso histórico com que esse conjunto tem sido tratado. Muitos títulos foram mal conservados ou não chegaram mesmo a serem arquivados. Do *Patria Portuguesa: orgam republicano*, periódico de São Paulo fundado em 1911, só existe na FBN o número 71, de 1912, por exemplo. É uma pena, pois, como a leitura de um jornal pode iluminar a de outro, informações colhidas no *Portugal Moderno* e n' *O Fluminense* indicam que Ana de Castro Osório foi colaboradora efetiva dessa folha paulista. O próprio *Portugal Moderno* está incompleto; a Biblioteca Nacional possui os números até 1913, mas ele deve ter existido ao menos até 1916, pois há um exemplar desse ano numa biblioteca portuguesa e há críticas em *A Bandeira Portuguesa* a textos de Castro Osório de 1914. Além disso, poucos foram digitalizados, obrigando os pesquisadores a visitas presenciais a essas instituições.

Por isso, destaco aqui os títulos que existem no acervo do Real Gabinete Português de Leitura e os respectivos períodos preservados nessa biblioteca, que foi o ponto de partida deste projeto: *Diário Português* – 1932-1936 (só possui até 1934); *Lusitânia*: revista ilustrada de aproximação luso-brasileira e de propaganda de Portugal – 1929-1934 (só possui até 1932)¹⁰; *Pátria Portuguesa* – 1925-1934; *Portugal*: revista portuguesa, quinzenal, ilustrada – 1923-1928.

Esses periódicos são indicativos do sucesso que alguns desses órgãos alcançaram. *Pátria Portuguesa*, *Diário Português* e *Lusitânia* são parte da mesma empresa. O primeiro, mais antigo, era um semanário. A boa acolhida do público levou a companhia a arriscar a publicação de um diário, algo que já havia sido tentado

¹⁰ Essa revista encontra-se digitalizada na Hemeroteca Nacional.

anteriormente por outros periódicos sem muito êxito. Mais tarde surgiu a revista, com muitas fotografias e ilustrações.

Nas páginas dessas três publicações é possível encontrar textos de escritoras portuguesas. A lista é significativa da pluralidade de escritoras das primeiras décadas do século XX: Alice Ogando; Ana de Castro Osório; Aurora Jardim Aranha; Beatriz Arnut; Emília de Sousa Costa; Fernanda de Castro; Gabriela Castello Branco; Irene de Vasconcelos; Maria de Carvalho, Maria de Eça; Maria do Céu Vasconcellos e Mello; Maria Helena; Maria O'Neill; Sarah Beirão; Virgínia Lopes de Mendonça, Virgínia Victorino e outras. Além disso, esses periódicos também publicaram algumas poucas brasileiras, com destaque para uma que teve participação intensa: Maria Adelaide da Silva Paiva, cujo nome vinha acompanhado do pseudônimo Marissilva. Essa brasileira¹¹ residia em Portugal e colaborava com uma coluna chamada “Portugal antigo e moderno”, nos anos 1933 e 1934. Importante também resgatar o papel de Iveta Ribeiro, que surge algumas vezes nas páginas desses periódicos procurando articular essa rede literária feminina transatlântica.

Além de muitos poemas editados no semanário, principalmente os da pena de Virgínia Victorino, algumas dessas escritoras tiveram colaboração assídua no *Pátria Portuguesa*: Emília de Sousa Costa; Gabriela Castello Branco; Sarah Beirão, Maria do Céu Vasconcellos e Mello e Maria de Carvalho.

Emília de Sousa Costa publicou, além de alguns textos isolados, 37 pequenas biografias e apresentações de intelectuais portuguesas numa coleção que intitulou de “*Flos Santorum* das Mulheres Portuguesas”¹² entre 20 de dezembro de 1925 e 16 de janeiro de 1927 – trabalho digno de louvor por aproveitar seu espaço no periódico da colônia para divulgar a obra de outras mulheres de sua pátria. Assim, Emília ampliava a visão que os leitores poderiam ter sobre a cultura portuguesa, pois ela apresentava escritoras, musicistas, artistas plásticas e outras intelectuais.

¹¹ Agradeço à Luzia Carvalho, voluntária de Iniciação Científica no projeto, a descoberta do texto “Um livro e uma saudade”, de Sílvia Moncorvo, no *Jornal do Recife* de 30 de agosto de 1925, no qual há o elogio do livro *Uma vida*, de Marissilva, e a informação de que essa escritora nasceu no Nordeste do Brasil e vivia exilada em Portugal.

¹² São elas: Adelaide Lima Cruz; Aninhas de Gonta Colaço; Ana de Castro Osório; Branca da Silveira e Silva; Branca de Gonta Colaço; Cacilda Ortigão; Cândida Aires de Magalhães; Carolina Michaelis de Vasconcellos; Eduarda Lapa; Elmana Trigo de Brito; Ema Romero dos Santos Fonseca; Emília Montalvo; Emília Santos Braga; Fernanda de Castro Ferro; Helena de Aragão; Irene de Vasconcellos; Laura Chaves; Laura Wakh Marques; Ludovina Frias de Mattos; Luiza Grande de Freitas Lomelino; Maria Antonieta Lima Cruz; Maria Carvalho; Maria Clara Correia Alves; Maria da Nóbrega; Maria do Carmo Peixoto; Maria dos Prazeres de Carvalho; Maria Helena; Maria Judite da Costa; Maria Leonor Reis; Maria Magdalena; Maria O'Neill; Maria Ribeiro; Marquesa de Pomares; Olívia Guerra; Raquel Castello Branco; Raquel Gameiro Ottolini; Virgínia de Castro Almeida.

Gabriela Castello Branco e Maria do Céu Vasconcellos e Mello foram contemporâneas nesse semanário. Aquela com a coluna “De mulher para mulher”, publicada entre 10 de janeiro de 1926 e 13 de março de 1927; esta com a coluna “Às mulheres portuguesas”, entre 21 de março de 1926 e 13 de setembro de 1930. As duas apresentavam às suas patrícias no Brasil ideias que se assemelham aos manuais de civilidade muito em voga no século XIX. A principal diferença está talvez na origem dos assuntos. Gabriela, escrevendo de Portugal, partia muitas vezes de um tema retirado de uma obra literária para discutir sua importância para as mulheres de seu tempo. Sobre Maria do Céu pouco se sabe, apenas que era portuguesa residente no Rio de Janeiro, assinando alguns textos no Hotel Majestic na Praia de Botafogo n.º 390, e indicou uma vez ser sobrinha de Carolina Michaëlis de Vasconcelos. Era, portanto, uma voz mais próxima de suas leitoras.

Já Sarah Beirão, na época ainda no início de sua carreira literária, publicava uma coluna chamada “Confessionário Feminino”, entre 16 de setembro de 1928 e 3 de janeiro de 1931. Como é o título de sua colaboração dessa mesma época no *Primeiro de Janeiro*, de Portugal, é ainda necessário comparar se se trata de republicação, colaboração idêntica nos dois jornais, ou textos específicos para o jornal carioca. No entanto, é possível afirmar que sua recepção deve ter agradado, pois ela passou a colaborar com a revista *Lusitânia*, enviando textos literários: contos e peças de teatro curtas.

Maria de Carvalho, apesar de não ter uma coluna fixa no semanário, publicou, nessa folha, mais de 30 artigos entre 1925 e 1933. Seus textos cobrem assuntos variados, como crítica literária, regiões de Portugal, estilo de vida, costumes portugueses, mulheres etc. Chamo a atenção para a matéria intitulada “A mulher profissional de letras profissional e a mulher de letras que escreve por ‘coquetterie’”, de 8 de julho de 1926. Maria de Carvalho distingue aí a profissional, “que no livro e no jornalismo, com mais ou menos talento, faz das suas aptidões literárias um ofício e procura ganhar a sua vida e fixar a sua personalidade” (CARVALHO, 1926, p. 8), de outras duas, a amadora, que escreve por distração, e a rica, “para quem a literatura é uma elegância” (CARVALHO, 1926, p. 8). A partir dessa distinção, Carvalho critica o que já considerava uma quantidade excessiva de mulheres de letras. Em seu texto há a defesa da dupla jornada feminina, pois, independentemente do trabalho a que se dediquem – e ela compara a atividade da profissional de letras a outros empregos

femininos¹³ – caberia ainda às mulheres os afazeres do lar, ou ao menos sua direção, se fossem ricas. Por isso, ela censura as que não são profissionais de letras e abandonam as tarefas domésticas pela pena e condena as que o fazem por qualquer motivo frívolo.

Com isso, pode-se perceber claramente como a dominação masculina, tal como analisada por Bourdieu, estava marcada mesmo em escritoras profissionais alinhadas com o feminismo. Essa pressão sobre seus corpos, afazeres, vontades e mentalidades levava ao sofrimento, como confessa Maria de Carvalho no mesmo texto. Um sofrimento causado pela necessidade de “independência de pensamento” numa sociedade que as submetiam à obediência:

A mulher de letras não é, geralmente, um ente feliz. Se conserva a sensibilidade do espírito feminino ligada ao desenvolvimento da inteligência, quantas mágoas disso lhe provêm!... Depois, a mulher deve ser, por condição, obediente – ao pai, ao marido e até ao filho, quando este se torna um homem – e a mulher de letras cria uma independência de pensamento, que só um homem muito superior consegue dominar.

A mulher vulgar, se é bonita, graciosa, elegante, tem, quase sempre, mais encanto que a mulher de letras. A mulher de letras, se o é verdadeiramente, pela vocação, pelo talento, pelas amarguras da vida que são tão grandes fatores, torna-se uma espécie de freira laica, um pouco indiferente ao mundo, absorta numa ideia profunda, ou num profundo sentimento, trabalhando, meditando, sofrendo.

Não – quase nunca é invejável o destino da mulher de letras. (CARVALHO, 1926, p. 8)¹⁴

Apesar da quantidade significativa de autoras nas páginas do *Pátria Portuguesa*, é necessário informar que o espaço destinado aos textos de autoria feminina nesse semanário era exíguo, mesmo que fosse muitas vezes de destaque, como a coluna de Emília Sousa Costa, que costumava vir na primeira página e publicada acompanhada de fotografia da biografada. Além disso, a tabulação dessas publicações de escritoras ao longo do tempo permite perceber que suas produções parecem perder importância. O ano de 1932 praticamente não traz textos assinados por mulheres. Em 1933, a quantidade volta a aumentar um pouco, mas é o ano do surgimento de dois suplementos nesse jornal, a *Folha Educativa*, a partir de 5 de fevereiro, e a *Página da Mulher – A Moda e o Lar*, a partir de 18 de junho. Com isso, as produções de autoria feminina são

¹³ É interessante pensar um diálogo entre esse texto de Maria de Carvalho e o da Virgínia Woolf, “Profissões para mulheres”, conferência de 1931 (2018). A escritora inglesa também percebe a dificuldade de se ter autonomia de pensamento quando se depara com o fantasma do “anjo do lar”. No entanto, Woolf assume ter matado essa imagem, enquanto a portuguesa coloca como papel prioritário das mulheres aquele voltado para a família e o lar.

¹⁴ Optei por atualizar a ortografia para tornar o texto mais próximo dos leitores.

praticamente relegadas a esses veículos, restringindo o público, os gêneros e os assuntos tratados em seus textos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentei algumas reflexões a partir da pesquisa sobre escritoras portuguesas do final do século XIX e início do XX tomando como *corpus* a imprensa periódica. Apontei alguns caminhos críticos e metodológicos que tenho seguido. Também discuti algumas possibilidades de pesquisa em periódicos de modo a aproveitar as vantagens da digitalização desse gênero de material sem perder dados com a mudança do suporte papel para o virtual.

Espero que essa contribuição para o resgate da memória da imprensa periódica produzida por imigrantes portugueses destinada à sua própria colônia no Brasil suscite novas pesquisas. Apesar da dificuldade de acesso a diversos títulos publicados por esse grupo, principalmente pela ausência de digitalização e mesmo de preservação de vários títulos, o material disponível tem revelado um panorama muito interessante das relações culturais e literárias que esse grupo procurou estabelecer, ao longo do tempo, entre Brasil e Portugal. É, inclusive, necessário que se façam mais pesquisas sobre esse acervo para que se reequacione a importância cultural das escritoras portuguesas junto aos imigrantes e aos leitores brasileiros em geral. A luta por direitos, entre eles o de difusão de suas ideias na imprensa periódica, marcou não apenas a escrita de autoria feminina em Portugal e no Brasil, mas o diálogo entre os dois países.

