

X SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA UNESP

História(s) e desafios da Linguística

Caderno de Resumos Expandidos do X SELin

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

28, 29 e 30 de agosto de 2018

10
anos
2008 • 2018

**CADERNO DE RESUMOS
EXPANDIDOS DO X SEMINÁRIO
DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DA UNESP**

Modalidade Paineis

VOLUME II

Organização do Caderno de Resumos

Ana Cristina Biondo Salomão (FCLAr)
Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (FCLAr)
Matheus Nogueira Schwartzmann (FCLAssis/FCLAr)
Rosane de Andrade Berlinck (FCLAr)

•

Felipe Augusto Nobrega (FCLAr)
João Gabriel Costa Soares (FCLAr)
Juliana Gisele da Silva Zancaro (FCLAr)
Lívia dos Santos Marques (FCLAr)
Marcus Garcia de Sene (FCLAr)
Mariana Bertho (FCLAr)
Mariana Ludolf de Souza (FCLAr)
Marina Lara (FCLAr)
Mayara Mayumi Sataka (FCLAr)
Patricia Veronica Moreira (FCLAr)
Sílvia Maria Brandão (FCLAr)
Tamires Mielo (FCLAr)

Projeto Gráfico

Marcus Garcia de Sene

Diagramação

Marcus Garcia de Sene
Silvia Maria Brandão

Capa

John Lenon Matos Nunes
Marcus Garcia de Sene
Matheus Nogueira Schwartzmann

Identidade visual e Logotipo

Matheus Nogueira Schwartzmann

Comissão Organizadora • Docentes

Matheus Nogueira Schwartzmann (FCLAssis/FCLAr) | Presidente

Rosane de Andrade Berlinck (FCLAr) | Vice-presidente

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (FCLAr) | Secretária

Ana Cristina Biondo Salomão (FCLAr) | Tesoureira

Sandra Denise Gasparini Bastos (IBILCE)

Fernanda Correa Silveira Galli (IBILCE)

Comissão Organizadora • Discentes

Patricia Veronica Moreira (FCLAr)

Mariana Bertho (FCLAr)

Marina Lara (FCLAr)

Tamires Mielo (FCLAr)

Lívia dos Santos Marques (FCLAr)

Felipe Augusto Nobrega (FCLAr)

Marcus Garcia de Sene (FCLAr)

Mayara Mayumi Sataka (FCLAr)

Sílvia Maria Brandão (FCLAr)

Monielly Cristina Saverio Serafim (IBILCE)

Jean Pimentel (IBILCE)

Comissão Executiva X Selin

Cesar Chaigneau Junior (FCLAr)

Flavia Karla Ribeiro Santos (FCLAr)

Gustavo de Castro (FCLAr)

João Gabriel Costa Soares (FCLAr)

Jonatha Almeida (FCLAr)

Juliana Giseli Silva Zancanaro (FCLAr)

Kamila Gonçalves (FCLAr)

Karina Rocha (FCLAr)

Letícia Gaspar Pinto (FCLAr)

Luiza Bedê (FCLAr)

Mariana Ludolf (FCLAr)

Milena Aparecida de Almeida (FCLAr)

Mirella Balestero (FCLAr)

Natalia Macedo (FCLAr)

Nathalia Salto Picchi (FCLAr)

Nathaly Vitorino (FCLAr)

Patricia Bomtorin (FCLAr)

Rafaela Regina Ghessi (FCLAr)

Raíssa Médici (FCLAr)

Renata Duarte (FCLAr)

Tais Caires (FCLAr)

Taynara Nunes de Souza (FCLAr)

Apoio

Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAr) Programa de Pós-graduação em Estudos

Linguísticos (IBILCE)

Seção Técnica de Pós-graduação (FCLAr)

STAEPE (FCLAr)

FAPESP

Debatedores

Adriane Orenha Ottaiano (UNESP-SJRP)
Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS)
Alexandre Marcelo Bueno (Unifran)
Ana Cecília Cossi Bizon (UNICAMP)
Ana Cristina B. Salomão (UNESP-Araraquara)
Angel H. Corbera Mori (UNICAMP)
Angélica T. C. Rodrigues (UNESP-Araraquara)
Anise de Abreu G D'Orange Ferreira (UNESP-Araraquara)
Caroline Carnielli Biazolli (UNESP-Araraquara)
Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO)
Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP)
Claudia Raimundo Reyes (UFSCar)
Cristiane Carneiro Capristano (UEM)
Daniela Nogueira de Moraes Garcia (UNESP-Assis)
Douglas Altamiro Consolo (UNESP-SJRP)
Eliane Soares de Lima (USP)
Flaviane R. Fernandes Svartman (USP)
Gisela Sequini Favaro (UNESP-Araraquara)
Glaís Cordeiro (Université de Genève)
Gladis Barcellos de Almeida (UFSCar)
Glenda Cristina Valim de Melo (Unirio)
Isadora Gregolin (UFSCar)
Ivani Fusellier-Souza (Université Paris-8)
Izete Lehmkuhl Coelho (UFSC)
Joceli Catarina Stassi Sé (UFSCar)
Juliana Simões Fonte (UNESP)
Larissa Berti (UNESP-Marília)
Letícia Rebollo Couto (UFRJ)
Lília Santos Abreu Tardelli (UNESP-SJRP)
Lívia Oushiro (UNICAMP)
Lucia Teixeira de Siqueira Oliveira (UFF)
Luciana Racanello Storto (USP)
Luiz André Neves de Brito (UFSCar)
Marcela Franco Fossey (UNICAMP)
Maria Viviane do Amaral Veras (UNICAMP)
Mariana Luz P. de Barros (UFSCar)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Marília Blundi Onofre (UFSCar)
Marize Mattos Dall'Aglio Hattner (UNESP-SJRP)
Matheus Nogueira Schwartzmann (UNESP-Assis)
Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons (USP)
Nelson Viana (UFSCar)
Odair Nadin da Silva (UNESP-Araraquara)
Olga Ferreira Coelho Sansone (USP)
Regiane Aparecida Santos Zacarias (UNESP-Assis)
Roberto Gomes Camacho (UNESP-SJRP)
Rosane de Andrade Berlinck (UNESP-Araraquara)
Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP-SJRP)
Sandra Regina Buttros Gattolin (UFSCar)
Sebastião Carlos L. Gonçalves (UNESP-SJRP)
Sheila Grillo (USP)
Sírio Possenti (UNICAMP)
Solange Aranha (UNESP-SJRP)
Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)
Taísa Peres de Oliveira (UFMS)
Vanice Sargentini (UFSCar)
Wilson José Leffa (PUC-Pelotas)
Willmar D'Angelis (UNICAMP)

Comitê Científico

FCL/Araraquara

Alessandra Del Ré
Ana Cristina Biondo Salomão
Angélica Terezinha Carmo
Rodrigues
Anise de Abreu Gonçalves
D'Orange Ferreira
Antônio Suárez Abreu
Arnaldo Cortina
Celso Fernando Rocha
Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Clotilde de Almeida Azevedo
Murakawa
Cristina Martins Fargetti
Daniel Soares da Costa
Gladis Massini-Cagliari
Jean Cristtus Portela
Luciane de Paula
Luiz Carlos Cagliari
Maria Helena de Moura Neves
Marina Célia Mendonça
Maria do Rosário de Fátima
Valencise Gregolin
Matheus Nogueira Schwartzmann
Nildicéia Aparecida Rocha
Odair Luiz Nadin da Silva
Renata Maria Facuri Coelho
Marchezan
Rosane de Andrade Berlinck
Sandra Mari Kaneko Marques
Cássia Regina Coutinho Sossolote
Edna Maria Fernandes dos Santos
Nascimento
Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Letícia Marcondes Rezende

IBILC/SJRP

Adriane Orenha Ottaiano
Angélica Karim Garcia
Anna Flora Brunelli
Claudia Zavaglia
Cristina Carneiro Rodrigues
Diva Cardoso de Camargo
Douglas Altamiro Consolo
Edson Rosa Francisco de Souza
Eduardo Penhavel de Souza
Érika Nogueira de Andrade Stupiello
Erotilde Goreti Pezatti
Fabiana Komesu
Fernanda Correa Silveira Galli
Gentil Luiz de Faria
Gisele Cássia de Sousa
João Antonio Telles
Larissa Cristina Berti
Lauro Maia Amorim
Lidia Almeida Barros
Lília Santos Abreu-Tardelli
Lourenço Chacon Jurado Filho
Luciani Ester Tenani
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Maria Angélica Deângeli
Maria Cristina Parreira da Silva
Maria Helena Vieira-Abrahão
Marilei Amadeu Sabino
Marize M. Dall'Aglio-Hattner
Maurizio Babini
Paula Tavares Pinto
Roberto Gomes Camacho
Sanderléia Roberta Longhin
Sandra Denise Gasparini-Bastos
Sebastião Carlos Leite Gonçalves
Solange Aranha
Suzi Marques Spatti Cavalari
Talita Storti Garcia
Vivian Orsi

Ficha Catalográfica

ISBN

Disponível após a realização do evento.

Os participantes serão avisados via e-mail.

Os trabalhos publicados nestes anais são de
inteira responsabilidade de seus autores

Os artigos estão organizados de acordo com
a ordem alfabética dos autores dos trabalhos.

APRESENTAÇÃO

O SELin – Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP – é evento promovido, conjuntamente, pelos dois Programas de Pós-graduação em Linguística da instituição – o Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e o Programa de Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. Desde 2009, reúne professores-pesquisadores, alunos e ex-alunos de Mestrado e de Doutorado dos dois Programas, assim como convidados de renome nacional e internacional e demais interessados na área da Linguística.

O Seminário foi concebido como um espaço de encontros e trocas, de divulgação e de qualificação das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas, de discussão sobre as questões que envolvem a(s) teoria(s) e a(s) metodologias dos estudos linguísticos. Mais especificamente, o evento tem buscado, ao longo dos últimos dez anos, promover trocas científicas entre os discentes participantes dos dois programas; estimular a interação acadêmica entre os discentes dos dois programas da Unesp e pesquisadores de outros programas nacionais e internacionais; permitir aos alunos de mestrado e de doutorado uma reflexão sobre suas pesquisas por meio dos debates com pesquisadores externos aos dois programas. Nesse sentido, a sua décima edição marca simbolicamente a importância do evento, que extrapola as fronteiras da instituição que o propôs e o consolidou. Foi, inclusive, graças a esse entendimento que, para sua décima edição, chegou-se à elaboração do logotipo que passa a representá-lo: de um lado, a dualidade, na reiteração das duas identidades; de outro, a união, fruto da parceria longeva entre os Programas.