Através dos periódicos citados no texto é possível ter clara a força cultural que foi o feminismo português do início do século XX. Essas mulheres contribuíram intensamente para que a imagem de Portugal no Brasil fosse ampliada nos mais diversos temas, com importância enorme para a propaganda feminista. Foi através da escrita de Ana de Castro Osório, Maria de Carvalho, Emília de Sousa Costa, Gabriela Castello Branco, Sarah Beirão e Maria do Céu Vasconcellos e Mello e outras, que os leitores do Brasil puderam tomar conhecimento do que pensavam e pelo que lutavam as intelectuais, as artistas e as escritoras portuguesas.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Vanda. “Mulheres Varonis e interesses domésticos’ (Reflexões acerca do discurso produzido pela História Literária acerca das mulheres escritoras da viragem do século XVIII para o século XIX)”. In: *Cartographies. Mélanges offerts à Maria Alzira Seixo*, Lisboa, 2005, p. 537-556

ANASTÁCIO, Vanda. O que é uma autora? Reflexões sobre a presença feminina no campo cultural luso-brasileiro antes de 1822. In: *Matraga Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ* v. 18 n. 29. Rio de Janeiro: UERJ, 2011, Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/26069>. Acesso em 04/09/2020.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. *Jornal e literatura: a imprensa brasileira no século XIX*. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BARP, G.; ALBERT ZINANI, C. J. A presença da portuguesa Guiomar Torresão em ‘A Mensageira’, revista literária dedicada à mulher brasileira: laços luso-brasileiros. *Convergência Lusíada*, v. 30, n. 42, p. 196-209, 29 dez. 2019. Disponível em: <https://convergencialusiada.com.br/rcl/article/view/350>. Acesso em 20/10/2020.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 12ª ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento [de Gutenberg a Diderot]*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CARVALHO, Maria Amália Vaz de. “Livros”. *Jornal do Commercio* a.59 n. 236. Rio de Janeiro: 25 ago. 1880, p. 1

CARVALHO, Maria de. A mulher profissional de letras profissional e a mulher de letras que escreve por “coquetterie”. *Patria Portuguesa* a. II n. Extra. Rio de Janeiro: 8 de julho de 1926, p. 8.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. "O Mundo como representação". *Estudos Avançados* 11(5), São Paulo: 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>.

CRUZ, Eduardo da. “Imprensa luso-brasileira no Rio de Janeiro oitocentista”. In: CRUZ, Eduardo da; FERREIRA, Tania Maria Bessone da Cruz (Org.). *No Giro do Mundo: os periódicos do século XIX no Real Gabinete Português de Leitura - vol. II*. Rio de Janeiro: Real Gabinete Português de Leitura, 2015.

CRUZ, Eduardo da. “Aventureiros da inteligência: poetas e caixeiros nos periódicos do Grêmio Literário Português do Rio de Janeiro”. In: SANTOS, Gilda (Org.). *O Real em Revista: impressos luso-brasileiros oitocentistas*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2015b

CRUZ, Eduardo da. “Mulheres e feminismo no *Portugal Moderno* (1899-1913)”. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/producao/documentos/mulheres-feminismo-portugal-moderno-1899-1913>. Acesso em: 10/12/2019.

CRUZ, Eduardo da. Um “brilhante congresso”: escritoras portuguesas no projeto de António Feliciano de Castilho para sua versão d’*Os Fastos* ovidianos. *SOLETRAS* n. 34. São Gonçalo: UERJ, 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/30436>. Acesso em 04/04/2020.

CRUZ, Eduardo da. Paulina Campelo Macedo: uma portuguesa na imprensa brasileira da primeira república. *Revista de Escritoras Ibéricas*, v. 4, p. 97, Madrid:

UNED, 2017. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREI-2016-4-5015/Paulina_Campelo.pdf. Acesso em: 22/10/2020.

CRUZ, Eduardo da. *Maria José da Silva Canuto: 1812-1890* / estudo, antologia e bibliografia por Eduardo da Cruz. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal: CLEPUL - Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, 2018

CRUZ, Eduardo da. “Um Luso-Brasileiro Exilado para os Vales dos Andes: Luís Guimarães Jr. na Imprensa Periódica Chilena”. In: TAVARES, Ana Paula; WEIGERT, Beatriz; LOUSADA, Isabel (Orgs.). *Ensinar o Brasil a toda a gente*. Homenagem a Vania Pinheiro Chaves. Lisboa: CLEPUL; Theya, 2018.

CRUZ, Eduardo da. “Obras tão dignas de memória”: os periódicos do Grêmio Literário Português do Rio de Janeiro. *Moara*: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. n. 52. Belém/PA: UFPA, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7809>. Acesso em 04/04/2020.

GONTIJO, R. “História, cultura, política e sociabilidade intelectual”. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, M. de F. S.. *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

LOPES, Ana Maria Costa. *Imagens da mulher na imprensa feminina de oitocentos: percursos de modernidade*. Lisboa: Quimera, 2005.

MENEZES, Lená Medeiros de. "A presença portuguesa no Rio de Janeiro segundo os censos de 1872, 1890, 1906 e 1920: dos números às trajetórias de vida". in: SOUSA, Fernando de; MARTINS, Ismênia de Lima; PEREIRA, Conceição Meireles (coord.). *A emigração portuguesa para o Brasil*. Porto: CEPES/Edições Afrontamento, 2007

MOREL, Marco. "Os primeiros passos da palavra impressa". in: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs.). *História da Imprensa no Brasil*. 2.ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

REIS, Bianca Santos Coutinho dos. "Cérebros e Corações": a ficção de Maria Amália Vaz de Carvalho no *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa. UERJ, 2012. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4005. Acesso em 11/05/2020.

SIMMEL, G. "A natureza sociológica do conflito; a competição; conflito e estrutura de grupo; sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal". In: MORAIS FILHO, E. (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática. 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: INTERCOM; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

TAVARES, Maria Lucilena Gonzaga Costa; SALES, Germana Araújo. Guiomar Torrezão e as 'Cartas Lisboenses': correspondência portuguesa nas páginas de 'O Liberal do Pará'. *Matraga*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. V. 26 n. 46. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/37507/29977> Acesso em 10/10/2020.

VILELA, Iracema Guimarães. *Luiz Guimarães Jr.*: ensaio bio-bibliográfico. Publicações da Academia Brasileira. Rio de Janeiro: Oficina industrial gráfica, 1934.

WOOLF, Virgínia. "Profissões para mulheres". In: *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2018.

ANTONIO CANDIDO E OS ESTUDOS CULTURAIS: PERCURSOS CRÍTICOS ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE¹

João Batista Pereira²

RESUMO

O pensamento de Antonio Candido tem acompanhado as pesquisas acadêmicas no Brasil desde meados do século XX, sobretudo por focar as relações entre literatura e sociedade. Essa diretriz teórica, que recupera conexões da estética com representações ideológicas, históricas, políticas e econômicas foi instituída pelo crítico em conceitos fundamentais para compreender o país e sua cultura. Entre eles, citamos o diálogo entre o processo formativo da literatura e a tradição; o princípio da casualidade interna; as relações dialéticas das letras com a sociedade; o conceito de sistema, além do papel da literatura para a formação do homem. Essas são proposições que guiaram uma relevante produção acadêmica e pessoal na história intelectual brasileira. Em direção análoga, mas com distinções substanciais, seguiram as teorizações que embasaram a criação dos Estudos Culturais, cujo horizonte antevia a Inglaterra sob uma tradição que ignorava novas formas de vida com a industrialização que vigia desde fins do século XIX. Os seus fundadores, Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson, partilhavam a visão de que a história é construída a partir da interação entre a cultura e as relações de produção e, consequência da intersecção desses universos, eles encetaram uma reavaliação na forma de apreender a ideia de arte. Neste sentido, em suas teorizações deu-se uma cesura entre alta e baixa cultura, sendo acolhidas múltiplas expressões simbólicas, como a cultura popular e de massa, além de revisitar representações subalternas nas obras literárias, problematizando a percepção de gênero, identidade e questões étnicas, enfoques que passaram a valorizar a ética implicada na estética.

Palavras-chave: Antonio Candido, Estudos Culturais, Teoria, Cultura.

INTRODUÇÃO

A apreciação do objeto literário porta variadas possibilidades analíticas. Entre elas se destaca a percepção que o tem sob uma ótica imanente, centrado na arbitrariedade textual, ou, sob uma conotação ética, atenta ao diálogo entre literatura e sociedade. Essa dualidade permeia a arte desde a Antiguidade: Platão, antevia no reino das ideias a centralidade da representação da realidade, e, Aristóteles, refletiu sobre a expressão artística como uma criação autônoma, derivada da transfiguração do mundo. Em alguma medida, essas duas perspectivas permearam a ideia do fazer e da fruição da literatura ao longo do tempo, às quais alcançaram máxima

¹ Este texto é uma versão revista e ampliada de palestra proferida no I CONEIL – Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem, em mesa-redonda intitulada *Antonio Candido: um legado em questão*, realizado pelo PROGEL / UFRPE, no dias 23, 24 e 25 de setembro de 2020.

² Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, na UFRPE. E-mail: jmelenudo@hotmail.com

expressão no século XX. Teorias como o Formalismo Russo e o *New Criticism*, centradas na imanência textual, foram contrapostas por leituras que ressaltaram os vínculos entre texto e contexto, a exemplo das leituras de Georg Lukács, Walter Benjamin e Theodor Adorno. A permanência dessas visões de mundo na literatura demonstra a amplitude de questões que reverberam até a atualidade. Os percursos desenvolvidos pelos Estudos Culturais, na Inglaterra, e por Antonio Candido, no Brasil, ilustram a importância desse legado.

DESENVOLVIMENTO

Como corrente de pesquisa voltada para repensar as expressões culturais na Inglaterra, com o livro *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*, de Richard Hoggart, em 1957, os Estudos Culturais surgiram como uma crítica à burguesia, detentora de um patrimônio literário que encontrava suas razões no movimento romântico. O horizonte das reflexões do historiador tinha em mente contestar premissas estéticas defendidas por escritores como Thomas Carlyle, Matthew Arnold, William Morris e Frank Raymond Leavis, que pretendiam civilizar o povo nos moldes previstos pela tradição. O pano de fundo do livro contempla o êxodo rural e, como efeito desse movimento, os novos modos de vida que exigiam uma revisão da ideia de cultura, a ser repensada para alcançar e representar não apenas aqueles que faziam parte das classes privilegiadas, mas, também, os operários que passaram a compor o panorama urbano inglês.

Com o intuito de registrar o cotidiano desses trabalhadores, desprovidos de qualificação acadêmica e sem usufruir das expressões artísticas eruditas, Hoggart iniciou uma revisão da história material da cultura operária. A obra, que apreendia a arte como um dos sustentáculos de um empreendimento político e intelectual mantido pelas classes dominantes, identificava a literatura como uma expressão essencial para endossar questões sociais que assediavam as elites inglesas desde fins do século XIX, utilizando-a para perpetuar relações de poder. No cerne das proposições do autor havia uma resistência às teorias mecanicistas e imperativos mercantilistas vigentes na Inglaterra, que foi acompanhado por Raymond Williams e Edward Thompson, ambos ligados à educação de adultos, que também se opunham a essa realidade por meio do ideário marxista.

Raymond Williams inicia esse percurso com a publicação do livro *Cultura e sociedade*, em 1958, no qual faz uma genealogia do conceito de cultura na Inglaterra por meio dos seus escritores, explorando o inconsciente da sociedade a partir de termos como cultura, massas, multidões e arte, contextualizando a história das ideias sobre uma história do trabalho social.

Para ele as noções, práticas e formas culturais tinham um alcance mais amplo, servindo para cristalizar atitudes que exprimiam regimes, sistemas de sensibilidades e de mentalidades. Por seu turno, Edward Thompson, em *Formação da classe operária inglesa*, de 1963, se centrou na história de vida e nas práticas de resistência desse grupo social. Ele mostrou que essa classe não era instituída somente por termos econômicos, mas também por meio dos seus conflitos e processos de transformação, descrevendo sua consciência manipulada dentro dos termos que definiam a cultura. Parte dessa experiência, de forte teor ideológico, determina as relações produtivas nas quais os homens nascem e a elas são inseridos de modo involuntário.

Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson, portanto, partilham da visão de que a história de um povo é construída a partir da interação mantida entre cultura e relações econômicas, correlação que surgiu como pressuposto para que eles elaborassem a noção de resistência ao capital que predomina em suas teorizações. Como consequência do antagonismo instaurado entre arte e sociedade, em suas análises os condicionantes éticos passaram a ter proeminência sobre os estéticos. Não sem razão, no amplo escopo de cultura preconizado em suas obras a arte passou a acolher expressões populares e a problematizar como a percepção de gênero, de identidade e questões étnicas afetam as relações sociais, leitura que alcançou desde programas de televisão até estilos de vida da juventude. Uma área em que esses ditames teóricos encontraram maior receptividade foi na literatura: a releitura de poemas, romances, contos e novelas passou a perscrutar como representações canônicas, abrigadas na tradição, silenciavam e subalternizavam a voz das minorias.

Alheios às singularidades da nossa sociedade, os Estudos Culturais chegaram ao Brasil com algum atraso: por aqui já ocorria uma crítica de cultura desde a década de 1930 por outras razões, em outros sentidos e com outros fins. Os primeiros registros que estabeleceram vínculos entre o componente cultural e suas intersecções com a formação social se deram com os livros *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, em 1936, e, *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, em 1942. Essas foram obras que desmistificaram a retórica liberal vigente e apontaram caminhos para repensar a constituição e as mudanças que definiram o país como nação. É no bojo dessa iniciativa que se soma a obra *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido.

A inserção de Antonio Candido nesse processo de redescobrimto da nossa história decorreu de uma condição institucional: a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934. Não para ensinar a trabalhadores, como viria a ocorrer com os Estudos Culturais, na Inglaterra, mas inserida no projeto de uma elite que visava dotar a cidade de São Paulo de contornos modernos. Nesse contexto, sua obra moldou uma nova maneira de perceber a literatura, o que

foi chamado pelo próprio autor de um ‘radicalismo modesto’. Essa leitura de mundo, unindo arte e sociedade, foi pronunciada nos livros *O método crítico de Silvio Romero*, de 1945, e, *Os parceiros do Rio Bonito*, de 1954, ambos situados no espectro das Ciências Sociais. A origem do olhar sociológico de Candido surgiu na revista *Clima*, onde ele empreendeu uma crítica aos valores atemporais caracterizadores da cultura, revendo a contrapelo a realidade nacional.

Nesse contexto deve ser apreendida a publicação de *Formação da literatura brasileira*, em 1959, no qual foi proposto que a literatura no Brasil se formou como um sistema envolvendo autor, público e obra, esquema explicado de um ponto de vista sociológico. A arte, de maneira geral, sendo um sistema simbólico de comunicação inter-humana, subtende a articulação permanente entre esses três elementos. Mutuamente, eles conferem sentido uns aos outros, ajudando a entender, se não a essência da arte, ao menos a formação e o destino de suas obras. Adotando essa tríade como arcabouço analítico, Candido apontou as condições da produção literária no país, associando o impulso nacionalista da Independência à configuração de um público, à definição do papel do escritor e à formação da literatura como um todo orgânico.

Nesse livro fica evidenciada uma das suas contribuições mais duradouras: longe de tratar as obras literárias como veículos portadores de valores universais, ele demonstra que elas devem ser apreendidas como via para explicitar uma relação dialética entre o interno e o externo. Nesse enfoque, que antevê os condicionantes históricos como recursos essenciais para entender os fundamentos estéticos de uma obra, ressoa um pormenor decisivo e original proposto por Candido: os elementos da exterioridade devem ser convocados, sempre e apenas quando autorizados pelo texto, para iluminar a fatura textual. Dialeticamente, essa proposta engloba fundo, forma e conteúdo, reiterando a autonomia da arte, sem se escusar de trazer à baila as contradições sociais nela implicadas.

A consolidação dessa visão de mundo e como ela servia para entender a formação do Brasil viria com textos publicados entre 1953 e 1961, reunidos no livro *Literatura e sociedade*. Neles era antecipada a tese esposada na *Formação da literatura brasileira*, pautados em análises de cunho histórico-sociológico sobre o fenômeno literário, desta feita, estendendo sua leitura a textos situados em período posterior ao da formação da literatura nacional. Candido se ocupa em repensar a relação entre o texto e seu condicionamento social; sobre como em determinada literatura, gênero ou período reverberam condições sociais; sobre a percepção do texto como espelho da sociedade; o estudo da ação recíproca entre público e obra; o exame da função política das obras e dos autores; e a investigação das origens da literatura.

Esses modelos, até então presentes na crítica de forma estanque, por promoverem uma dicotomia entre fatores sociais e textuais, distanciavam-se de sua proposta. Ele vai considerar

os fatores sociais como constitutivos da estrutura da obra, ou seja, quando autorizado pelo texto, o externo passa a ser assimilado como fator interno. Em suas palavras, os estudos de *Literatura e sociedade* procuram focalizar os níveis de correlações mantidas entre essas duas instâncias. Com esse recurso ele evita aderir à abordagem mais usual sobre o assunto, o paralelístico, que consiste em situar, de um lado, os aspectos sociais e, de outro, a sua ocorrência nas obras, sem uma mediação sobre a interpenetração mantida entre esses dois universos.

Sendo inescapável reconhecer a existência de simetrias entre essas teorizações e as dos Estudos Culturais, seja sob o ponto de vista epistemológico, guiadas pelo ideário marxista, seja pelos objetos de estudo, a literatura, com a exposição desses percursos críticos o nosso propósito é ressaltar o impacto dessas propostas na atualidade. As considerações abaixo buscam tecer algumas distinções entre esses projetos e como as leituras de Antonio Candido tiveram o seu alcance limitado.

Um primeiro senão a ser feito é de ordem político-econômica, a partir da qual se pode falar em eventuais pontos de convergência entre a crítica de Candido e os estudos sobre cultura na Inglaterra. Maria Elisa Cevalco, no livro *Dez lições sobre os Estudos Culturais*, lembra que, investir nesse recurso comparativo não visa estudar influências, mas detectar semelhanças entre projetos e formações compatíveis, sem ignorar distinções entre sociedades tão diferentes como a inglesa e a brasileira. Para a autora, a ideia não é olhar como um projeto cultural de um país central e exportador é imitado, ou apenas recusado por ser estrangeiro, imaginando o Brasil como uma nação periférica, mas pensar nos dois países em permanente relação. Relação desigual, mas que oferece a chance de assimilar o campo nacional como um espaço sociológico diferente, diverso do dos países centrais, mas não alheio a eles, cujo elo principal é a presença do capital em suas formas de desenvolvimento.

O ponto de partida de Cevalco para observar congruências entre as realidades do Brasil e da Inglaterra e, a partir delas, rever as propostas de Candido e dos Estudos Culturais merece ser refletido. Isto pode ser feito a partir das semelhanças entre os projetos e a formação dos dois países que, para a autora, soariam como compatíveis. Sem informar referências que determinem essa compatibilidade, salvo o regime econômico, ponderamos que a condição de país periférico detida pelo Brasil, contrária à sua afirmação, não é apenas imaginada. Enquanto os Estudos Culturais se voltaram para refletir sobre os efeitos da modernidade tardia na Inglaterra, sinalizando para as consequências de um projeto iluminista inacabado ainda no século XX, o Brasil, referenciado por Candido, ainda era um país agrário, tateando em busca de respostas para explicar sua formação. Inclusive, mesmo a asserção de que o capital os aproximava pelo regime econômico, deve ser relativizado: aqui, reinava um capitalismo predatório que pouco

ou nada lembrava o bem-estar social do país europeu. À luz de contextos tão díspares, a possibilidade de se pensar os dois países em permanente relação, ainda que desigual, pode ter relevância, mas não sem esquecer a situação em que eles se encontravam no âmbito econômico e, principalmente, no cultural.

Como resposta a essa realidade deve ser percebida a teorização de Candido: periférica, e à margem de uma Europa reconhecida como berço do saber ocidental, mas extremamente original e, esteticamente, mais consistente do que aquela empreendida pelos Estudos Culturais. O legado de suas proposições repercutiu no Brasil e em países da América Latina, atestando o relevo de propostas que ofereciam possibilidades de diálogo com a história e a cultura de países deslocados da Europa. Se viriam a ser patentes as semelhanças ideológicas de sua mirada com a dos teóricos ingleses, lembramos que seu olhar em relação à literatura não foi influenciado por eles, inclusive, por fatores temporais. Distinto dos Estudos Culturais, cujo foco se centrou na cultura de forma mais ampla, a leitura de Candido alcançou uma relevante apreciação do objeto literário. E ele o fez a partir de rigorosa leitura textual, sendo intransigente na defesa da arte como uma criação autônoma, cabendo a ela autorizar eventuais inferências a serem feitas pelos elementos externos.

Sugerimos ser esta uma diferença fulcral entre as propostas aqui apresentadas, indicando uma superioridade qualitativa na forma como o crítico brasileiro acolhe a literatura: ela é um recurso transfigurador da realidade, com todas as implicações éticas que lhe são intrínsecas, mas sem deixar de apreendê-la como expressão simbólica com princípios linguísticos, formais e estruturais a serem respeitados. O rigor desse instrumental metodológico, longe de ser um mero pormenor, alcança outras significações além da estética, ao contestar, por meio da crítica literária, as visões obscurantistas de cada tempo. Esse sentido é alcançado por um pensamento que se afigurou como um libelo a favor da literatura como expressão autônoma, mas também edificadora da humanidade do homem, colaborando no alargamento da sua existência ao fazê-lo transcender a realidade e conhecer outras dimensões a partir da ficção. É determinada pela condição de país periférico, portanto, que devem ser percebidas as limitações que esse modelo crítico teve para alcançar outros horizontes acadêmicos.

Enquanto o Brasil, país onde se originou a teorização de Candido, foi um fator limitador para sua assimilação, o lugar ocupado pela Inglaterra, como nação difusora de tendências literárias, não foi a única razão para a disseminação dos Estudos Culturais. Após sua insurgência nos anos 1960, eles foram um espectro que passou a rondar os departamentos de literatura nas universidades de todo o mundo, como lembra Cevalco. Ao rasurar a ideia de alta e baixa cultura, de tornar manifesta a importância da cultura popular e da cultura de massa, além de envolver a

vida cotidiana como critério balizador da arte, eles se opuseram às razões tradicionalmente utilizados pela crítica literária. A emergência desse enfoque teórico propiciou o surgimento da Teoria Feminista, dos Estudos Pós-Coloniais, da Teoria Queer, da Ecocrítica, que passaram a responder de forma mais incisiva ao componente ético presente nas obras ficcionais.

Constar a força dos valores adotados na contemporaneidade para definir o que é, o que significa, qual é o sentido e como a apreensão da literatura responde cada vez mais a demandas éticas em detrimento da estética, é reconhecer o espírito de um tempo que se distancia do que já foi chamado de alta literatura. Aquela definida como narrativas modelares, formadoras de princípios, textos ficcionais que desvelam novos sentidos, sedimentando a memória e atuando como suporte para transfigurar a existência, como definiu Leyla Perrone-Moisés. Haja vista que essa transformação na percepção do objeto literário decorreu de um processo histórico, é historicamente que ela deve ser considerada, soando inócuas afirmações como a de Harold Bloom, que nominou os Estudos Culturais de Escola do Ressentimento, por eles restituírem valor às vozes silenciadas pelos vencedores de cada época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo, como situar o pensamento de Antonio Candido em meio a essas discussões, para quem a literatura foi um meio para reescrever nossa história, sem deixar de ser um saber autônomo, com regras próprias e particulares? Ainda que assenhoreado pelo viés marxista, e, talvez, também por isso, a ressonância do seu ideário ficou limitado ao Brasil e a alguns países da América Latina, por questões políticas, econômicas e culturais. Mas, é lícito insistir, principalmente, por mudanças na maneira de o homem estar e se perceber no mundo. A microhistória, defendida pela Escola dos Annalles, o Pós-Estruturalismo, que resgatou o texto ficcional do limbo Estruturalista, a luta pelos direitos civis, nas décadas de 1960 e 1970, além do protagonismo da ideologia, nos Estudos Culturais, foram movimentos que responderam ao espírito de um tempo que esfiapou a visão de literatura condicionada apenas pelos registros linguístico, formal e estrutural como valores precípuos. À guisa de conclusão, constata-se que a função, o valor, o sentido e o significado da expressão artística materializada pela escrita se transformaram. E, claro está, não é somente à arte que essa transformação alude. Ela fala de e a todos nós.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos culturais**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRANÇA, Susani Silveira Lemos. Antonio Candido: um crítico que fez história. In: CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

MATTELART, Armand; Neveu, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



Myriam Fraga: poeta dos passados presentes

Ricardo Nonato Silva (UNEB)

Não foi certamente aqui que instituíram o divino.
Mas nestas órbitas vazias e no inescrutável sorriso
Há um sinal evidente da passagem.