Tendo como tema “História(s) e desafios da Linguística”, o evento busca, neste ano, fomentar uma discussão que conjugue os desenvolvimentos da Linguística de um modo geral, nas suas várias áreas e correntes teórico-metodológicas, levando em conta o passado e as projeções para o futuro, e a manifestação desses percursos no âmbito dos Programas de Pós-graduação de Linguística da Unesp.

O Caderno que lhes oferecemos sintetiza e representa o volume de trabalho original que está sendo desenvolvido pelo corpo discente dos dois Programas, por seus egressos e por outros jovens linguistas. Dada a dimensão desse trabalho, organizamos essa exposição dos resumos em dois volumes, complementares. No primeiro volume, você encontrará a Programação Geral do evento e os Resumos das pesquisas apresentadas e discutidas nas Sessões de Debates, cujos trabalhos estão em estágio mais avançado de desenvolvimento, e nas Sessões de Comunicações. O presente volume inclui os Resumos expandidos das

pesquisas apresentadas em formato de Painel, cujos trabalhos apresentam-se em estágio inicial.

A quantidade e a densidade dos trabalhos aqui apresentados revelam a solidez de uma história de pesquisa que não se pode ignorar e que aponta para a relevância dos grupos de estudos sobre língua e linguagem gestados no interior paulista. Os dez anos do SELin confirmam o alcance e a força desses grupos, além de sua importância na construção de um projeto para a linguística brasileira.

Ainda que vivamos um cenário político nacional complexo, em que a pesquisa, especialmente na área de Humanidades, vem sendo desvalorizada, que nos exige muitas vezes o reposicionamento de projetos e metas, localmente o cenário é auspicioso: não fosse o profundo engajamento de docentes, discentes e de um corpo administrativo e técnico de qualidade que, nas últimas décadas, vêm garantindo a longevidade e a excelência dos Programas de Linguística da Unesp, um evento como o SELin não seria possível.

Ana Cristina Biondo Salomão (FCLAr)

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (FCLAr)

Matheus Nogueira Schwartzmann (FCLAssis/FCLAr)

Rosane de Andrade Berlinck (FCLAr)

SUMÁRIO

Apresentação	0
Usos do pronome relativo “qual” e variantes: hipercorreção e estilo	1
Adriana Aparecida da Silva	
Nós x a gente: estudo socioestilístico da alternância pronominal e da concordância verbal	6
Alex Junior dos Santos Nardelli	
Funções da pontuação em construções relativas no português clássico: usos e normas	12
Aline de Azevedo Rodrigues	
Terminologia e direito do consumidor: análise da variação denominativa e conceitual	18
Amanda Henrique Pereira	
As vozes sociais em Harry Potter: uma análise dialógica da relação entre vida e arte	23
Ana Carolina Siani Lopes	
A partícula mesmo na história do português: do século XVIII ao XX	28
Ana Carolina Teixeira Peres	
Prosódia, humor e retórica: uma relação interdisciplinar	34
Ana Cláudia Ferreira da Silveira	
Os diários reflexivos dialogados como meio de teacher agency para professores em formação inicial	40
Ana Helena Dotti Campanatti	
O discurso argumentativo - análise dos dados de uma menina entre 2; 10 e 5 anos de idade	46
Ana Luísa Coletti Ricci	
A linguagem dirigida à criança em uma sala da educação infantil bilíngue inglês-português: efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança	53
Ananda Barsoltto de Santis	
Perfis acústicos na fala e na música: um estudo sobre a produção e a percepção da carga emocional de enunciados	59
André Luiz Machado	
A questão da identidade e da diferença: representações de língua e tradução em um curso de formação de tradutores	67
Andressa Franco Oliveira	
Estudo contrastivo de colocações especializadas da área criminal com vistas à elaboração de um glossário trilingue	72
Ariane Donizete Delgado Ribeiro Caldas	

Tradução de textos clássicos e ensino: a dupla função do especialista	79
Beatriz Bueno Machado Rodrigues Torres	
Construções adversativas introduzidas por “pero” no espanhol peninsular falado: uma abordagem discursivofuncional	84
Carolina da Costa Pedro	
Um estudo léxico-semântico sobre a farmacopeia do Brasil Colonial em documentos do século XVIII	90
Carolina Domladovac Silva	
Português como língua de acolhimento: inter-relação com a abordagem de ensino de línguas para fins específicos	98
Carolina Moya Fiorelli	
A memória na implantação/consolidação do português como língua estrangeira (PLE) nas universidades estaduais do Estado de São Paulo	105
Cintia do Nascimento Severino	
Inclusão digital na camada adulta brasileira: (re)pensando os letramentos	111
Cristiane Lilian Ferreira da Silva	
A imagem do "bom texto" em discursos sobre a redação em exames vestibulares: uma análise dialógica do discurso	115
Daiane Pereira Fernandes da Silva	
Uma proposta de revitalização linguístico-cultural na culinária Guató	121
Danielle Urt Mansur Bumlai	
A investigação de fraseologismos baseada em um corpus de aprendizes formado pela tradução de textos jornalísticos de cunho político	128
Emanoel Henrique Alves	
A identidade queer na tradução para dublagem	133
Fábio Ricardo Macedo	
Relações de condição e tempo na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): uma abordagem funcional	138
Felipe Aleixo	
O uso dos óculos de realidade virtual em sala de aula de língua estrangeira (francês): desenvolvimento de habilidades em foco	144
Felipe Augusto Nobrega	
Perspectivas sobre a formação de professores de inglês para fins acadêmicos: um estudo de caso	150
Fernando de Barros Hyppolito	

Prática editorial no livro paradidático: estratégias enunciativas e construção do enunciatário-leitor em “O poeta que fingia”	156
Flávia Furlan Granato	
A utilização de jogos lúdico-didáticos como ferramenta de interação no ensino de língua inglesa no EJA	160
Flávia Miriane Monteiro	
Letramentos Acadêmicos e Gamificação: estudo do processo de textualização no Ensino Superior	165
Gabriel Guimarães Alexandre	
O ensino e aprendizagem sobre a diversidade cultural e linguística brasileira nas interações do teletandem	171
Giovana Moretti	
Segmentações de palavras e poesia infantil: possibilidade de ensino de ortografia	176
Giovanna Jully Alves dos Santos	
Uma análise léxico-fraseológica de colocações acadêmicas	182
Giseli Aparecida Cecílio	
Os verbos parassintéticos do português: uma análise pela morfologia distribuída	187
Gislene da Silva	
Gay language: foco na aprendizagem de colocações em língua inglesa	192
Guilherme Aparecido de Souza	
Prática de edição e identidade autoral na poesia de Hilda Hilst	198
Guilherme Henrique Rodrigues de Castro	
A construção do ator Alex na adaptação fílmica XXY: uma análise semiótica	204
Isadora Lapetina Moran	
A (des)ordem do discurso político no Brasil: os cenários dos impeachments de Collor e de Dilma discursivizados pela mídia	208
Isadora Maria Romano Pacífico	
Gêneros discursivos e exotopia: a resignificação do discurso literário em postagens do facebook	212
Ivi Furloni	
“Espaço do povo”: o ethos discursivo no jornal comunitário de Paraisópolis	216
Jaqueline Jurkovich	
Colocações metafóricas e expressões idiomáticas em um corpus de aprendizes de tradução	222
Jean Michel Pimentel Rocha	
Internacionalização do ensino de português para estrangeiros	227
Jessica Chagas de Almeida	

Uma análise construcional do padrão auxiliar [V1+PREP+V2] com os verbos “deixar” e “parar” no português brasileiro	233
José Roberto Prezotto Júnior	
Terminologia botânica juruna	238
Juliana Nazatto Mondini	
Não seja burro! o discurso sobre língua em vídeos de Marcela Tavares: uma análise dialógica do discurso	244
Larissa Bueno dos Santos	
As atitudes linguísticas dos moradores de Monte Azul Paulista em relação à concordância variável <i>com nós e a gente</i>	251
Larissa Campoi Peluco	
Desenvolvimento da competência intercultural por meio da minissérie <i>Unsere Mütter Unere Väter</i>	255
Lívia dos Santos Marques	
A utilização de corpora em atividades de compreensão escrita voltadas para o vestibular	261
Luana Aparecida Nazzi Laranja	
O signo ideológico na construção mimética: as adaptações fílmico-literárias	267
Luis Eduardo Santos Pereira	
Dialetos em contato: acomodação dialetal por migrantes baianos habitantes da cidade de Bauru, São Paulo	273
Marcelo Augusto Junqueira de Oliveira	
Vozes masculinas e orientação sexual: produção, variação e percepção sociofonética	279
Marcus Garcia de Sene	
A integração curricular e a disciplina de Língua Inglesa: um estudo sobre a educação profissional técnica e tecnológica integrada ao ensino médio	286
Maria Glalcy Fequetia Dalcim	
Gêneros Textuais Acadêmicos no Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira	291
Mariana Killner	
Análise dos marcadores prosódicos lexicais de uma obra literária	297
Mariana Ludolf de Souza	
Análise dialógica de práticas de escrita de gêneros literários “dentro” e “fora” da escola	303
Marina Totina de Almeida Lara	
O corpo sensível: interatividade em videogames	310
Mário Sérgio Teodoro da Silva Júnior	

O vocabulário da escravidão no banco de dados do “dicionário histórico do português do Brasil” – séculos XVI, XVII E XVIII”	316
Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida	
Vida, arte e histórias em quadrinho: o caso da obra de Maurício de Sousa sob uma perspectiva bakhtiniana	322
Monique de Almeida Neves Rodrigues	
Uma análise bakhtiniana sobre o fenômeno “minions”	328
Natasha Ribeiro de Oliveira	
Motivações funcionais da descontinuidade de constituintes do sintagma nominal	332
Nathalia Pereira de Souza	
Coincidências e não coincidências das proeminências linguísticas e musicais em cantigas infantis	337
Nathaly Ávila Vitorino	
O uso do chat em Teletandem e a evolução das ferramentas de comunicação síncrona	343
Priscilla de Souza Ferro	
As resistências em filmes nacionais sobre a Ditadura Militar (1994 - 2018): o método arqueogenealógico na análise de discursos cinematográficos	348
Rafael Marcurio da Cól	
A concordância verbal em português: uma reflexão sobre atitudes linguísticas no contexto escolar	355
Rafaela Regina Ghessi	
Os exemplos lexicográficos em dicionários de espanhol disponíveis em suportes eletrônicos: uma análise do potencial didático	360
Raissa Adorno de Oliveira	
Políticas e desafios em torno do ensino das línguas nacionais em Moçambique	364
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula	
A influência dos gestos no léxico da LIBRAS	368
Rimar R. Segala	
Um estudo sobre a autonomia em diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado	372
Silvia Cristina Soggio Del Monte	
Um estudo diacrônico do quadro verbal em orações condicionais do Português Brasileiro	376
Sílvia Maria Brandão	
Tecnologias digitais, letramento crítico e interculturalidade: o conhecimento pedagógicotecnológico de professores de inglês na rede pública	383
Sthefanie Kalil Kairallah	

Formação de nomes e processos morfofonológicos no Português Brasileiro atual	388
Tamires Costa e Silva Mielo	
O ensino do aspecto fônico na formação de professores de inglês como língua estrangeira: uma proposta de material didático	394
Tamiris Destro Costa	
Vozes sociais em embate: uma análise dialógica de Downton Abbey	400
Tatiele Novais Silva	
Livros didáticos de língua portuguesa: abordagem sobre as práticas de letramento digital	404
Vânia Pereira do Nascimento Prates	
Forma e função de construções sintagmáticas de valor causal com por+substantivo	409
Virginia Maria Nuss	
A tarefa de criação de fanfictions e a análise dos usos das preposições with, in, on, at, for e to	414
William Danilo Garcia	
Textualização: Uma abordagem discursiva	419
Vinicius Felix Godoi	

**RESUMO EXPANDIDOS:
MODALIDADE PAINEL**

USOS DO PRONOME RELATIVO “QUAL” E VARIANTES: HIPERCORREÇÃO E ESTILO

Adriana Aparecida da Silva
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Este projeto de pesquisa apresenta-se, de maneira geral, como uma proposta de análise do fenômeno de hipercorreção associado ao estudo do uso do pronome relativo *qual* e suas variantes (o/os/a/as/qual/quais, preposicionados ou não) no português brasileiro. Segundo Neves (2000), entende-se como pronome relativo aquele utilizado para introduzir uma oração adjetiva, ou seja, uma oração de função adnominal. De acordo com Castilho (2012), o pronome relativo desempenha dois papéis simultaneamente. Como conjunção, liga a oração adjetiva ao núcleo do sintagma da oração matriz; enquanto pronome, recebe funções argumentais ou de adjunção do verbo da sentença que ele encabeça.

Na perspectiva da gramática tradicional da Língua Portuguesa, a oração relativa é apresentada como aquela que se inicia por um pronome relativo, que retoma um sintagma nominal antecedente e projeta-o na oração relativa. Ernani e Nicola (2002, p.184) afirmam que as orações adjetivas são aquelas que *exercem a função sintática de adjunto adnominal, própria do adjetivo*. Ainda de acordo com os autores, essas orações estão relacionadas a um nome da oração principal sendo introduzidas por pronomes relativos – **que, quem, quanto, como, onde, cujo** (e flexões), **o qual** (e flexões) – os quais exercem funções sintáticas na oração por eles introduzida.

Essa perspectiva de abordagem, reconhecida pela gramática tradicional, é entendida como relativa padrão. Tarallo (1983) explicita dois recursos diferentes, além da relativa padrão: a *relativa copiadora* e a *relativa cortadora*. A relativa copiadora é aquela na qual se recorre a um pronome lembrete/resumptivo como recurso para preservar a gramaticalidade, além de evitar a ambiguidade do período. Já a relativa cortadora se apresenta como uma forma “quase-padrão”, visto que parece concorrer com a padrão.

É possível observarmos que, de modo geral, o uso da relativa cortadora e da relativa copiadora, não reconhecidas pela gramática tradicional, estão substituindo o uso padrão, principalmente em textos orais. Além disso, ao observarmos essa variação na prática, constatamos que as variantes não-padrão ocorrem também na modalidade escrita. De acordo com Mollica (2006, p.170), essas construções parecem estar gradualmente aumentando na modalidade escrita, especialmente em textos midiáticos de jornal.

Em nossa pesquisa, pretendemos desenvolver um estudo voltado para o uso do pronome relativo *qual* (e variações) no português brasileiro, em especial no tocante à hipercorreção. Dentre

outras abordagens, entendemos que o fenômeno da hipercorreção pode ser compreendido como um fato linguístico que aponta para a relação do sujeito constituído pela vontade (inconsciente, ideológica, nesse ponto de vista) de resistência à discriminação linguística, um vestígio da necessidade de “pertencimento” ao grupo dos que “sabem falar”, dos que “sabem escrever”.

2. Objetivos

Geral:

→ Investigar o fenômeno da hipercorreção focalizando o uso atual do pronome relativo *qual* e variantes (o/ao/a/as) em uma perspectiva sociolinguística de análise.

Específicos:

→ Analisar a mudança apresentada em relação às funções do pronome relativo *qual* decorrente do seu uso como índice de prestígio.

→ Investigar as possíveis motivações para o fenômeno da hipercorreção, além dos diferentes tipos de ocorrências.

→ Analisar o fator estilístico como motivador do fenômeno da hipercorreção.

3. Referencial Teórico

Define-se Sociolinguística como um ramo da Linguística que contempla a relação entre língua e sociedade. Existem ainda dois termos importantes a serem destacados inicialmente: *variedade* – que corresponde ao padrão linguístico de uma determinada sociedade e *variante* – que designa a partícula linguística em que se dá a variação. Para Lucchesi (1998, p.200), a abordagem sociolinguística demonstra que a mudança não representa somente uma função do sistema linguístico, mas uma função de interação da estrutura interna da língua com o processo social por ela realizado. De acordo com os estudos da Sociolinguística, a mudança é determinada em grande parte pelas relações ideológicas e sócio-políticas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de poder e de prestígio, posição social, orientação cultural do falante etc).

Considerando que o foco desta pesquisa é a hipercorreção associada ao emprego do pronome relativo *qual*, teremos como referência principal os estudos do sociolinguista William Labov que descreveu e analisou esse fenômeno na comunidade de fala de Nova York. Segundo Labov, o nível que a hipercorreção atinge, normalmente, é aquele tido como demonstrador de competência na escrita, ou seja, como marcador do padrão escrito esse fenômeno pode ser causado por “pressões mecânicas sobre o desempenho linguístico de alguns falantes, procedentes das diferenças da estrutura de seu vernáculo e da estrutura do seu padrão de prestígio.” (LABOV, p. 69, 1974)

Na obra *Padrões sociolinguísticos*, de 1972, Labov, ao estudar a mudança linguística, denominou o fenômeno estudado de *hipercorreção*. Observando a postura dos falantes da comunidade de fala de Nova York em relação ao uso do *r*, percebeu que existia um comportamento diferenciado se comparado ao comportamento regular apresentado para o uso da forma *th*, por

exemplo, segundo o qual, aqueles que faziam um uso mais elevado desse traço de prestígio em contexto mais formais eram os falantes da classe mais alta.

Em sua análise, Labov constatou que o *r* é considerado um marcador de prestígio do grupo representante da classe alta, pois em contextos casuais, apenas essa classe social apresentava seu uso de maneira significativa. Entretanto, os resultados de sua pesquisa mostraram que, nos contextos mais formais, a classe média baixa apresentou um aumento no uso do *r*, ultrapassando os valores do grupo social de status mais elevado.

Além disso, o linguista percebeu que esse fenômeno ocorria também no emprego de outras estruturas, não se tratando, portanto, de um caso isolado. Em nossa pesquisa, pretendemos investigar o fenômeno da hipercorreção focalizando uso do pronome relativo *qual*, além de traçar um paralelo entre as regras de emprego de tais pronomes nas gramáticas tradicionais e nas gramáticas de perspectiva linguística.

4. A abordagem tradicional

De modo geral, as gramáticas tradicionais apresentam, em relação aos pronomes, sua classificação, a natureza de seus antecedentes, o emprego e as funções sintáticas que tais termos podem assumir. São citados ainda quando os autores abordam as questões referentes ao estudo das orações subordinadas adjetivas. Cabe ressaltar que, normalmente, os exemplos apresentados por essas gramáticas trazem em sua construção o pronome *que* e, algumas vezes, os pronomes *onde* e *quem*. Em relação ao pronome *qual*, objeto de nossa pesquisa, aparece apenas como substituto de *que* em duas situações específicas: quando o pronome vier precedido por determinadas preposições, ou em situações em que o antecedente estiver distante, possibilitando a ocorrência de ambiguidade.

De modo geral, as gramáticas tradicionais afirmam que o pronome *qual* deve ser usado em lugar de *que* quando a preposição que precede o pronome for dissilábica. Destacamos que nossa intenção em apresentar em nossa pesquisa uma análise em relação ao tratamento destinado a esses pronomes nas gramáticas tradicionais deve-se ao fato de que tais manuais de ensino não apresentam explicações claras e coerentes em relação ao processo de relativização.

5. A abordagem linguística

A perspectiva adotada pelos linguistas em relação aos usos dos pronomes relativos difere da abordagem apresentada pelas gramáticas tradicionais. Neves (1999), por exemplo, destina um mesmo capítulo para o estudo desses pronomes e das orações adjetivas, ao contrário da abordagem tradicional que se apresenta de maneira fragmentada, como em Pasquale e Ulisses (2003). Dessa forma, coloca-se em evidência a relação existente entre tais questões.

Em relação à classificação apresentada por Neves para o pronome *qual*, foco de nossa pesquisa, a autora o classifica como pronome fórico, uma vez que se refere a um termo antecedente. Quanto à natureza dos elementos aos quais ele se refere, enquadra-se, assim como o pronome *que*, entre os que se referem a pessoas e coisas. Neves (2000) destaca que eles possuem significado

próprio e são sempre usados com antecedentes. É considerado variável em relação à flexão, uma vez que apresenta flexão de gênero e de número, da mesma forma que os pronomes quanto e cujo. A autora afirma que em relação a sua função, o pronome *qual* pode ser tanto *nuclear* (ou substantivo, como costuma ser denominado) ocupando o núcleo do sintagma nominal por elipse do substantivo, ou periférico, exercendo a função de adjetivo, uma vez que fica anteposto ao núcleo do substantivo. A gramática de Neves também apresenta as funções sintáticas que o pronome *qual* pode assumir na oração adjetiva. Em posição nuclear: *sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, complemento* ou *adjunto adverbial*. Em posição periférica: *adjunto adnominal*. Buscando estabelecer uma comparação entre a abordagem linguística e a apresentada pelas gramáticas tradicionais, podemos observar que a linguística procura focalizar melhor as funções do pronome relativo não se prendendo às regras apresentadas pela gramática normativa.