Narizes quebrados. Caracóis de suas barbas.
Oh! Figuras assírias! Hei de voltar um dia, certamente.
Hei de voltar, quando o silêncio habite minha alma
E entre Nínive e Babilônia eu me faça em pedaços.

Myriam Fraga

Os versos acima, parte inicial do poema “Metropolitan¹”, retomam um percurso desdobrado ao longo da produção poética de Myriam Fraga: A busca por respostas mediante o retorno ao passado para entender o momento presente e visualizar o futuro, apenas como uma promessa. Este caminho inconcluso tem na sala dos museus o “sinal evidente da passagem”, **mas** sem a força orgânica do entendimento divino das coisas. Esta voz lírica segue seu **percurso** pelas salas dos museus, avança pela história da humanidade e só encontra fragmentos.

Detentora de uma poesia de grande envergadura lírica, Myriam Fraga atualiza vozes do passado a partir da encenação e dramatização do sujeito lírico, como tentativa de “desencavar o mundo que se encontra por detrás das aparências, das falsas hierarquias, dos jogos do poder, do aleatório e do arbitrário do vocábulo, de inconsciência no uso da linguagem” (PARANHOS, 2002, p. 52).

Em *As purificações ou o sinal de talião*, publicado em 1981, a poeta envereda pelo percurso tortuoso da história da humanidade, na tentativa de retornar à origem de tudo – o vazio primeiro, atravessando o espaço sagrado do mito, já corroído pelo logos, até o adentrar na cena contemporânea dos ídolos e seus emblemas. Trata-se do exercício da busca por respostas, de cifrar e decifrar a compreensão de um enigma qualificado como sujo, tão bem metaforizado pela imagem de “uma esfinge sem cabeça e sem resposta alguma” (p. 19). Purificar-se, nesse sentido, ganha importância pelo reconhecimento do passado dos primeiros nascimentos, pois, conforme a poeta, “Talvez regressar nos devolva o previsto, o vácuo inicial, a Grande Mãe, o abismo” (p.21). Essa purificação só é possível pelo reconhecimento

¹ Poema faz parte do livro *Peregrinos e torta de maçã* (2018).

do que a poeta denominou como “herança de sangue”, a partir do que se é herdado, da lei de talião, do olho por olho e dente por dente, tal como foi instituída pelo código de *Hamurabi*.

Este é o empreendimento purificador proposto em *As purificações ou o sinal de talião*, a ascese reivindicada que se constitui como uma espécie de arqueologia do humano: tentativa de “ligar presente e passado, revelando-nos que cada criatura humana é um elo de uma solidária cadeia” (BRITO, Mário da Silva, In FRAGA, 1983).

“Filho da necessidade”, afirma a poeta, este livro se projeta a partir de uma herança de séculos, do “resíduo de experiências vividas”, talvez impossíveis de serem descritas na sua inteireza, tal como a vemos nas salas dos museus. “Navegar no próprio sangue”, portanto, é parte da procura pela decifração do rastro dessa memória fragmentada. O trabalho da poeta, em outras palavras, seria o de tornar os “passados presentes”².

Foucault, na sua *Aula de 7 de janeiro de 1976*, ao problematizar o termo arqueologia, sugere que o mesmo deve ser acompanhado de uma compreensão genealógica. Sua arqueologia seria o método da análise das discursividades locais e a genealogia uma tática de intervenção, a partir dessas discursividades locais assim descritas, “os saberes desasujeitados que daí se desprendem. Isto para reconstituir o projeto de conjunto” (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Ao destacar o exercício genealógico como uma “tática de intervenção” que nos permite associar a genealogia a um trabalho mais efetivo e mais pragmático, Foucault o pensa também como um avanço em relação ao exercício da arqueologia. Como “anticiências”, as genealogias provocariam deslocamentos no *status* do discurso científico, empregado como sinônimo de verdade e poder. Para Foucault, tal como ele engendra na sua *Microfísica do poder*, a relação entre “verdade” e “poder” e seus discursos, é muito mais complexa e difusa do que podemos imaginar. A verdade não existe fora do poder ou sem poder, ambos estão interligados: “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (...)” (FOUCAULT, 1979, p. 12). O sentido de verdade não é transparente, linear, mas resulta da coerção e efeitos de poder, e produz também efeitos de poder.

Não se trata da genealogia negar o saber científico, de questionar sua atuação como discurso de poder, de propor uma relação mediadora entre as distintas formas de saber pela

² Termo foi cunhado por Andreas Huyssen, na sua análise da emergência inflacionada do passado, como uma preocupação das políticas culturais, desde a década de 1980, em presentificar os registros e rastros traumáticos do século XX. Assim, em *Seduzidos pela memória* (2000), o autor aborda os impactos sobre a construção do tempo e do espaço contemporâneos, ao entender que presentificar o passado implica vê-lo como contemporâneo ao nosso tempo, o que sugere uma leitura da História como construção discursiva instável e passível de mutações.

abertura da própria História, reconhecendo a existência uma rede heterogênea de discursos oficiais e não oficiais que constituem um grande aglomerado. Genealogia, então, passa a ter, conforme Foucault, um sentido insurgente:

Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento do discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (...) É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate. (FOUCAULT, 1999, p. 14)

A genealogia foucaultiana propõe a insurreição do “saber das pessoas”, de “um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial” (FOUCAULT, 1999, p. 12). Essa genealogia estimula a criação e a valorização de espaços discursivos alternativos de forma combativa, que possam desvelar conhecimentos e sujeitos soterrados pelo tempo, instaurando a retomada e reescrita da própria História.

É importante observar que o exercício genealógico está presente nas obras de Myriam Fraga como um todo, não apenas em *Purificações ou o sinal de talião*. Essa genealogia questionadora é motivada pela necessidade de “expor a dificuldade e o fascínio pelo passado, no que este tem de inabordável e irreprimível” (HOISEL, 2011, p. 9). Por isso, as vozes que ecoam por seus versos realizam deslocamentos de discursos, bem como a revisão de lugares de poder, tornando “impossível calar o passado no seu relacionamento com a o aqui e o agora” (p. 10).

Assim, o conteúdo de um museu, só entraria em conformidade com este empreendimento, pela fragmentada exposição dos registros de um percurso, marcado pela tentativa de compreensão do passado e do presente, não a sua celebração. Passado e presente, elementos essenciais para a concepção de tempo (LE GOFF, 2003, p. 207), estão diluídos pela força do mito, ao expor o drama humano e sua “trágica herança, de bem e mal”, o que, conforme a poeta, já no seu prefácio de *As purificações...*, é o que divide e soma a humanidade.

Desde o primeiro poema, intitulado “As purificações”, o retorno ao nascimento (origem da vida), das formas ainda indefinidas do Caos inicial, se dá pela memória que a voz poética diz estar correndo no seu próprio sangue: “...meu sangue é memória regressando”. Essa busca por respostas para um enigma amaldiçoado, como o que é proposto pela Esfinge, rege toda uma transformação. A reinvenção de si que a voz lírica projeta é a mesma que

também percebemos ao longo da obra de Myriam Fraga, mediante a incorporação de vozes que assumem uma postura reivindicadora em relação ao passado.

Em poemas singulares como “Arqueologia”, esse percurso inicia-se pelo passado histórico presente “na sala dos museus” (p. 228), com as imagens do homem “primitivo”, expandindo-se para além das fronteiras do tempo cronológico, ao adentrar no domínio do mito que é profanado pelo homem do tempo presente:

Na sala dos museus,
Os cérebros colados
E entre órbitas vazias
A etiqueta e um número.

A ficha, o dossiê,
A teoria, a hipótese.

Três molares pescados
No entulho das grutas.
Digital no silêncio,
Fóssil
Entre lascas de sílex.

No entanto, a fogueira
Era apenas o encontro,

E entre oferenda e banquete
Devoramos os deuses
E distribuímos as tendas,

Os filhos de Caim, a negra
Estirpe de lobos
Sem perdão.
(FRAGA, 2008, p. 228)

A violência da traição do personagem bíblico Caim, aparece nos últimos versos do poema como uma herança imperdoável, presente na sala dos museus, pela marca de sangue que estes exibem, tanto pela forma como muitos foram constituídos, como pelo testemunho material do que é celebrado. Em *As Purificações ou o sinal de talião* não há celebração do passado, mas há a consciência do acidentado percurso da humanidade, reconhecida como “... a negra/ Estirpe de lobos/ Sem perdão”. Desde os versos iniciais do poema, a ordenação do passado presente na sala dos museus é apresentada a partir da organização de objetos classificáveis. A insurgência no tempo presente desse retorno ao passado tem sua progressão gradual, verso por verso, evidenciando o drama de um percurso, da falta de respostas, da

busca incessante diante do “digital silêncio” dos objetos e vestígios do passado. Por isso, talvez, a ponderação: “No entanto a fogueira/ Era apenas o encontro”.

O museu, que tem origem na Grécia, no Templo das Musas (Museiόν), geradas a partir da união mítica celebrada entre Zeus (o poder e a vontade) e Mnemósine (a memória) não faz mais parte de um tempo mítico, mas do tempo humano, o cronológico, de uma trágica história de sangue. O museu, agora, é desejo de organizar o passado para ser visitado.

Retomando Mário de Andrade, que reconhece e afirma que *Há uma gota de sangue em cada poema*, Mário Chagas (1999), ao parafrasear o poeta, reconhece e sustenta que há uma gota de sangue em cada museu:

A possibilidade da paráfrase ancora-se no reconhecimento de que há uma veia poética pulsando nos museus e na convicção de que tanto no poema quanto no museu há ‘um sinal de sangue’ a lhes conferir uma dimensão especificamente humana (1999, p. 3).

Chagas explica que este “sinal de sangue” é a marca inquestionável da historicidade e de condicionamento espaço-temporal. Admitir a presença de sangue no museu significa também aceitá-lo como arena, espaço de conflito, campo de tradição e contradição, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento. A possibilidade do museu ser aceito como campo de luta se distancia da idéia de “espaço neutro e apolítico de celebração da memória daqueles que prematura e temporariamente alardeiam os louros da vitória” (CHAGAS, 1999, p. 19).

Ao longo da produção poética de Myriam Fraga, a encenação do passado histórico e/ou mítico é problematizado a partir da atualização de suas tensões. Em *As purificações ou o sinal de talião*, o deslocamento em direção ao passado, que vai das salas dos museus ao mergulho profundo no *in illo tempore*, mediante a incorporação de imagens e vozes que passam a assumir uma postura reivindicadora. Estas representações não estão organizadas a partir de um continuum, linearmente conformado, mas em camadas ou saltos, deslocamentos necessários para a compreensão do tempo presente.

Na sua “Explicação (quase) desnecessária”, que antecede os poemas de *As purificações ou o sinal de talião*, publicado em 1981, a autora evidencia como o território ambíguo da vida, cede lugar ao mito e a diluição das fronteiras entre várias realidades, inclusive históricas, na sua viagem imaginária. Como poeta, reconhece “os limites do sofrimento e os acasos da biografia” e, por isso, a necessidade de “na faixa intermediária entre a Razão e o Mito, no circuito imaginário de uma história que se repete a partir do embrião, na água primordial onde tudo é gerado” regressar no tempo através da poesia.