6. Metodologia

A escolha do tema deste projeto motivou-se, em especial, pelo interesse em se estudar a língua em situações reais de uso. Além disso, os objetivos da Linha de Pesquisa em que se insere também foram determinantes para escolha. Acreditamos também que esta proposta possa trazer significativa contribuição para o estudo da língua portuguesa em contexto cuja finalidade seja o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Pretendemos desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, procedendo a estudos críticos bibliográficos e análise de *corpus* escrito variado composto por textos de diferentes domínios discursivos disponíveis na mídia impressa e digital, além de exemplares de gramática. Considerando que o fenômeno que buscaremos investigar, a hipercorreção relativa ao uso do pronome *qual*, ocorre normalmente em um contexto em que os textos escritos buscam demonstrar sofisticação e/ou domínio do falante em relação ao que está dizendo, entendemos que encontraremos vasto material nos textos que circulam pela internet, uma vez que esses textos não passam por revisão. Após a coleta e seleção dos dados linguísticos, eles serão analisados a partir de uma abordagem contextual da língua.

7. Perspectivas de desenvolvimento

Buscaremos, em nossa pesquisa, analisar e discutir o uso do pronome relativo *qual* e variantes focalizando especificamente o fenômeno de hipercorreção associado ao seu uso. Recorreremos à teoria de Labov a respeito desse fenômeno visando analisar as regras de emprego dessa estrutura tanto da perspectiva tradicional, quanto da linguística. Em seguida analisaremos os casos de hipercorreção encontrados no corpus coletado. O foco de análise no desenvolvimento de nossa pesquisa refere-se às ocorrências em que o pronome exerce a função de sujeito sem que haja ambiguidade, buscando encontrar no corpus coletado evidências para considerá-las como formas *aceitas como padrão* ou *não padrão*. Além disso, também buscaremos analisar ocorrências do uso do pronome *qual* (acompanhado ou não de preposição) como um conectivo, no entanto sem

contribuição para a coesão textual.

Um dos objetivos da pesquisa é investigar se, por desconhecimento das regras gramaticais, prevalece para o falante a noção de que o uso de construções formadas pelo pronome *qual* e variantes corresponde a uma marca de prestígio. Dessa forma, o fator motivador para o uso do pronome seria criar um efeito de requinte levando o falante que as reproduzem a considerá-las como um uso representativo de formalidade. A preocupação com o reconhecimento social e a consciência de que sua fala é estigmatizada podem levar o falante a fazer uso de determinadas formas de prestígio.

A respeito dos pronomes relativos, Castilho afirma que “Como se sabe, o conjunto dos pronomes relativos vem sofrendo séria restrição no PB, com conseqüente generalização de *que*” (Castilho, 2012, p. 367). Em decorrência disto, por exemplo, no contexto escolar, os alunos são levados a evitar o uso do pronome *que*, substituindo-o pelo pronome *qual*. Assim passam a considerar o uso de *que* como estigmatizado e procurando utilizar aquela forma considerada de maior prestígio. Entretanto, o desconhecimento das regras prescritas nas gramáticas em relação ao uso das estratégias de relativização, resulta em construções consideradas *não-padrão*.

Em uma organização inicial do *corpus* já encontramos alguns casos de hipercorreção relacionados à regência, concordância, substituição do pronome *cuj*o e tentativa de organização da escrita e coesão.

Referências Bibliográficas

- ABREU, A. S. *O design da escrita. Redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. ERNANI, T. NICOLA, J. *Gramática de hoje*. 6ªed. São Paulo: Scipione, 1999.
- FARACO, C. A. *Linguística Histórica*. São Paulo: Parábola, 2005.
- LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standart. In FONSECA, M. S. V. NEVES, M. F. (org) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p.49-85.
- _____. A hipercorreção pela classe média baixa como fator de mudança lingüística. In: **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Os pronomes relativos. As orações adjetivas. In:____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- TARALLO, Fernando Luiz. *Relativization strategies in brasilian portuguese*. 1983. 270 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) - University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1983.
- _____. **A pesquisa sociolingüística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

NÓS x A GENTE: ESTUDO SOCIOESTILÍSTICO DA ALTERNÂNCIA PRONOMINAL E DA CONCORDÂNCIA VERBAL

Alex Junior dos Santos Nardelli
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES/CNPQ

1. Introdução

Considerando os trabalhos sociolinguísticos no Brasil, pesquisas envolvendo o dialeto do interior paulista ainda são escassas, e, portanto, ainda estão em dívida com a composição de um retrato sociolinguístico mais amplo do Português Brasileiro (PB). Recentemente a Sociolinguística vem se firmando no estado de São Paulo em torno de alguns projetos de maior fôlego, como, por exemplo, o Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) (GONÇALVES, 2007), que proporcionou condições para o desenvolvimento de trabalhos descritivos da fala do interior paulista. O projeto se consolidou por meio da constituição de um banco de dados com amostras do português falado na região noroeste do estado de São Paulo. Denominado *Iboruna* (*Rio Preto*, em Tupi Guarani), esse banco de dados é composto por dois conjuntos diferentes de amostras de fala: *Amostra Censo* (AC), que contém 152 entrevistas sociolinguisticamente controladas, e *Amostra de Interação* (AI), com 11 gravações de diálogos coletados de modo secreto (mas posteriormente consentidos), sem qualquer controle de variável social, envolvendo de dois até cinco informantes.

Interessa diretamente a esta pesquisa os fenômenos de alternância pronominal (AP) entre *nós* e *a gente* e de concordância verbal (CV) com formas de primeira pessoa do plural (1PP), fenômenos já bastante explorados em diferentes variedades do PB, com base em amostras de fala semelhantes à AC (BORTONI-RICARDO, 1985; RODRIGUES, 1987; CAMACHO, 1999; LUCCHESI *et. al.*, 2009; OMENA, 1996, 2003; dentre outros). São raras investigações sobre esses dois fenômenos variáveis em amostras de fala semelhantes à AI.

Recentemente, em trabalho de iniciação científica, Nardelli (2017) e Silveira (2017) descreveram AP e CV envolvendo 1PP em AI, a fim de comparar seus resultados com aqueles já descritos em AC, partindo da hipótese de que diferenças estilísticas entre as duas amostras poderiam apontar, para AI, maior índice da variante inovadora *a gente* e de menor aplicação da regra de CV, em razão da diferença do grau de monitoramento da fala pelos informantes das duas amostras.

A hipótese inicial se confirmou para a CV com *nós*, uma vez que AI propicia **índice muito menor** de CV do que AC, efeito do possível valor social atribuído à variante padrão apreensível em contextos com maior grau de monitoramento de fala, como é o caso de AC. Para a CV com *a gente*, a

regra se mostra semicategórica nas duas amostras, com diferença pouco significativa. Para AP, a hipótese inicial não se confirmou, uma vez que AI apresenta maior frequência de *nós*, ao passo que, em AC, predomina, com diferença acentuada, o uso de *a gente*. Portanto, tendo em vista os resultados obtidos nos dois trabalhos acima referidos, tal panorama nos conduz à continuidade da investigação, todavia, focalizando a perspectiva estilística, centrada no indivíduo e nas características das duas amostras.

2. Objetivos

Considerando estudos de AP e CV envolvendo 1PP já realizados para dialeto do interior paulista com base somente em AC (RUBIO, 2012; GONÇALVES; RUBIO, 2012), este trabalho se diferencia por ter por objetivo: (i) descrever AP e CV envolvendo 1PP considerando agora também AI do Banco de Dados *Iboruna*; (ii) analisar os aspectos variáveis de ambos os fenômenos, levando em consideração fatores linguísticos e diferenças socioestilísticas entre as duas amostras; (iii) comparar os resultados dos dois fenômenos variáveis em AC e AI, com foco voltado para o desempenho individual de informantes de mesmo perfil social, de modo a verificar se e como contextos com maior ou menor grau de monitoramento de fala interferem na aplicação regra variável.

3. Referencial teórico

A Teoria da Variação e Mudança Linguística, tal como formulada por Weinreich, Labov e Herzog (2008 [1968]), surgiu na década de 1960 com o propósito de analisar a variação linguística correlacionada a fatores sociais, como forma de buscar melhor entendimento sobre a relação entre língua e sociedade. Labov (2008[1972]) acentua que não existe comunidade de fala homogênea e que a variação se manifesta até mesmo na fala de um único falante, pois a língua possui um dinamismo inerente ao próprio sistema. Weinreich, Labov e Herzog (2008 [1968]), em seus “Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística” (1968), apresentam cinco problemas a serem enfrentados no estudo da variação e mudança; são eles: **(i) condicionamento** (estabelecimento das condições linguísticas e sociais que regem a variação); **(ii) encaixamento** (consequências da variação para o sistema linguístico e social); **(iii) transição** (fases do processo de mudança decorrente da variação); **(iv) avaliação** (julgamento social da variação e seus efeitos sobre o desempenho comunicativo dos integrantes da comunidade de fala); **(v) implementação** (resolução da variação no tempo).

Em complemento aos estudos pioneiros de Labov, Eckert (2005 *apud* GÖRSKI.; COELHO.; SOUZA2014) faz um balanço dos estudos variacionistas e propõe uma segmentação da Sociolinguística em três momentos ou “ondas”. A **primeira onda** aborda os estudos quantitativos, a **segunda onda**, os estudos etnográficos, e a **terceira onda**, ao focalizar o significado social das variáveis, concebe o estilo como característica associada diretamente a categorias identitárias. Desta maneira, enquanto a variação social está relacionada a aspectos de estratificação social, a variação

estilística se debruça sobre o grau monitoramento que os falantes dedicam à sua fala e às formas alternativas por meio das quais adaptam seu desempenho linguístico a um determinado contexto.

Assim, dos cinco problemas apresentados por Weinreich, Labov e Herzog (2008 [1968]), interessa ao referencial teórico-metodológico da investigação da AP e CV envolvendo 1PP detectar os condicionamentos linguísticos da variação, como ela se encaixa no sistema pronominal e na regra de concordância verbal e a avaliação social, possível de ser verificada na consideração da diferença estilística entre as duas amostras de fala do banco de dados *Iboruna*.

4. Procedimentos metodológicos

Para descrição dos fenômenos de AP e CV envolvendo 1PP, será feito inicialmente um pareamento dos mesmos perfis sociais de informantes representados em AC e AI do banco de dados *Iboruna*, conforme mostram os quadros 1 e 2.

Quadro 1: Perfis sociais de informantes representados em AI.

RENDA / GÊNERO		+ 25 SM		11 A 24 SM		6 A 10 SM		ATÉ 5 SM	
FAIXA ETÁRIA / ESCOLARIDADE		MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM
16 a 25 anos	SUPERIOR			001		002; 003	004		
26 a 35 anos	1o.C EF								005
	2o. C EF								006
	ENSINO M					07			
	SUPERIOR	008; 009				010; 011	012; 013		
36 a 55 anos	2o. C EF		014						
	ENSINO M						015		
	SUPERIOR				016	017			
+ 55 anos	ANALF.								18
	1o.C EF						019; 020		21; 022; 023; 024; 025
	2o. C EF			026					
	ENSINO M					027			
									28

Quadro 2: Perfis sociais de AC a serem considerados (células em destaque).

RENDA / GÊNERO FAIXA ETÁRIA/ ESCOLARIDADE		+ 25 SM		11 A 24 SM		6 A 10 SM		ATÉ 5 SM	
		ASC	EM	ASC	EM	ASC	EM	ASC	EM
16 a 25 anos	SUPERIOR			51		53	54		
26 a 35 anos	1o.C EF								64
	2o. C EF								72
	E. Médio	73				77			
	SUPERIOR	81				85	86		
36 a 55 anos	2o. C EF		98						
	E. Médio						10		
	SUPERIOR				16	17			
+ 55 anos	1o.C EF						26		28
	2o. C EF			31					
	E. Médio					41			44

Esse pareamento se justifica pelo fato de que nem todos os perfis sociais representados em AC encontram correspondência em AI. Assim, comporão o corpus da pesquisa somente as 28 amostras de fala oriundas dos perfis sociais identificados nos quadros 1 e 2. Na sequência, proceder-se-á a um novo levantamento de ocorrências de AP entre *nós* e *a gente* e de CV com essas duas formas pronominais.

A análise das ocorrências levantadas será realizada a partir da verificação da atuação das variáveis (i) *saliência fônica verbal*; (ii) *paralelismo linguístico discursivo*; (iii) *tempo/modo verbal*; (iv) *grau de determinação do sujeito*; (v) *explicitude do sujeito*, que já se mostrara relevantes em estudos dos mesmos fenômenos em AC (RUBIO, 2012; GONÇALVES; RUBIO, 2012). Variáveis sociais não serão objeto de análise quantitativa, mas servirão de parâmetro para o confronto do estilo individual dos mesmos perfis sociais. Os resultados quantitativos provenientes do cruzamento dessas variáveis estruturais serão analisados qualitativamente, levando-se em consideração não somente os perfis sociais dos informantes, como também as características estilísticas que diferenciam as duas amostras, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3: Características de AC e AI do Banco de dados Iboruna (GONÇALVES, 2007)

Características	AC	AI
Perfis sociais dos informantes (sexo/gênero, idade, escolaridade)	Controlado	Não-controlado
Localização dos informantes na comunidade	Restrita aos perfis sociais	Sem restrição
Consentimento e conhecimento do informante	Prévios à gravação	Posterior à gravação
Coleta das amostras de fala	Roteirizada previamente (NE, NR, DE, RO, RP)*	Livre
Participação do documentador na coleta	Ativa	Passiva
Grau de monitoramento da fala	Maior	Menor
Fidelidade ao vernáculo	Menor	Maior

* NE: Narrativa de experiência pessoal; NR: Narrativa recontada; DE: Relato de Descrição; RO: Relato de Opinião; RP: Relato de procedimentos.

Posteriormente, os resultados das análises qualitativa e quantitativa alcançados no presente trabalho serão comparados com as descrições sociolinguísticas realizadas por Rubio (2012), Gonçalves e Rubio (2012), para AC.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Espera-se, com esta pesquisa, testar a hipótese de que contextos de fala menos monitorado, como AI, associado a estilo de perfis sociais diferenciados produzem resultados sociolinguísticos bastante diferentes, para os dois fenômenos variáveis em análise, quando comparados a resultados provenientes de amostras de fala como AC, em que o grau de monitoramento dos falantes sobre sua manifestação verbal é o mesmo e diferenças estilísticas entre perfis sociais individuais se diluem na consideração do todo da amostra de fala socialmente estratificada. Em outras palavras, espera-se comprovar que, dado o estilo de fala menos monitorado, certos perfis sociais de AI manifestem menos CV com 1PP e mais emprego da variante *a gente* do que os mesmos perfis sociais de AC.

Referência Bibliográfica

- COELHO, I.L. et. al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV /CCE/UFSC, 2010.
- GONÇALVES, S.C.L. Balanço crítico da Sociolinguística variacionista no estado de São Paulo e a proposição de uma frente programática de investigação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n.1, 2012, p. 869-844.
- GONÇALVES, S.C.L. *Banco de dados Iboruna: amostras do português falado no interior paulista*. 2007. Disponível em <www.iboruna.ibilce.unesp.br>. Acesso em abr.2015.
- GÖRSKI, E.M.; COELHO, I.L., SOUZA, C.M.N. (orgs.) *Variação estilística: reflexes teórico- metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014., p. 67-92.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. [Trad.: Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NARDELLI, A. J. S.; *Variação pronominal nós x a gente em interações dialógicas do interior paulista*. São José do Rio Preto, 2017. Relatório de IC II - UNESP, SJRP
- RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. São José do Rio Preto, 2012. 392f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) -

UNESP, SJRP.

GONÇALVES, S.C.L.; RUBIO, C.F. A fala do interior paulista no cenário da Sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e da alternância pronominal. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 56, p. 1003-1034, 2012.

SILVEIRA, V. F. R. Padrões de concordância verbal referentes à primeira pessoa do plural em interações dialógicas do interior paulista. São José do Rio Preto, 2017. Relatório de IC II - UNESP, SJRP.

TARALLO, F. *A pesquisa sócio-lingüística*. São Paulo: Ática, 1991.

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

FUNÇÕES DA PONTUAÇÃO EM CONSTRUÇÕES RELATIVAS NO PORTUGUÊS CLÁSSICO: USOS E NORMAS

Aline de Azevedo Rodrigues
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: FAPESP: 2018/01503-0

1. Introdução

A complexidade envolvida no emprego dos sinais de pontuação no Português ainda aguarda por descrições mais finas. Parte dos trabalhos que versam sobre os sinais de pontuação na escrita do português se filiam à abordagem prescritiva e têm o intuito de estabelecer regras de uso com base em critérios principalmente sintáticos. Como exemplos, tem-se o Manual de Redação da Folha de S. Paulo e o Manual de Redação e Estilo do Estadão, que constituem instrumentos que visam a garantir uma padronização dos textos que circulam nos meios de comunicação. Contudo, ao lado de obras de cunho normativo, nas últimas décadas, foram desenvolvidos estudos, em perspectiva linguística, que priorizaram a descrição do funcionamento dos sinais de pontuação, mais especificamente da vírgula (CAGLIARI, 1989; CHACON, 1998; DAHLET, 1995, 2006; PACHECO, 2003; SONCIN e TENANI, 2011, 2015), além de trabalhos voltados ao entendimento da notória flutuação existente nos modos de empregar esses sinais no português (CORRÊA, 1994; SONCIN, 2013, 2014; YANO, 2016, RODRIGUES, 2017).

As pesquisas linguísticas contribuíram para evidenciar que a referida complexidade do sistema de pontuação reside, em viés sincrônico, em um funcionamento que perpassa várias dimensões da linguagem, fônica, sintática, textual e discursiva, de modo que “nenhum nível da linguagem pode requerer para si o fornecimento exclusivo de normas para o emprego da pontuação” (CHACON, 1998b: 197); e, em viés diacrônico, na constituição histórica heterogênea de seu funcionamento, que é parte intrínseca da história da própria escrita e de sua relação com a fala (DAHLET, 1995; ROCHA, 1997).

Nesse contexto, este trabalho surge com o intuito investigar fatos do desenvolvimento histórico do sistema de pontuação do português, particularmente quanto à evolução no funcionamento da vírgula ao longo do século XVIII, à luz de um quadro teórico que concebe os sinais de pontuação como evidências do caráter multidimensional da linguagem. Focalizamos o português do século XVIII, escrito *no* Brasil, período em que há significativa flutuação no uso da vírgula e também variação na prescrição de regras nas gramáticas e tratados da época, o que sugere a coexistência de várias normas, às quais estariam subjacentes diferentes funções do pontuar.

Elegemos como lugar de observação e de análise os contextos de construções relativas, por mostrarem variação no uso do sinal e por concentrarem motivações de ordem semântico-pragmática, sintática e fonológica.

Dentre os sinais de pontuação, a escolha da vírgula como objeto de investigação se justifica pela complexidade envolvida em seu emprego, como atestam os vários trabalhos já citados, entre os quais destacamos a avaliação de Dahlet (2006). Para a autora, a vírgula é o sinal de pontuação de maior complexidade sintática, pois: “i) é o único sinal que funciona tanto no esquema duplo quanto no esquema simples; ii) é o único sinal capaz de atuar em duas amplitudes, sendo elas intercláusula e intracláusula; e, iii) é o sinal sintático por excelência, o mais construtor de sintaxe, o mais apto para fornecer, carregar e atribuir sentidos.” (DAHLET, 2006: 143). Além desses fatores, incluímos como aspecto de relevância para a compreensão da complexidade do uso da vírgula a factual observação das divergências que existem na própria tradição gramatical, o que pode ser interpretado como reflexo da instabilidade envolvida no emprego da vírgula.