Para o crítico Fernando Py, em “A poesia, feita por artesãos. Em bom estilo”, publicado no *Jornal da Tarde*, em São Paulo, em 30 de agosto de 1982, os versos dos poemas de Myriam Fraga, em *As purificações ou o sinal de talião*,

respiram um clima de recriação no caos e na agonia (...). Há todo um sentido submerso de ‘purificação’ e de ‘catarse’ (ou melhor, purificação pela catarse) aliada a uma constante idéia de ‘regresso’ de volta às origens através da morte, numa ida e volta pendular que inicia fim e começo. (p.1)

O roteiro dessa absurda viagem de regresso à origem de tudo, essa travessia malograda que desliza até a nossa história mais recente pode ser entendido como um compromisso firmado pela escritora, por reconhecer que o ofício do poeta é o de “lembrar aos homens que o esquecimento da própria história pode levar à morte”. Assim, Myriam Fraga estabelece, os parâmetros de sua jornada como escritora:

E, se viajante sem porto, assim mesmo prossigo (prosseguimos) é por saber que esta tragédia que encenamos – canto aos bodes de ouro do imprevisto – é nossa, nos pertence. E para lá dos espelhos ambíguos do destino e desta trágica herança, de “bem e mal, que nos divide e soma, somos mais do que os deuses, porque somos” (p. 15).

Conforme observa Evelina Hoisel (2008), no prefácio de *Poesia Reunida*, intitulado “Poesia e memória”, a poeta, na sua “Explicação...” “define os fios com que tece sua poesia, funcionando como uma espécie de arte poética, isto é, um projeto que define os rumos – o mapa – da sua travessia literária no que diz respeito ao conjunto dos textos que compõem este livro de 1981” (p. 15). Hoisel observa, ainda, que esta “Explicação...” evidencia um regime de desconfiança da escritora em relação ao seu próprio texto, que, no título, põe em suspensão a sua não necessidade. Na sua “Explicação...”, ela acaba por ofertar ao leitor os principais “códigos de estruturação e decifração de seu texto”, espécie de “mapa” para a leitura.

Por isso, a leitura da “Explicação”, mais do que apresentar um roteiro para *As purificações ou o Sinal de Talião*, pode ser expandida para a leitura e compreensão da obra poética de Myriam Fraga, desde seus livros anteriores, partindo de *Marinhas* (1964), *Sesmaria* (1969), *A cidade* (1975) e *Risco na pele* (1979), até os posteriores, a exemplo de *A lenda do pássaro que roubou o fogo* (1983), *Os Deuses Lares* (1991), *Femina* (1996), *Poesia Reunida* (2008), *Pássaro do sol* (2010) e *Rainha Vasthi* (2014). Em todos eles, é possível observar este mesmo movimento de deslocamento, por vezes concentrado ao longo de livros inteiros, outras, disperso em vários poemas.

Sem bússola para guiar seu caminho, a voz lírica, que perpassa boa parte dos poemas de *Purificações ou o Sinal de Talião*, enfrenta as intempéries de sua viagem pela linha do tempo. Assim, o astrolábio – instrumento naval antigo usado para medir a altura dos astros acima do horizonte, que os navegantes observavam para se orientar no mar durante as noites – mostra-se ineficaz em “Desalento”, incapaz de indicar a direção a seguir por um mar que “não tem fim”:

Pelo girar das estrelas,
Pelos
Astrolábios que crescem
No jardim,

Pelas agulhas cruéis,
Rodopiantes,
Sei que não há norte
Nem principio.

Este navio existe,
Mas o porto
É uma pedra no fundo
Do impossível.

Velas turvas do acaso,
Que intranquilo
É este mar que devoro
E não tem fim.
(FRAGA, 2008, p. 247)

O percurso delineado pela voz que avança no poema é doloroso não apenas pela indefinição do caminho, na sua jornada solitária, circular, sem início nem fim. Ao se lançar nas intemporais águas da memória (seu mar), o eu-lírico reconhece a instabilidade da própria memória – o mar que diz devorar – sempre em movimento e que não tem fim. O passado torna-se sempre novo, escreve Italo Szevo (2006), e como o próprio curso da vida se altera constantemente, tal qual o trajeto percorrido pelo navio no qual navega o eu - lírico. Essa instabilidade é sem fim, pois não há porto, pois este “É uma pedra no fundo/ Do impossível de uma jornada que não tem fim.

Em *As purificações...*, o mapa proposto não dá nenhuma certeza da localização das coisas, tampouco permite traçar o roteiro da viagem. A voz que se lança no inesperado tem dúvidas e não há respostas para a sua procura. A indefinição que norteia a sua jornada faz parte dessa jornada insana ao Caos inicial, conforme pode ser percebido no poema “Mapa”:

Viajante do caos,
(Aeronauta?)
Onde encontrar o nó dos pesadelos?

O nódulo, a espiral
Onde nascem os ciclones?

O tempo é a substância única
Em que navego.
Bússola solta ao acaso,
Aeronave,

Geografia inventada, precipício
De símbolos, de sargaços.

Há um Adamastor plantado
Em cada traço
Deste sujo papel,
Deste papiro ingrato

Que se enrola e me esconde
A outra face.
(FRAGA, 2008, p. 243)

A viagem no Caos de que trata o poema “Mapa”, no qual o sujeito poético segue enfrentando o questionamento em torno do nascimento das coisas transcorre no espaço de “uma geografia inventada”, “precipício de símbolos” por onde navega o eu - lírico, que reconhece em cada traço do mapa que tem nas mãos, a dificuldade de sua viagem, metaforizada na imagem do gigante Adamastor. O mapa, nesse poema, funcionaria como uma espécie de “redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras” (DELEUZE, 2011, p. 75). O trajeto percorrido pela voz lírica, a partir do mapa que tem nas mãos, o “sujo papel”, “papiro ingrato”, ainda na esteira de Deleuze, “se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (p. 73).

Os poemas de *As Purificações...* constituem-se como tentativa de completar um ciclo sem fim, sempre aberto, questionador, diria rebelde, quando se trata da conformação da memória, como empreendimento cuja finalidade é estabilizar (cristalizar) o passado, também em movimento. E não podemos nos esquecer que o surgimento dos museus, sobretudo os estruturados sobre bases positivistas de celebração da memória, de vultos vitoriosos e de culto à saudade de heróis consagrados por uma “tradição inventada”, estão profundamente marcados pela força da contradição e do jogo dialético. Sua constituição decorre da vontade política de indivíduos e/ou grupos que representam os interesses de determinados segmentos sociais e, por isso, trazem, de modo indelével, o “sinal de sangue”, dessa herança entendida como maldita.

Por isso, é que os museus celebrativos da memória do poder, ainda que tenham tido origem, de forma modelar nos séculos XVIII e XIX, permaneceram sobrevivendo e

reproduzindo ao longo do século XX, a mesma concepção de culto à saudade, glorificando os acervos, considerados valiosos. Estes museus tendem a se constituir como espaços pouco democráticos onde, conforme Chagas, o que prevalece é o argumento de autoridade. O que importa é celebrar o poder ou o predomínio de um grupo social, étnico, religioso ou econômico sobre os outros grupos. Mas não se pode esquecer que entre o compromisso firmado de preservação, o museu também é um espaço de relação que estimula novas produções, isso sem que seja encoberto o “seu sinal de sangue”, que caracteriza a sua conformação como lugar de memória.

Podemos, então, pensar na existência do museu estabelecida a partir do conjunto de gestos humanos, como tentativa de preservar os traços ou vestígios do já feito, já criado, do acontecido para que não se perca. Trata-se de uma memória a partir de um conjunto de esforços e estratégias, para resgatar o tempo perdido mediante algum tipo de reconstrução narrativa, fabular ou pretensamente científica.

Apesar de o passado tornar-se cada vez mais rarefeito, como reconhece Nora (1993), pois vivemos no tempo da aceleração da história, do tempo, este é o motivo para que se fale de memória, como tentativa de preencher os espaços vazios do esquecimento. A tese de Nora é a de que tem-se falado tanto de memória porque ela já não existe mais, pois a consciência se desenvolve no signo acabado. Esta lógica, explica Aleida Assmann (2011), condiz com o caráter retrospectivo da lembrança, “acionado somente quando a experiência na qual a lembrança se baseia já estiver consolidada no passado” (p. 15).

Para Nora, só é possível falar de memória porque ela já não existe mais, por isso, é possível pensar nos lugares da memória, como uma articulação em que a consciência da ruptura com o passado, se confunde com a memória fragmentada. Para Nora, há lugares de memória porque não há meios de memória. A memória tornou-se um sentimento residual e compensatório recuperado a partir dos restos de um passado já morto. Assim,

Os lugares da memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. (...) os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993: 12 - 13).

A poesia de Myriam Fraga materializa esse desejo de não esquecer e ser esquecido. Demanda que é força propulsora para a manutenção de um ciclo. Para Nora, a memória é vida

em permanente evolução, “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (1993, p. 8), por isso, precisa ser vivida a partir de seu interior para que não sejam necessários os suportes exteriores, ou seja, essa guarda infindável de arquivos, que na poesia de Myriam Fraga se dissolve na procura infinita por respostas que ultrapassam seus limites.

Referências

- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- CHAGAS, Carlos. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. *Cadernos de Sociomuseologia*. Centro de Estudos em Sociomuseologia. Lisboa, v. 13, N. 13, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Pál Pelbart. São Paulo: 34, 2011.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Trad. Rogério Fernandes. 3 ed. São Paulo. Editora Martins Fontes: 2010.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 3 ed. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Debates)
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. Tradução Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRAGA, Myriam. *Poesia reunida*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2008.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- HOISEL, Evelina. Poesia e memória. In: HOISEL, Evelina; LOPES, Cássia (Org.). *Poesia e memória: a poética de Myriam Fraga*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 120- 134.
- NORA, Pierre. Entre memória e história a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. Projeto História: Revista do Programa de Estudos em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/ PHistoria10. pdf](http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- SVEVO, Italo. *Consciência de Zeno*. Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

"COLUMNAS, REJAS, MAMPARAS": ALEJO CARPENTIER E A IDEIA DE CIDADE

Amanda Brandão Araújo Moreno ¹

RESUMO

Pensar a cidade é diferente de apenas estar nela, envolve o recurso a certa sofisticação do olhar que não costuma ser automática e que, não raro, é engendrada por fatores externos que logram, em variadas medidas, estabelecer um diálogo com esse ser “que llevamos dentro”, como diria Alejo Carpentier. Essa atividade - a de pensar a cidade - foi uma tarefa levada a cabo por diversos intelectuais de nossa época e de tempos pretéritos, sendo esse um exercício que acompanhou a história da humanidade. Neste trabalho, proponho uma sistematização inicial de como Carpentier considerou os espaços urbanos em sua ensaística e propôs que a reflexão sobre a cidade é uma das tarefas fundamentais de um escritor. Através do recurso a ensaios reunidos em “Tientos y diferencias”, busco explorar como o autor cubano argumentou a esse respeito e realizou um exercício de reflexão sobre sua cidade natal, especialmente no ensaio “La ciudad de las columnas”. Balizam este estudo os aportes teóricos de Argan (2014), Rolnik (1988) e Bergua e Fernández (2011).

Palavras-chave: Alejo Carpentier; cidade; ensaio.

INTRODUÇÃO

Incorporar a cidade a esforços intelectuais com vistas a alguma finalidade específica não é apenas tarefa de arquitetos e urbanistas: as relações que se desprendem nos espaços urbanos marcam as mais variadas e profundas conexões do ser humano com o meio no qual se inscreve. Dessa forma, não causa espanto que a discussão sobre elementos urbanos não seja alheia às atividades de um escritor e, mais especificamente, às do romancista, sobretudo quando consideramos as relações intrínsecas do romance moderno e contemporâneo com as cidades. Em verdade, a importância de tais espaços corresponde aos interesses artísticos de forma ampla. Giulio Carlo Argan, em *História da arte como história da cidade*, argumenta que “a cidade favorece a arte, é a própria arte”, disse Lewis Mumford. Portanto, ela não é apenas, como outros depois dele explicitaram, um invólucro ou uma concentração de produtos artísticos, mas um produto artístico ela mesma” (ARGAN, 2014, p. 73).

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, amandabrandaoam@gmail.com.

Se, como explicita Raquel Rolnik, “a cidade é uma obra coletiva que desafia a natureza, [...] é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história” (ROLNIK, 2018, p. 09), constituir-se enquanto tal e inscrever-se em variadas discursividades implica na conjectura fatídica e inevitável da multiplicação de um mesmo objeto em objetos múltiplos, apontando para uma possível dicotomia entre cidade ideal *versus* cidade real (ARGAN, 2014) ou cidade imaginada *versus* cidade real (SARLO, 2009). Real, ideal ou imaginada (note-se as diferenças entre os dois últimos termos), a cidade é motivo de reflexões e está inscrita tanto de modo subjacente em diferentes formas de arte, como pode constituir componente explícito ao redor do qual se discute.