Para a realização deste trabalho, fizemos uma pesquisa em obras gramaticais e tratados de ortografia (disponíveis *online* na Biblioteca Nacional de Lisboa) com o objetivo de sistematizar as regras de uso da vírgula vigentes ao longo do século XVIII (FIGUEIREDO, 1722; ARGOTE, 1725; FEIJÓ, 1734; MONTE CARMELO, 1767) também obras que o precederam (VERA, 1631; BARRETO, 1671) e outras que sucederam esse período (SOUSA, 1804; BARBOSA, 1822; RABELLO, 1872), de modo que pudéssemos traçar um balanço longitudinal do período em questão. Desse balanço, ressaltamos a percepção de duas questões maiores: a mudança na função da vírgula; e a falta de consenso, e conseqüente flutuação, entre os gramáticos sobre as regras de uso da vírgula. A pesquisa centra-se nos usos variáveis de vírgula em um recorte temporal específico, o português setecentista, que é reconhecidamente um período chave de mudanças no sistema de pontuação nas línguas (CATACH, 1987, 1994; DAHLET, 1995; ROCHA, 1997) e, como pressupomos, também no português. A particularidade desse estado de língua, século XVIII, está na convergência entre a emergência de valores lógico-semânticos e transformações no repertório dos ‘sujeitos’ da pontuação, pessoas de alguma forma ligadas à escrita que, em algum momento, enfrentaram o desafio de alcançar alguma sistematização sobre o pontuar. Referimo-nos ao papel do gramático escolar, à singularidade de escritores e poetas, e aos técnicos de imprensa, profissionais estes que surgem como produto da transição que se processava, desde o século XVII, da cultura dos manuscritos para a cultura dos impressos.

Conforme já mencionado, os contextos de flutuação de vírgula, no português clássico, são particularmente frequentes em construções relativas. As ocorrências (1) e (2) trazem exemplos de flutuação envolvendo construções relativas, restritivas e não-restritivas, verificadas nos documentos do século XVIII. É possível identificar, dentre outras, construções não-restritivas ora envolvidas, ora não envolvidas em esquemas duplos de vírgulas, e construções restritivas em *continuidade* e em *descontinuidade*, entendendo-se a continuidade como verificável sintática, semântica e prosodicamente.

(1) (...) com huã caxueira nofim muito perigóza, emuito comprida chamada Yayva Pirú **que** quer dizer emPortuguêz mato seco, a qual (...) [CMD, p. 109]

(2) (...) chegamos a huã caxueira chamada Icoara guassú, **que** quer dizer em Português ondas grandes (...) [CMD, p. 109]

2. Objetivos

O objetivo maior deste trabalho é investigar fatos do desenvolvimento histórico do sistema de pontuação do português, particularmente quanto à evolução no funcionamento da vírgula, à luz de um quadro teórico que concebe os sinais de pontuação como evidências do caráter multidimensional da linguagem. Esse objetivo se desdobra em dois objetivos específicos, a saber:

1. Descrever usos variáveis de vírgula nos contextos de orações relativas visando a apreender as regularidades e as motivações de uso, a partir da consideração conjunta i) do tipo de estrutura sintática mobilizada; ii) dos aspectos semânticos envolvidos; e, iii) dos constituintes prosódicos que possivelmente organiza(ra)m o emprego desse sinal de pontuação.

2. Analisar e sistematizar as regras de emprego da vírgula tais como postuladas nos manuais, tratados e gramáticas da época, com foco em questões que são cruciais para compreensão de aspectos da história do sistema de pontuação e, conseqüentemente, da história da própria escrita.

3. Referência Teórico

Como a pontuação integra o universo da escrita e como a história da pontuação, que é parte da história da escrita, tem em sua gênese a confluência entre os domínios oral e escrito (CATACH, 1994; ROCHA, 1997), julgamos crucial a adoção de um posicionamento teórico acerca da escrita. À maneira de Corrêa (2004), assumimos que a escrita é uma das maneiras possíveis de usar a língua para a produção de enunciados. Entendida como tal, na escrita manifestam-se variadas práticas sociais que caracterizam a história do sujeito na linguagem, tanto práticas orais quanto escritas. Essa manifestação se mostra na materialidade escrita por meio de marcas que denunciam o trânsito do escrevente pelas diferentes práticas de linguagem, o que, segundo Corrêa (2004), caracteriza a escrita como heterogênea e como processual. Portanto, a escrita, do ponto de vista de sua heterogeneidade e de seu processo enunciativo, se define como o encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito, fato que descarta a ideia de pureza da escrita. Nesse sentido, os sinais de pontuação, particularmente as vírgulas, serão interpretados como marcas do processo heterogêneo de constituição da escrita, definido em função da relação indissociável entre oral/falado e o letrado/escrito.

De modo a abordar os sinais de pontuação, particularmente a vírgula, em concomitância com o modo heterogêneo de constituição da escrita, nos filiamos às considerações de Chacon (1998), Soncin e Tenani (2011). De Chacon (1998), assumimos a definição de que os sinais de pontuação atribuem à escrita um ritmo próprio ao delimitarem unidades multidimensionais, ou seja, unidades que assim se caracterizam por pertencerem aos domínios fônico, sintático, textual e enunciativo. De Soncin e Tenani (2011), assumimos a constatação feita pelas autoras de que as vírgulas funcionam

no texto como (i) marcadores prosódicos; (ii) delimitadores de estruturas sintáticas; (iii) recursos de coesão textual; (iv) e indicadores discursivos.

Para a descrição gramatical das construções relativas, tomamos por base trabalhos de cunho funcionalista (CRISTOFARO, 2003; HENGEVELD; MACKENZIE, 2008; CAMACHO, 2014, 2016, dentre outros) que abordam os tipos de relativas a partir da correlação entre os vários níveis de análise linguística (pragmático, semântico, morfossintático e fonológico). e, nesses termos, fornecem o respaldo teórico de que necessitamos para a investigação da multidimensionalidade implicada no uso da vírgula.

4. Procedimentos metodológicos

O material de investigação compreende uma coletânea de textos manuscritos produzidos no Brasil tanto por escreventes portugueses como por brasileiros. São textos coletados em arquivos públicos e bibliotecas, no Brasil e em Portugal, posteriormente estudados e transcritos por pesquisadores da USP. Alguns dos textos são oriundos da *Série Diachronica*, como as coletâneas *Caminhando Mato Dentro: documentos de ouro do século XVIII* (MEGALE et. al. 2008) e *Por rumos na agulha: documentos de ouro do século XVIII* (MEGALE et. al., 2015) e outros, pertencentes ao núcleo coordenado por José Simões e Verena Kewitz (SIMÕES; KEWITZ, 2006; SIMÕES et al., 2012, 2015), disponíveis em <http://phpp.fflch.usp.br/corpus>.

Do ponto de vista metodológico, conjugamos as abordagens quantitativa e qualitativa. A quantitativa constitui-se uma estratégia importante para a apreensão de tendências e regularidades de uso. A qualitativa, essência da análise, envolve a descrição das ocorrências em termos de parâmetros de natureza sintática, semântica e prosódica. Nossas categorias de análise serão estabelecidas em função das instâncias de relativas que se aproximam e que se distanciam da normatização incipiente, em construção ao longo do século XVIII, ou seja, o esquema duplo para relativas não-restritivas e a ausência de vírgulas para as restritivas, com suas respectivas variações.

A investigação é norteada pela questão central: que funções da vírgula estariam em competição ao longo do século XVIII e teriam sido decisivas para a configuração multidimensional do sistema de pontuação contemporâneo? Essa questão maior se desdobra em outras mais específicas: 1) Considerando os casos que já eram objeto de alguma standardização, como, por exemplo, o esquema duplo de vírgulas nas explicativas e a ausência de vírgula nas determinativas, haveria alguma regularidade na flutuação dos usos, com possível precedência de alguma função? 2) As regras de pontuação vigentes à época davam conta da distinção entre os tipos e as nuances de relativas explicativas e determinativas?

5. Perspectivas de desenvolvimento

Assumindo, com Yano (2016), que “a mudança no modo de empregar a vírgula na escrita do português, a partir do século XVIII, parece ter sido influenciada também pela literatura e pelas gramáticas francesas, que no mesmo período também estavam em processo de mudança”, nossa hipótese em relação à primeira pergunta de pesquisa é a de que os textos produzidos no século XVIII são lugares que indiciam duas coisas: i) a competição entre diferentes funções da atividade de pontuar, revelada na variação nos usos de vírgula; e, ii) a crescente prevalência da função lógica interna à língua (CATACH, 1987; DAHLET, 1995).

Além disso, considerando que a distinção semântico-gramatical entre explicativas e determinativas data do século XVIII, e se deve, sobretudo, ao trabalho dos gramáticos franceses (Beauzée e colegas), nossa hipótese em relação à segunda pergunta de pesquisa é a de que a prescrição de uso da vírgula, nas gramáticas e tratados portugueses, foi ganhando novas bases, pautadas no funcionamento linguístico, o que teria se processado gradualmente, haja vista o descompasso entre o que se prescreve nas gramáticas e o uso que se dá de fato em suas possibilidades de variação.

Como desdobramento da pesquisa, há a expectativa de que os resultados alcançados permitam fazer interpretações sobre como os aspectos analisados acerca da história da vírgula, abordada à luz dos recortes e vieses aqui estabelecidos, podem contribuir para a compreensão de aspectos da história da escrita e de sua relação com a fala.

Referência Teórica

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. *Estudos linguísticos*, XVIII Anais de Seminários do GEL, Lorena, 1989, p. 195-203.

CAMACHO, R. G. Construções relativas nas variedades do português: uma interpretação discursivo-funcional. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, n. 1, p. 179-214, 2014.

CATACH, N. Rôle historique de la ponctuation: la virgule et les propositions incidentes au XVIII e S. *Langages*, 22, n. 88, 1987, p.31-40.

_____. La Ponctuation. (Que sais-je? n°2818) Paris: Presses Universitaires de France, 1994. CHACON, L. A pontuação e a delimitação das unidades rítmicas da escrita. *Estudos Linguísticos* 26. São José do Rio Preto: UNESP, 1998a.

_____. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

CORRÊA, M. L. G. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria & prática*. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, n. 13, 1994, p. 52-65.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. CRISTOFARO, Sonia. *Subordination*. New York: Oxford University Press, 2003.

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

MACHADO FILHO, A. V. L. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: Instituto de Letras da UFBA. Dissertação de Mestrado. 1999a.

_____. A pontuação em dois manuscritos medievais portugueses de um mesmo ‘scriptorium’. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, 23-24: 21-32. 1999.