O autor cubano Alejo Carpentier (1904-1980) faz uso de ambas possibilidades de incorporação da ideia de cidade em seus textos. Por um lado, em suas narrativas, a representação urbana exerce uma função preponderante e chega a determinar elementos básicos da relação do ser humano com as espacialidades que o rodeiam. Por outro, ocupa um lugar de notória visibilidade em textos de natureza diversa, como os ensaios. É a essa segunda produção que darei ênfase neste trabalho, ao propor uma análise de dois elementos distintos sobre os quais o autor discorre: o primeiro deles tem a ver com a proposta de a reflexão sobre a cidade ser parte imprescindível da tarefa de um escritor e o segundo opera em termos exemplificativos do primeiro, numa forma de exercício ensaístico de como refletir sobre a cidade, entendê-la e construir um caminho que leve às seus elementos essenciais. Ao primeiro movimento corresponde uma análise do texto “Problemática de la actual novela latinoamericana” e, ao segundo, a de “La ciudad de las columnas”, ambos contidos em *Tientos y diferencias*, livro de ensaios publicado em 1964.

No primeiro dos ensaios citados, Alejo Carpentier reflete sobre os elementos fundamentais que devem ser incorporados pelos escritores contemporâneos seus que queiram dar conta de compor o chamado “novo romance latino-americano”. Nesse sentido, o que encontramos aí é uma visão ampla, teórico reflexiva argumentativa em prol das noções básicas necessárias a cumprir essa tarefa, sendo a incorporação das “essências” da cidade um fator básico para lograr os objetivos pleiteados. No segundo ensaio, num sentido oposto às tentativas de visão totalizante de cidades latino-americanas - a exemplo do que realiza Angel Rama (2015) -, Carpentier atomiza seu objeto: ainda que distinga nele caracteres universais -

elementos típicos de sua (concepção de) escrita - em "La ciudad de las columnas" se encontra o que é, irremediavelmente, Havana e havanesco.

É através do cotejo de ambos os textos que lograremos depreender as concepções de cidade que nos brinda o célebre autor cubano. Concordando com Argan quando diz que "sempre existe uma cidade ideal dentro ou sob uma cidade real, distinta desta como o mundo do pensamento o é do mundo dos fatos" (ARGAN, 2014, p. 73), encontraremos, na leitura interpretativa em conjunto dos dois ensaios as cidades reais, que devem ser consideradas por todos os escritores na poética carpentieriana, e as ideais ou imaginadas, refletidas na crítica incorporada aos romances escritos e nas visões do autor sobre sua Cuba natal.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos assumidos neste trabalho são estritamente bibliográficos. Partindo da reflexão geral sobre o conceito de cidade, sugerido na introdução de maneira ampla, analiso dois ensaios de Alejo Carpentier, mostrando como o autor esboça o seu próprio conceito de cidade e observando, por um lado, em que medida tal elaboração dialoga com as perspectivas amplas do debate, e, por outro, as questões intrínsecas à poética do autor cubano relacionadas à temática principal deste estudo.

CARPENTIER E A IDEIA DE CIDADE²

Tientos y diferencias é uma publicação de 1964 na qual são reunidos um conjunto de seis ensaios, escritos em finais da década de cinquenta e nos primeiros anos da década de sessenta, e duas traduções feitas Carpentier, publicadas em 1931 numa revista de baixíssima circulação chamada *Ímã*. É a primeira publicação na qual existe um esforço de conjugar, num só lugar, as principais ideias do autor cubano sobre os temas que mais lhe eram caros, cuja temática central parece ser encontrar, para a arte, aquilo que é essencialmente latino-americano, que ultrapassasse os nacionalismos e folclorismos e, dessa forma, criasse o ambiente no qual poder-se-ia articular o local com o universal. Os textos incluídos na edição são: "Problemática de la actual novela latinoamericana", "Del folclorismo musical", "La

² O texto desta sessão é uma versão parcialmente modificada de partes do subcapítulo 4.2 de minha Tese de Doutorado (MORENO, 2018). A pesquisa foi financiada com uma bolsa do CNPQ entre 2014 e 2018.

ciudad de las columnas”, “Literatura y consciencia política en América Latina”, “Ser y estar” e “De lo real maravilloso americano”. Algumas edições apresentam ainda o apêndice “Dos textos inéditos de Robert Desnos”, intitulados “Lautreamont” e “El porvenir de América Latina. Discutir a ideia de cidade e a importância que ela deve exercer para um romancista está presente, como veremos, em mais de um dos textos.

O ensaio de abertura de *Tientos y diferencias*, “Problemática de la actual novela latinoamericana”, constitui uma crítica ao romance nativista, através da qual o autor elabora uma série de definições e conceitos chave para o romancista latino-americano; é uma espécie de almanaque iniciático no qual se comentam os preceitos básicos que escritores ou aspirantes a escritores devem conhecer e considerar ao escrever o romance que se inscreverá numa tradição latino-americana.

Agregada à crítica ao romance nativista está a sugestão do papel que deve cumprir o romancista, tema que será abordado em diversos ensaios seus. No momento inicial desse primeiro texto, Carpentier se limita a destacar que o escritor deve evidenciar o que existe de universal nos cenários em que se baseia. A desaprovação dos métodos de escritura do romance nativista expressa por Carpentier se estende a sua própria produção, pois inclui na mesma esfera que critica seu primeiro romance, *Écue-Yamba-Ó*. Relata que, apesar de haver crescido em contato com tradições afro cubanas e de ter conhecido a produção intelectual sobre a cultura popular negra produzida por intelectuais de sua geração, dito romance ainda assim não deu conta de captar as essências do que queria ser relatado. Ao realizar sua autocrítica, assinala que “todo lo hondo, lo verdadero, lo universal, del mundo que había pretendido pintar en mi novela había permanecido fuera del alcance de mi observación” (CARPENTIER, 1990, p. 17). Daí surgiria o ponto basilar da problemática dos romances latino-americanos: os ambientes neles representados nunca haviam sido de fato experienciados pelos romancistas, não haviam ingressado na literatura desde seus caracteres mais essenciais, o que levaria a uma representação superficial de seus cenários e não poderia, assim, constituir uma literatura autenticamente latino-americana, já que não atingia o âmago da questão. Para Carpentier, parte do problema se deve a que certas realidades sequer haviam sido nomeadas. Para interpretar e plasmar realidades num romance, seria preciso conhecê-las a partir das variadas nuances que ela possa ofertar através de um lento e atento processo de

observação. Carpentier exemplifica esse processo através de sua experiência em Caracas, cidade que ele considera tipicamente latino-americana:

Dos años había vivido yo en Caracas y aún no entendía a Caracas. Para entender a Caracas no basta con pasear por sus calles. Hay que vivirla, tratar cotidianamente, durante años, con sus profesionales, sus negociantes, sus tenderos; hay que conocer a sus millonarios, tanto como a las gentes que viven en sus míseros *cerros* [...]. Al ver cuán pocas veces han dado los novelistas cubanos, hasta ahora, con la *esencia* de La Habana, me convenzo de que la gran tarea del novelista americano de hoy está en inscribir la fisonomía de sus principales ciudades en la literatura universal, olvidándose los tipicismos y costumbrismos (ibidem, pp. 17-18, grifos do autor)

Inscrever as fisionomias das cidades é, portanto, determinante para elaborar a ambientação num romance; é elemento *sine qua non* na tentativa de plasmar a “essência” dos espaços que se quer representar. Para escrever um romance seria, então, necessário que o autor tivesse contato direto com o que estaria disposto a representar, por largo tempo, tempo este que garantiria deixar de lado a descrição superficial de costumes e cenários para representar essências - termo tão abstrato quanto contundente -, qualidades inerentes e profundas das realidades representadas que, ao passo em que as particularizam, conectam-nas aos aspectos mais universais do humano. Nesse sentido, a forma também importa, pois um grande romance romperia com os padrões gerais do gênero, questionando seus limites. Carpentier usa como referência grandes romancistas, como Proust, Kafka e Joyce, o que já aponta para um paradigma de sua concepção geral do romance e que é, diga-se de passagem, marcadamente urbano. Segundo ele,

La novela empieza a ser gran novela (Proust, Kafka, Joyce...) cuando deja de parecerse a una novela; es decir: cuando, nacida de una novelística, rebasa esa novelística, engendrando, con su dinámica propia, una novelística posible, nueva, disparada hacia nuevos ámbitos, dotada de medios de indagación y exploración que pueden plasmarse – no siempre sucede – en logros perdurables. Todas las grandes novelas de nuestra época comenzaron por hacer exclamar al lector: “Esto no es una novela!” (ibid., p. 18)

Dessa afirmação podemos inferir, por exemplo, a recorrente hibridez de gêneros observável nos romances escritos por Carpentier. *Los pasos perdidos* apresenta estrutura de

diário, relatos de viagem, ensaio e relato antropológico, em variados momentos de sua leitura. *El arpa y la sombra* recorre às cartas, *El reino de este mundo*, à narrativa histórica, e novamente ao relato antropológico, em menor incidência, isso para citar apenas três. Nesse sentido, é possível confirmar uma coerência entre o que o autor propôs como papel do romancista e seu trabalho enquanto tal. Por outro lado, a mesma coerência não é encontrada no que tange ao tempo de observação praticado por Carpentier para cada um de seus romances. Ele não passou anos no Haiti para então escrever *El reino de este mundo*. Sua experiência do país, no entanto, não se limitou à da viagem, mas a uma extensa pesquisa realizada antes e depois da mesma. Isso nos leva a intuir que a experiência do escritor do lugar a ser retratado num romance não necessariamente deva ser feita apenas *in loco*, pois existe a possibilidade de conhecê-lo virtualmente, através de investigação. Tal hipótese encontra força sobretudo quando pensamos em narrativas históricas, justamente como *El reino de este mundo*, a qual se refere a um período de tempo anterior ao próprio nascimento do autor e que limita, portanto, a possibilidade da experiência efetiva. O mesmo poderia ser dito sobre *El arpa y la sombra*, que retrata períodos históricos distintos entre si e também do período em que foi escrito. Carpentier, no entanto, não levanta essa possibilidade em “Problemática...”, alegando apenas a necessidade de escritores conhecerem, a fundo e presencialmente, na lida com suas gentes, seu objeto de interesse em termos espaciais para poder alcançar sua essência.

O termo “essência”, recorrentemente usado por Carpentier, requer uma definição mais pormenorizada, já que é tarefa do romancista dar a conhecê-la através de seus escritos e conectá-la à universalidade humana através da literatura. Para defini-la, Carpentier lança mão da ideia de “contextos”, inspirada em Sartre. Seria justamente através da representação dos contextos americanos no romance que se atingiria, ao mesmo tempo, a essência do objeto de representação e a conexão com o universal. É também através dos contextos que se nomeiam as coisas e elas passam a, naturalmente, e não pitorescamente, fazer parte de um cenário geral, é assim que elas se dão a conhecer sem o caráter *costumbrista* de representação. No trecho seguinte verificamos como o autor inicia a discussão do que viriam a ser os contextos:

Contextos que, por repercusión y eco, por operación de *afuera-adentro*, habrá de definirnos al hombre americano, en sus ciudades donde hay que

verlo ahora – y verlo ahora en sus ciudades es realizar una labor de definición, de ubicación, que es la de Adán nombrando las cosas. Vayamos ahora a la importante cuestión de los contextos cabalmente latinoamericanos que puede contribuir a una definición de los hombres latinoamericanos, en espera de una síntesis – aún distante, situada más allá del término de las vidas de quienes ahora escriben – del hombre americano (ibid., p. 25, grifos do autor)