_____. A pontuação em João de Barros: preceitos e usos. In: MATTOS e SILVA, R. V.; MACHADO FILHO, A. V. L. (Org.). *O português quinhentista: estudos linguísticos*. 1ed. Salvador: Edufba/UEFS, 2002, v. 01, p.

_____. A pontuação em manuscritos medievais portugueses. Salvador: EDUFBA, 2004. MATTOS E SILVA, R. V. O que nos diz sobre a sintaxe a pontuação de manuscritos medievais portugueses. ABRALIN, São Paulo, n. 14, p. 75-85, 1993.

PACHECO, V. *Investigação fonético-acústico-perceptual dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos*. Campinas: 2003, Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. DELTA v.13, 1997.

RODRIGUES, A. A. *Pontuação e funcionamentos discursivo-textuais: emprego de vírgula em esquema duplo em diferentes gêneros*. Relatório de Iniciação Científica. 2017. (Relatório de pesquisa)

SONCIN, G. Divisão enunciativa do/no sujeito: evidências a partir da observação dos usos não-convencionais da vírgula. *Filologia e Linguística Portuguesa (Online)*, v. 15, p. 101-126, 2013.

_____. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!*. São José do Rio Preto, 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SONCIN, G.; TENANI, L. E. O emprego de vírgulas: evidências de relações entre enunciados falados e escritos. In: MARÇALO, M. J. & LIMA-HERNANDES; M.C., ESTEVES E; FONSECA, M. do C.; GONÇALVES, O.; VILELA, A. L.; SILVA, A. A. (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2011, p. 44-65

_____. Relações entre emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico- analíticos e implicações didáticas. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, n.18, 2015, p. 305- 326.

YANO, C. O emprego de vírgula como um recurso discursivo na escrita do português clássico. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 58, n. 2, p. 221-235, set. 2016.

_____. *Um estudo sobre o emprego de vírgula antes de oração completiva no português europeu clássico: sintaxe, discurso e gramática normativa*. (Dissertação de Mestrado) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

TERMINOLOGIA E DIREITO DO CONSUMIDOR: ANÁLISE DA VARIAÇÃO DENOMINATIVA E CONCEITUAL

Amanda Henrique Pereira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CNPq

1. Introdução

A Terminologia, como ciência, ocupa-se das unidades do léxico da língua em uso em contextos de especialidades, denominados “termos” (CABRÉ, 1999). Considerando a interdisciplinaridade e multidisciplinariedade do Direito do Consumidor (DC), visamos desenvolver um estudo relacionado à variação terminológica desse âmbito, tanto a variação de natureza conceitual, quanto denominativa. Com isso, pretendemos contribuir para a Terminologia como ciência, na medida em que nosso estudo parte da descrição da terminologia da especialidade em questão. Além disso, destacamos a relevância do tema estudado tendo em vista a elaboração de materiais terminográficos.

A partir do estudo proposto, sublinhamos como um dos objetivos específicos a construção de um modelo de dicionário voltado ao público não especializado em DC, a fim de tornar os conceitos da área mais próximos dos cidadãos de modo geral. Para tanto, pautamo-nos nos preceitos da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999). Fernández, Freixa e Cabré (2012) auxiliam-nos com relação à variação denominativa e suas causas e Kostina (2009) e Temmerman (2000) fundamentam nossa investigação quanto à variação conceitual. Nosso intuito é ampliar os resultados obtidos no mestrado e atestar as formas de identificação das variações, principalmente a variação conceitual. Como resultado, pretendemos apresentar um estudo mais amplo sobre a variação conceitual e denominativa no DC e desenvolver um modelo de dicionário direcionado ao usuário não especializado.

2. Objetivo Geral

Analisar a variação terminológica conceitual e denominativa no contexto do Direito do Consumidor.

2.1 Objetivos específicos

Para que possamos realizar a pesquisa proposta, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar e descrever o estado da arte do no âmbito do Direito do Consumidor;
- Ampliar o corpus de pesquisa organizado durante a investigação de mestrado também dedicado ao Direito do Consumidor;
- Análise das estruturas definitórias como forma de identificação para a variação conceitual;
- Estudar o corpus com a finalidade de estabelecer os parâmetros para o desenho da macroestrutura e microestrutura do dicionário;
- Elaborar uma proposta de dicionário voltado para o público leigo que contemple a variação terminológica;

3. Referencial Teórico

As palavras, ou unidades do léxico, como propõe a metodologia científica, sempre foram consideradas complexas, segundo abordagens dos Estudos do Léxico. Isto porque, segundo Biderman (1998), a dificuldade insurge já na tentativa de delimitação do que ela significa, haja vista as diferentes maneiras pelas quais ela pode ser conceituada e definida. Ao mesmo tempo, as palavras são fascinantes àqueles que, de algum modo, as reconhecem como uma das matérias-primas da língua e do conhecimento humano. Biderman (1998) aborda a temática das unidades do léxico relembrando a sacralidade e relevância das palavras para a língua. De acordo com a autora, desde a organização do universo, que teve seu início marcado por meio da palavra, pode-se notar que essas têm poder de abençoar ou amaldiçoar, de criar ou transformar.

Nesse sentido, direcionamo-nos para o que fundamentalmente motiva nossa pesquisa: o interesse pela palavra, especialmente a que se encontra em uso no ambiente científico e que, dentro desse cenário, é revestida de significados válidos para tal ocasião. Nesse ponto, mencionamos os termos, unidades léxicas que adquirem valor especializado a depender do contexto de uso (CABRÉ, 1999).

Uma das correntes que nos propiciam fundamentos que vão ao encontro de nossa proposta é, portanto, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (CABRÉ, 1999). Essa é uma das principais correntes teóricas que despontaram a partir dos anos 90. É sabido que as vertentes que precedem a TCT foram bases fundamentais para o desenvolvimento dessa teoria, mas a proposta comunicativa adquiriu o *status* de protagonismo em muitas pesquisas em Terminologia pelo modelo próximo e mais adequado à realidade linguística. A TCT amplia o campo de visão da Terminologia, pois expande seu escopo ao tanger aspectos inexplorados nas teorias clássicas.

Fatores que justificam a TCT como uma teoria importante para a Terminologia se dão por alguns dos pressupostos dessa vertente. O primeiro deles, como já citamos, se refere à natureza poliédrica do termo, ou seja, com face social, cognitiva e linguística. Segundo Cabré (1999, p. 79), os termos são “unidades de conhecimento” e essas fazem parte da língua. Além disso, para essa autora, o termo reúne suas três faces, social, cognitiva e linguística; por isso, analisá-lo considerando apenas uma de suas vertentes, não seria satisfatório.

Além disso, entende-se, na TCT, que as unidades terminológicas não se atêm a um significado e nem tornam-se unívocas, mas projetam uma de suas faces em um contexto determinado. O contexto de uso dos termos é que lhes garante, então, seu valor especializado (CABRÉ, 1999). Por isso, a especificação do recorte temático e científico é necessária; porque as estruturas conceituais localizam o termo em um tempo, espaço e função, de acordo com o lugar que ele ocupa nessas estruturas, as quais, por representarem o conhecimento, são reconhecidamente dinâmicas (FERNANDÉZ, FREIXA e CABRÉ, 2012).

Ademais, encaminhamo-nos a outro aspecto relevante acerca da natureza do termo que foi reconhecido pela TCT, a variação terminológica, tanto em nível de denominação dessas unidades (vários nomes para um mesmo conceito), quanto mudanças conceituais (conceitos diversos com a mesma denominação). Cabré (1999) destaca duas esferas das terminologias: a *in vitro* e a *in vivo*. A primeira, *in vitro*, refere-se ao uso ideal, representacional ou padronizado, controlado; a segunda, *in vivo*, ao nível comunicacional, natural, espontâneo. Essas duas concepções são fundamentais para a variação; pois, a partir do momento em que se admite a face comunicativa da língua em uso em contexto especializado, consideram-se todas as transformações a que as línguas naturais estão sujeitas, abre-se caminho para a possibilidade de variação, sinonímia, homonímia, polissemia, entre outros fenômenos que merecem seu espaço no âmbito das investigações terminológicas.

Atentaremos-nos, portanto, às diversas faces do termo, às funções linguísticas, cognitivas e sociais que ele desempenha, a fim de desenvolver uma pesquisa abrangente e coerente com a realidade linguística da terminologia empregada no contexto em que nos propomos investigar. Como vimos, a poliedricidade do termo, a dinamicidade das estruturas conceituais e a variação terminológica são fenômenos fundamentais a se considerar no tocante ao termo e sua inclusão em um dicionário e sua definição. Essas considerações acerca do termo orientarão a constituição dos textos estruturas definitórias.

Tais aspectos acerca do termo são relevantes na medida em que se analisa a variação terminológica, essa, por sua vez, pode ser analisada sob dois pontos de vista diferentes, a variação denominativa e a variação conceitual. A variação denominativa, ocupa-se das diferenças encontradas nas denominações dos conceitos, ou seja, nomes diferentes para um mesmo conceito. A variação conceitual refere-se às diferenças de conceitos, ou seja, vários conceitos atribuídos a um mesmo nome.

4. Procedimentos Metodológicos

4.1 Análise e descrição do estado da arte do âmbito do Direito do Consumidor

Faremos uma busca nas bases de dados de pesquisa do país (por ex.: Portal Capes) a fim de verificar o que foi produzido com relação ao Direito do Consumidor no período da última década.

4.2 Ampliação do corpus de análise

Realizaremos a ampliação do corpus utilizado no mestrado. Esse corpus será desenvolvido a partir de textos de diferenciados e de níveis de especialidade distintos. (artigos, teses, dissertações e manuais, tanto em formato físico, quanto digital, disponíveis para *download*).

4.3 Análise da variação denominativa e conceitual

Feita a montagem do corpus, faremos os devidos ajustes para que o corpus possa ser devidamente processado na ferramenta *Unitex* com o intuito de obter a lista de termos mais frequentes e as concordâncias. Tendo isso, selecionaremos os termos a serem analisados e verificaremos as ocorrências de variação conceitual e denominativa desses termos de acordo com os princípios designados pela fundamentação teórica selecionada.

4.5 Projeto de dicionário: macro e microestrutura

Após os procedimentos descritos acima, desenharemos a macroestrutura do dicionário considerando aspectos como:

- Público alvo no qual o dicionário será direcionado;
- Lista de frequência de termos;
- Conversas com especialistas em DC;
- Organização do mapa conceitual da especialidade;
- Estudos acerca da variação terminológica na área.