Os contextos constituiriam, então, o trabalho de definições sínteses do homem e das coisas latino-americanas. Projetar-se-iam de fora para dentro, isto é, do cenário mais geral ao mais particular e essa projeção “de fora para dentro” seria uma das conexões do particular com o universal e conteriam “constantes que relacionam al hombre de hoy con el hombre que vivía hace varios milenios” (ibid., p. 23). A necessária tarefa adâmica de definir e dar nome passa por e está na relação das gentes *nas* cidades. Desvendar as possíveis dinâmicas que se desprendem de tais relações é configurar as bases dos contextos. Estes estão relacionados à práxis de um tempo, são neles onde “vive, palpita, resuella, sangra, gime, clama, la época tremebunda, hecha de contextos, que es la nuestra” (ibid., 24). A problemática do romance latino-americano esbarra na dificuldade de seus escritores incluírem esses contextos, que podem ser, entre outros, sociais, raciais, culturais, econômicos, em seus escritos e é na relação humano-cidade que reside a chave para decifrá-los. Segundo Carpentier, existe uma dificuldade de “situar al hombre nuestro en un paisaje nuestro, de centrar, de cercar, ubicar, relacionar, su psicología” (ibid., pp. 24-25). Para não retornar às práticas do romance nativista, inicialmente criticado, é necessário que os contextos incluam as cidades latino-americanas, pois em sua representação encontra-se uma das chaves de leitura e interpretação dos ambientes essencialmente americanos. O autor compara o “estilo fijado para siempre” das cidades europeias com as cidades latino-americanas e assinala que um dos pontos para plasmar nossos contextos essenciais seria desvendar as nossas cidades. Veja-se o trecho a seguir:

Las nuestras, en cambio, están, desde hace mucho tiempo, en proceso de simbiosis, de amalgamas, de transmutaciones – tanto en lo arquitectónico como en lo humano. Los objetos, las gentes, establecen nuevas escalas de valores entre sí, a medida que al hombre americano le van saliendo las muelas del juicio. [...] Muy pocas ciudades nuestras han sido *reveladas* hasta ahora – a menos de que se crea que una mera enumeración de exterioridades, de apariencias, constituya la *revelación* de una ciudad. [...] Acaso, por lo difícil de la tarea, prefirieron nuestros novelistas, durante años,

pintar montañas y llanos. Pero pintar montañas y llanos es más fácil que revelar una ciudad y establecer sus relaciones posibles – por afinidades o contrastes – con lo universal. Por ello, ésa es la tarea que se impone ahora al novelista latinoamericano. Por haberlo entendido así es que sus novelas empiezan a circular por el mundo, en tanto que la novela nativista nuestra, tenida por clásica en los liceos municipales, ni convence ya a las generaciones jóvenes ni tiene lectores en el lugar de origen – cuando los tiene en el lugar de origen. Mera cosa de andar por casa. (ibid., pp.20-22, grifos do autor)

Parte significativa da representação dos contextos essencialmente latino-americanos estaria na revelação, termo tão caro a Carpentier, dos processos de simbiose, de amálgamas, de transmutações que se estabelecem nas cidades, lugares onde existe de forma mais intensa os processos de transculturação em meados do século XX. O autor analisa o estilo das cidades latino-americanas, partindo da ideia de que elas não teriam um estilo – seriam uma combinação arbitrária de variados estilos imitados, incoerentes e sobrepostos– para o argumento da existência de um terceiro estilo, nem “sereno” nem “clássico”, mas caracterizado “por una nueva disposición de elementos, de texturas, de fealdades embellecidas por acercamientos fortuitos, de encrespamientos y metáforas, de alusiones de cosas a ‘otras cosas’, que son, en suma, la fuente de todos los barroquismos conocidos” (ibid., p. 21). São percepções dessa ordem que integrarão cada contexto: a forma como os índices se organizam naturalmente ou são organizados e como os habitantes de cidade interagem com tais índices. É tarefa do romancista notar, elencar e organizar as percepções dessas dinâmicas.

Após fazer essas considerações, o autor passa a uma espécie de glossário dos contextos, em que realiza uma enumeração, seguida da definição, de cada um deles. São onze os contextos apontados por Carpentier neste ensaio, a saber: raciais, econômicos, ctônicos, políticos, burgueses, de distância e proporção, de desajuste cronológico, culturais, culinários, de iluminação e ideológicos. Cada um deles guarda estreita relação com a cidade na qual se inscreve e é dela interdependente³.

Em “Problemática de la actual novela latino-americana” vemos como a discussão sobre a ideia de cidade é base para a produção ensaística de Alejo Carpentier. Para além disso,

³ Para maior discussão sobre os contextos em termos carpentierianos, conferir Moreno (2018).

o tema também é fundamental para sua narrativa, como já esboçamos em outros trabalhos⁴. Se nesse ensaio de abertura de *Tientos y diferencias* encontramos a argumentação básica em defesa da importância de incorporar a reflexão sobre a cidade (e os contextos que dela se desprendem) para os autores latino-americanos contemporâneos, em “La ciudad de las columnas” encontramos uma análise, também ensaística, de uma cidade conhecida em suas essências por Carpentier. Não seria equivocado dizer que encontramos no segundo ensaio aqui analisado um exemplo prático do primeiro (ainda que não se trate de narrativa e que esse não fosse o objetivo inicial ou principal do autor cubano).

“La ciudad de las columnas” é o terceiro ensaio de *Tientos y diferencias*, e vem lembrar que Alejo Carpentier não era alheio à arquitetura. Em verdade, tinha-lhe muito apreço e durante a juventude planejou seguir os passos do pai, arquiteto de formação e atuação. Coube ao destino impor alguma ironia e levar o sonho de cursar arquitetura junto com o pai, que abandonou a família justo quando Carpentier iria iniciar o primeiro semestre letivo, após ser aprovado em todas as seleções necessárias na Universidad de la Habana, em 1921. O objetivo do ensaio, no entanto, não tem a ver com as reminiscências familiares ou frustrações pessoais do autor, mas em realizar um grande conclave à cidade de Havana. O ensaio foi publicado em 1964 para acompanhar um álbum de doze fotografias de Paolo Gasparini em torno aos motivos estilísticos da arquitetura cubana. Fotos e ensaio atuam em complementaridade, não são co-dependentes, mas a leitura conjunta aporta uma visão mais ampla do que cada um de seus autores parecem ter querido comunicar.

O texto inicia com a referência a dois notórios viajantes: Humboldt, que é textualmente citado, e Goethe, que é apenas referido. O trecho do naturalista alemão reproduzido por Carpentier alude às impressões que ele teve do momento de chegada à Havana e reúne dois traços distintos: à primeira vista, o porto é um dos mais pitorescos, rodeado por uma vegetação luxuosa que logo vai agregar à imagem inicial fortalezas de pedra que inspiram confiança e aprazem os sentidos; por outro lado, adentrando a cidade, “sólo con suma lentitud se logra enmendar el mal trazado de las calles” (Humboldt apud Carpentier, 1990, p. 61). É a partir das impressões de Humboldt sobre Havana que Carpentier iniciará o

⁴ Entre os que dedico uma reflexão específica sobre o tema, estão *Los pasos perdidos y el cuerpo sin lugar: Alejo Carpentier y la temática de las corporalidades* (2016) e *Pegadas (in)visíveis: as cidades em Los pasos perdidos, de Alejo Carpentier* (no prelo).

texto, no intento de explicar o “mal trazado” das ruas, que implicaria uma sabedoria popular, cujo objetivo era “jugar al escondite con el sol”. Os comentários de Humboldt não são rebatidos apenas com uma estrutura argumentativa lógica, mas também com impressões e sensações, o que aponta para o caráter pessoal e afetivo do texto. A ideia de brincar de esconde-esconde com o sol foi uma forma encontrada por Carpentier para evidenciar um dos traços arquitetônicos marcantes de Havana: na busca por amenizar os efeitos solares, a cidade volta as costas ao astro e cria elementos sombrios. Dessa forma, “a arquitetura, essa natureza fabricada” (ROLNIK, 2018, p. 09), ainda que de forma nem sempre planejada, imprime sua marca em cada instância, inclusive na forma de interagir com o sol.

Mesmo em se tratando de um breve ensaio, Carpentier encontra lugar para repetir algumas fórmulas suas de escrever, entre as quais está o contraponto com a Europa. Ainda comentando o texto de Humboldt, o autor esboça uma ressalva: “con todo y mal trazadas como pudieron estar, nos brindan una impresión de paz y de frescor que difícilmente hallaríamos en donde los urbanistas conscientes ejercieron su ciencia” (CARPENTIER, 1990, p. 62). E onde encontrar o trabalho do urbanista consciente? Europa! A contraposição inclui ainda critérios de difícil medida, um mais que outro, que seriam paz e frescor. Tanto um como outro dependem de uma sensação que não raro pode ser experimentada de formas diferentes por pessoas diferentes num mesmo lugar.

Não apenas no contraponto com o antigo continente “La ciudad de las columnas” dialoga com os dois ensaios que o antecederam, mas sobretudo no que tange a ideia de cidade. Nos textos anteriores, em “Problemática de la actual novela latinoamericana”, já comentado, mais que em “Del folklorismo musical”, Carpentier se refere à necessidade do escritor ter uma visão clara e profunda da cidade em que pretende ambientar um romance. Ao escrever essa homenagem à Havana, o autor põe na prática, ainda que não na forma de romance, o conselho que dera em outras ocasiões. “La ciudad de las columnas” tenta trazer uma análise de Havana, e de Cuba, num plano mais amplo, que traz a experiência de um homem que viveu e conheceu suas “mal trazadas calles”, com olhar atento e analítico. Cabe notar que as impressões nesse texto específico se referem mais diretamente à arquitetura, mas não deixam de observar certos tipos humanos e formas de viver que integram os espaços.

Como observado em “Problemática de la actual novela latinoamericana”, as cidades do continente não teriam estilo, e Havana não fugiria à essa regra, muito embora seja uma expressão muito particular da mesma, pois difere no caráter de barroquismo que ostenta, quando comparada às outras capitais. Carpentier observa que

La superposición de estilos, la innovación de estilos, buenos y malos, más malos que buenos, fueron creando a La Habana ese *estilo sin estilo* que a la larga, por proceso de simbiosis, de amalgama, se erige en un barroquismo peculiar que hace las veces de estilo, inscribiéndose en la historia de los comportamientos urbanísticos. Porque, poco a poco, de lo abigarrado, de lo entremezclado, de lo encajado entre realidades distintas, han ido surgiendo las constantes de un empaque general que distingue a La Habana de otras ciudades del continente (ibidem, pp. 62-63, grifos do autor)

Ao propor essa distinção, o autor passa a realizar uma série de descrições que dialogam com a fórmula proposta por ele no primeiro ensaio de *Tientos y diferencias*, no que concerne ao uso das adjetivações, à necessidade de nomear as coisas próprias do continente. Sob o viés da arquitetura, Carpentier revela sua Havana, nomeia seus elementos e, fazendo uso de “descripciones certeras”, apresenta a cidade a qualquer um que queira conhecê-la, cumprindo, assim, um papel universalizante. Na quarta página do ensaio, expõe seu objetivo: “llevar el lector, de la mano, hacia algunas *constantes* que han contribuido a comunicar un estilo propio, inconfundible, a la ciudad aparentemente sin estilo [...] para pasar luego a la visión de *constantes* que pueden ser consideradas como específicamente cubanas” (ibid, p. 64).

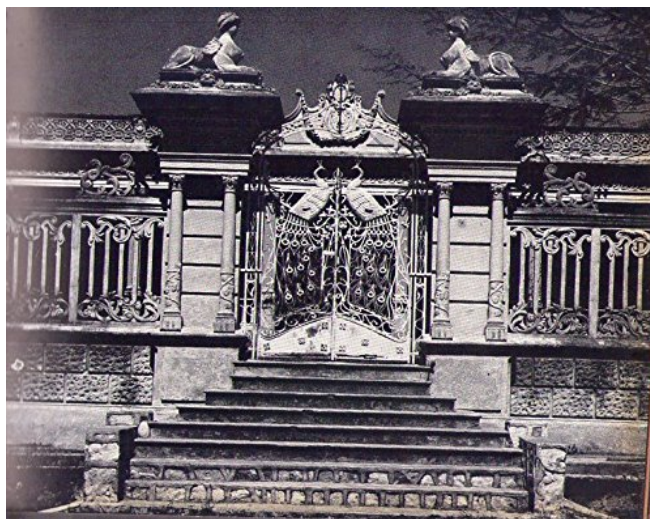
Tais constantes, no texto, configuram-se através das colunas, dos gradeados e dos biombos e através delas se lê toda a cidade, partindo de seu aspecto arquitetônico e recaindo no social e cotidiano, nas relações entre as pessoas. O que o autor elabora em termo de análise desses elementos se alinha ao que Bruno Contardi, em prefácio à já citada obra de Argan, argumenta, já que as colunas, biombos e gradeados representam a ação humana de separar, “segundo-os-procedimentos-da-arte”, as formas que cria e usa, demonstrando o poder especificamente humano sobre a natureza.

"A Porta representa de maneira decisiva como o separar e o ligar são apenas dois aspectos de um mesmo e único ato. O homem que primeiro erigiu uma porta ampliou, como o primeiro que construiu uma estrada, o poder especificamente humano ante a natureza, recortando da continuidade e infinitude do espaço uma parte e *con-formando-a* numa determinada unidade segundo *um* sentido". Separando e unindo, o homem determina a existência da *forma*: do lado de cá, o *espaço* finito (delimitado), construído; do lado de lá, a infinita (ilimitada), não-determinada extensão do continuum. A Porta, que gera espaço e forma (e também um tempo diferente [...]) é o limite que o homem põe entre o natural e o artificial, ou melhor, entre o natural e o artefato, no sentido etimológico de "feito-com-arte", "feito-segundo-os-procedimentos-da-arte". Da distinção de um espaço, de uma forma urbana descende, gera-se a arte, que, por sua vez, permite distinguir, separar; intimamente relacionada, portanto, com a cidade, da qual nada mais é que a complexa epifania, a fenomenização (CONTARDI *in* ARGAN, 2014, p. 01)

A primeira das constantes discutidas por Carpentier é o principal definidor de Havana, afinal, esta seria “la ciudad de las columnas”. Inicialmente artigo de luxo, as colunas são as formas que se proliferaram cidade afora, criando o que Carpentier chama de “emporio de columnas”:

La columna es elemento de decoración interior, lujo y adorno, antes de los días del siglo XIX, en que la columna se arrojara a la calle y creara – aún en días de decadencia arquitectónica evidente – una de las más singulares constantes del estilo habanero: la increíble profusión de columnas, selva de columnas, columnata infinita, última urbe en tener columnas en tal demasía; columnas que, por lo demás, al haber salido de los patios originales, han ido trazando una historia de decadencia de la columna a través de las edades. [...] todos los estilos de la columna aparecen representados, conjugados o mestizados hasta el infinito. Columnas de medio cuerpo dórico y medio cuerpo corintio; jónicos enanos, cariátides de cemento (CARPENTIER, 1990, pp. 64-65)





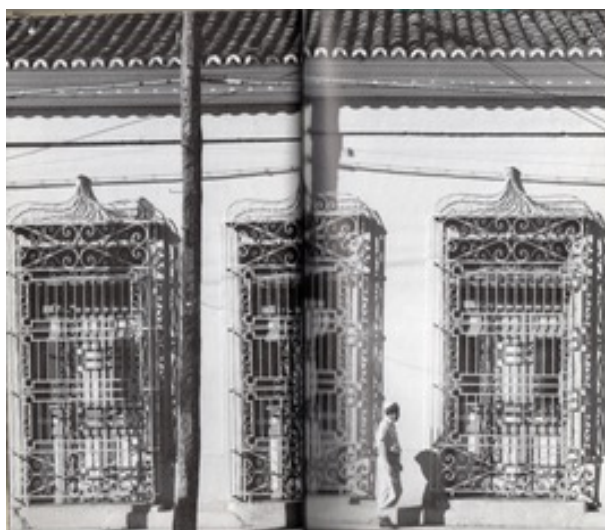
Colunas e grades compõem a arquitetura de Havana em construções da elite.
Carpentier, 1990, s/p



Colunas e grades compõem a arquitetura de Havana em construções populares.
Carpentier, 1990, s/p.

As colunas, mestiças como os habitantes da cidade, contam a história de sua decadência. As colunas, transpassadas pelo sol, criam sombras que abrigam toda espécie de movimento das “calles parleras” de Havana. A relação com o sol, na interpretação de Carpentier, marca a relação do povo com a cidade. A casa criolla tradicional, em Havana, mas sobretudo nas províncias, são “cerradas sobre sus propias penumbras” (ibid., p. 66). De portas e janelas costumeiramente fechadas, as casas ostentam a segunda constante da arquitetura cubana: as grades, cujo objetivo é “guardar mayores distancias” (ibid., p. 66). As grades, comumente em filigrana, são, para Carpentier, representações do barroquismo nas casas

cubanas. Delimitam os espaços de forma sólida, intransponível. “Guardavecinos”, uma variação sua, impõem limites verticais à vizinhança e adornam as beiradas dos andares, “aupándose, elevándose, con ello, el barroquismo de los elementos arquitectónicos por la ciudad criolla al nivel de la calle” (ibid., p. 68).



Carpentier, 1990, s/p

Fechadas em suas penumbras, as casas encontravam seus ritmos através delas. Seus habitantes buscavam o “lugar del fresco”, parte da casa que reunia a brisa do dia e mudava com as estações do ano. O “lugar del fresco” alterava a rotina de visitas e de ocupação da casa, dado que podia estar em qualquer cômodo. Para otimizar o aproveitamento desse espaço, instalavam-se “mamparas”, espécie de biombos ornamentais, geralmente de madeira, que restringia o acesso e vista ao “lugar del fresco” e determinava o estilo das habitações “porque la mampara, puerta trunca a la altura del hombre, fue la verdadera puerta interior de la casa criolla, durante centenares de años, creando un concepto peculiar de las relaciones familiares y, en general, de la vida en común” (ibid., p. 69).

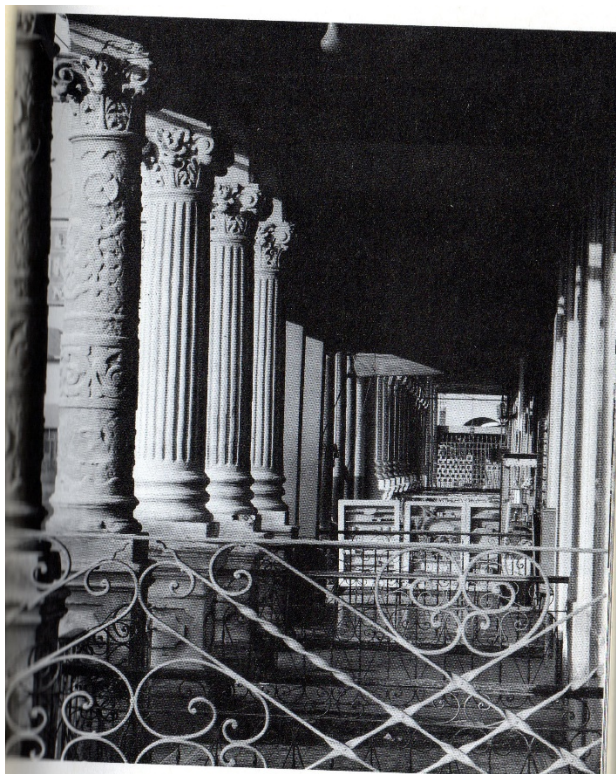
Para Carpentier, falar de urbanismo e arquitetura era também falar das rotinas das pessoas, de suas interações com o espaço. Em sua análise, o uso de “mamparas” gerava implicações sociais que eram engendradas a partir da quantidade de pessoas que moravam na mesma casa: afastando suficientemente os habitantes de um mesmo lugar para que não conseguissem ver-se ou ouvir-se, nascia o hábito de conversar a gritos “de un extremo a outro

de la vivienda, para mejor información al vecino de menudos conflictos familiares” (ibid., p. 70). O mesmo não ocorreria nas “moradas señoriales”, cuyas “mamparas” eram “majestuosas y macizas”. “Por el empaque de la mampara se sabía dónde se estaba, quiénes eran los amos y qué comportamiento había que adoptar. La mampara participaba del moblaje, de la decoración interior, de la heráldica, y hasta de la ética de la mansión” (ibid., p. 71). Constituía, também, um elemento interno às moradias do barroquismo em Havana. Era, a um só tempo, marca da classe social e das relações humanas desenvolvidas no espaço restrito que era a casa.

Apesar de observar que a arquitetura de Havana não era barroca como a do México, Quito ou Lima, Carpentier garante que a proliferação das colunas é, em si mesma, um elemento do barroquismo cubano. Apesar de admitir que a arquitetura cubana está mais próxima da de Segovia ou Cádiz, isto é, de tradição clássica, encontra um artifício para encaixar Cuba numa tradição barroca:

Cuba, por suerte, fue mestiza [...] y como todo mestizaje, por proceso de simbiosis, de adición, de mezcla, engendra un barroquismo, el barroquismo cubano consistió en acumular, coleccionar, multiplicar, columnas [...]. La multiplicación de columnas fue la resultante de un espíritu barroco que no se manifestó [...] Espíritu barroco, legítimamente antillano, mestizo de cuanto se transculturizó en esas islas del Mediterráneo americano, que se tradujo en un irreverente y desacompasado rejuego de entablamientos clásicos, para crear ciudades aparentemente ordenadas y serenas donde los vientos de ciclones estaban siempre al acecho del mucho orden para desordenar el orden apenas los veranos, pesados a octubre, empezaran a bajar sus nubes sobre las azoteas y tejados (ibid., p. 73).





Carpentier, 1990, s/p

A homenagem que Carpentier presta a Cuba é um intento de encaixar seu local de origem num barroquismo latino-americano proposto por ele mesmo e as colunas, grades e biombo foram os elementos que encontrou para fazê-lo. “La ciudad de las columnas” marca também a interpretação do autor sobre as relações entre os homens e a cidade e como elas, através da arquitetura e da disposição de seus elementos decorativos e ornamentais revelam dinâmicas sociais e familiares que estão intimamente atreladas a esses objetos e construções. Ainda que não seja pontuado de forma direta, o texto permite estabelecer um diálogo com os anteriores, tanto no que se relaciona com o barroquismo e as descrições universalizantes, tanto no que toca às dinâmicas internas e profundas do homem e sua cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que assumindo uma estratégia pontual e limitada, as análises que esbocei neste trabalho permitem vislumbrar quão significativa é a reflexão sobre a cidade para um escritor tão fundamental para a literatura latino-americana como o é Alejo Carpentier. Sua complexa e

emblemática obra narrativa externa, sem cair em reducionismos aparentes, possíveis “essências” latino-americanas conjugadas como caracteres universalmente humanos. Em seus ensaios, a exemplo dos que foram aqui analisados, demonstra suas preocupações sobre seu objeto de trabalho e, a partir destas, notamos que as percepções possíveis da cidade estão no centro das reflexões que propõe.

Como vimos, o autor determina que só poderão integrar o novo romance latino-americano aqueles escritores que forem capazes de captar e plasmar em suas obras as cidades em suas essências. Esse conselho - misto de determinação e premonição - parece ter sido incorporado pelos romancistas de sua geração e das gerações imediatamente posteriores, dada a mudança nas formas de representar a cidade ao longo do século XX. Prova inequívoca dessa mudança é a proliferação de estudos sobre o tema, em forma de trabalhos (cf. BUERGUA & FERNÁNDEZ), projetos de pesquisa, mesas-redondas, simpósios temáticos e mesmo congressos inteiros em toda América Latina tendo nas relações com a cidade o seu tema central.

Longe de esgotar-se, as discussões em torno à ideia de cidade seguem demonstrando que são tão profícuas como necessárias, sobretudo em tempos de mudança dos paradigmas das relações humano-espço urbano, como parecem ser os tempos que vivemos nesse exato momento.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BERGUA, J.; FERNÁNDEZ, G. (coords.) *Literatura hispanoamericana del siglo XX. Literatura y ciudad*. Málaga: Ed. Universidad de Málaga, 2011.

CARPENTIER, A. *Ensayos*. Obras completas. México: Siglo XXI, 1990.

MORENO, A. B. A. *Cartografia ensaística de Alejo Carpentier*. 2018. Tese. (Doutorado em Teoria da Literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MORENO, A. B. A. Los pasos perdidos y el cuerpo sin lugar: Alejo Carpentier y la temática de las corporalidades. In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Estudos de literatura e cultura / Organização de Luciana Maria Almeida de Freitas et al. Rio de Janeiro: ABH, 2016. pp.76-84.

PRESAS, A. *Pensar en La Habana: literatura, memoria y ciudad en el discurso de tres escritores cubanos*. 2008. Tese. (Master of Arts). Department of World Languages College of Arts and Sciences University of South Florida. Flórida, EUA. 2008. Disponível em <<https://scholarcommons.usf.edu/etd/458>> Acesso de 16.set.2020.

RAMA, A. *A cidade das letras*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROLNIK, R. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 2018.

SARLO, B. *La ciudad vista: mercancías y cultura urbana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