A partir desses procedimentos, ocupar-nos-emos com os aspectos referentes a microestrutura do dicionário, ou seja, quais as informações que consideramos relevantes a serem inclusas no verbete a partir das características da obra como um todo e quais serão os parâmetros que orientarão a redação do texto definitório.

Ao estabelecer tais critérios, dedicar-nos-emos a elaboração das fichas terminográficas de modo a ser mais adequada às características do dicionário. Salienta-se que esses dados microestruturais também serão ordenados de acordo com os objetivos do dicionário e seu público-alvo.

Para que possamos apresentar como resultado final de nossa pesquisa, um estudo acerca da variação terminológica no âmbito do Direito do Consumidor, cada uma das etapas discriminadas acima será desenvolvida tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos elegidos como sendo mais adequados para os objetivos pretendidos nesta investigação. Os aspectos que envolvem a macro e microestrutura do dicionário serão resultantes das concepções teóricas adotadas para a descrição da língua em uso no âmbito do Direito do Consumidor.

5. Perspectivas de desenvolvimento do trabalho

Tendo em vista a fase inicial da pesquisa de doutorado, dedicamo-nos a cursar disciplinas relacionadas ao tema pesquisado. Além disso, dedicamo-nos também a apresentação de trabalhos e

elaboração de novos artigos resultantes das disciplinas. Os próximos procedimentos a serem desenvolvidos caminharão para a ampliação do corpus e acesso às bases de dados citadas. A partir disso, entendemos que será possível ampliar os dados sobre variação dos termos analisados no mestrado e selecionar e verificar novos termos e seu comportamento com relação à variação. Pretendemos montar um corpus variado que contemple níveis de especialidades diversos, sendo assim, encaminharemos de maneira mais adequada o projeto de dicionário que propomos elaborar para o público não especializado, a fim de auxiliar o consulente a compreender a lei dessa especialidade, haja visto que os preceitos do Direito do Consumidor devem ser acessíveis a toda população.

Referências

- BIDERMAN, M.T.C. Dimensões da palavra. In: **Filologia e língua portuguesa**, São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, v. 2, p. 81-118, 1998.
- CABRÉ, M.T. **La Terminología: Representación y comunicación: Elementos para uma teoria de base comunicativa y otros artículos**. Barcelona: Institut Universitari de Linguística aplicada, 1999.
- _____. **Terminology: Theory, Methods and applications**. Amsterdam e Philadelphia: J benjamins Pub. Co, 1998.
- _____. Theories of terminology: Their description, prescription and explanation. In: **Terminology**. 9:2. Amsterdam /Philadelphia: J Benjamins Pub. Co., p. 163-199, 2003.
- FERNANDÉZ, S.; FREIXA, J.; CABRÉ, M.T. A cognitive approach to synonymy in Terminology. In: Brdar, M.; Raffaelli, I.; Žic Fuchs, M. (orgs.). **Cognitive Linguistics between Universality and Variation**. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- FERNANDÉZ, S.; FREIXA, J.; CABRÉ, M.T. A cognitive approach to synonymy in Terminology. In: Brdar, M.; Raffaelli, I.; Žic Fuchs, M. (orgs.). **Cognitive Linguistics between Universality and Variation**. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- TEMMERMAN, R. **Towards new ways of Terminology description: the socicognitive approach**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

AS VOZES SOCIAIS EM HARRY POTTER: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA RELAÇÃO ENTRE VIDA E ARTE

Ana Carolina Siani Lopes
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A série literária *Harry Potter* é composta por sete volumes, publicados no período de 1998 a 2007, escritos pela autora britânica J.K. Rowling. A obra de fantasia, originalmente voltada para o público infanto-juvenil, conta as aventuras do jovem bruxo Harry Potter, juntamente com seus amigos Hermione Granger e Rony Weasley. Essas três personagens protagonistas são estudantes da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, e o enredo segue a busca de Harry e seus amigos contra a retomada de poder do bruxo das trevas Lord Voldemort. A partir desse eixo narrativo principal, com acontecimentos que se passam no período de 1991 a 1998, seguindo o crescimento da personagem Harry Potter em seus anos letivos em Hogwarts, principal cenário para os desdobramentos da trama, a obra ficou conhecida por abordar temas como política, corrupção, morte, preconceito, amizade, entre outros, dentre os quais focaremos, neste trabalho, os preconceitos e hierarquias de gênero, raça e classe.

Na obra, podemos compreender como um dos principais elementos do eixo narrativo principal, a oposição entre bruxos e outros grupos sociais mágicos, constituída por um discurso sobre a superioridade dos bruxos puro sangue¹, tese defendida por alguns grupos conservadores do mundo mágico. Isto posto, é possível compreendermos um movimento de racialização entre os grupos sociais em *Harry Potter*, que parte de uma “essencialização” dos grupos subalternos pelos grupos dominantes, no caso, os bruxos sangue-puros (FANON, 2008; SODRÉ, 1999). O que podemos compreender como relações raciais na obra produz estereótipos e atribui uma certa moral e ética para os grupos subalternos, se calcando sobretudo em um discurso ancorado na genética.

Pensando em outras hierarquias que podem ser compreendidas na relação entre os grupos sociais do mundo mágico, podemos chamar atenção para a questão de gênero, tendo em vista as personagens mulheres e sua constituição como sujeitos no enredo escrito por J.K. Rowling. A personagem Hermione Granger, parte do trio protagonista, destaca-se como uma das estudantes mais inteligentes de Hogwarts, sobressaindo-se no estudo e conhecimento da magia, sendo

¹ Os bruxos sangue-puros são aqueles cujo os dois pais são bruxos e que geralmente descendem de uma grande linhagem de bruxos sangue-puros. Em *Harry Potter*, a habilidade mágica, embora esteja relacionada com a apreensão de práticas mágicas milenares, a partir de um sistema educacional, do qual fazem parte escolas de magia como Hogwarts, ela é inata, pois existe o sangue bruxo ou gene mágico

considerada por vezes como “arrogante” e “mandona” pelos colegas, sobretudo quando assume posições de liderança nos conflitos da narrativa. Hermione também sofre com o preconceito racial, uma vez que é uma bruxa “nascida-trouxa”², sendo alvo de denominações como “sangue-ruim” ou ainda “sujietinha de sangue-ruim”³ pelo colega de turma Draco Malfoy.

Ainda sobre a estrutura da sociedade bruxa, podemos dizer que a diferença socioeconômica também é uma clivagem que constitui as relações entre os grupos. Neste aspecto, é interessante destacar que o mundo bruxo possui um sistema financeiro e uma economia própria. A família de Rony Weasley se caracteriza como um núcleo familiar que não possui uma condição financeira de destaque, dada a quantidade de filhos que possuem e os gastos que essa criação demanda. Muito embora se trate de um núcleo familiar de uma linhagem de bruxos puro-sangue, a condição socioeconômica da família Weasley faz com que sejam confrontados pelo preconceito de classe dentro da sociedade bruxa, sobretudo por parte de Lúcio Malfoy, membro de uma família mais rica e de linhagem puro-sangue, mas que condena a amizade dos Weasley com os nascidos-trouxas e trouxas, e a sua condição financeira.

Portanto, consideramos que essa configuração hierárquica desnivela e agrupa os sujeitos, denotando distinções valorativas de prestígio, inclusão ou exclusão, com lugares sociais específicos aos grupos, de destaque, marginalização, perseguição etc. Neste aspecto, é interessante notar que tais clivagens e hierarquias sociais (raça, gênero e classe) se estabelecem de maneira intrincada no interior da narrativa (SAFFIOTI, 1976; SAFFIOTI, 1987).

2. Objetivos

Tendo em vista essa configuração hierárquica calcada em um nó raça-gênero-classe (SAFFIOTI, 1987), o presente trabalho propõe um estudo acerca das relações dialógicas do discurso na série literária *Harry Potter*, tomada aqui enquanto reflexo e refração da arte com a vida. Assim, buscamos uma compreensão acerca dos possíveis diálogos da obra com situações político econômico sociais relacionadas a questões de raça, gênero e classe, isto é, como o objeto estético revela esses embates sociais de raça, gênero e classe, materializando vozes sociais participantes de um diálogo social maior.

3. Fundamentação teórica

Considerando a relação entre vida e arte a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, é seguro dizer que a vida confere sentidos à arte, bem como a arte faz parte da vida, uma vez que está ancorada em um dado horizonte ideológico de uma época e, como produção ideológica, reflete em seu interior a consciência social que a circunda, bem como refrata essa realidade enquanto elemento

² A palavra “trouxa”, na edição em português do Brasil e no original, em inglês, “muggles”, é como são denominadas as pessoas que não possuem poderes mágicos, os sujeitos não-bruxos na obra *Harry Potter*. Os “nascidos-trouxas” são aqueles bruxos que nasceram em famílias trouxas, isto é, não-bruxas.

³ A partir da expressão “sangue-ruim”, usada para denominar pejorativamente os bruxos nascidos-trouxas, podemos compreender o valor social que os grupos conservadores e preconceituosos de *Harry Potter* dão a pureza de sangue, entendida como pureza da raça

eticamente avaliado e valorado (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2009; MEDVIÉDEV, 2012).

Deste modo, podemos dizer que a obra literária, enquanto objeto estético, bem como todos os tipos de comunicação verbal, também é um elemento da complexa cadeia da comunicação discursiva. Portanto, o discurso escrito da obra impressa é igualmente integrante de um debate ideológico maior, uma vez que, como Volochínov nos diz ao tratar da noção de enunciado: “[...] ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio” (2009, p. 128). Volochínov [Bakhtin] (2009) destaca o caráter ativo responsivo da obra literária, que trava relação com enunciados anteriores, do próprio autor ou de outros sujeitos, bem como é constituída internamente a partir das possibilidades da produção literária em vigor.

Harry Potter, criação romanesca ideológica, é determinada tanto por uma unidade literária quanto integra em seu interior uma diversidade de vozes e relações sociais representadas por suas personagens, o que demonstra uma abertura ao diálogo social da vida, a partir de um jogo entre forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2014). A autora J.K. Rowling “orquestra” no interior da obra uma diversidade de vozes sociais e esses discursos de outrem não são despidos de suas perspectivas sócio ideológicas, ao contrário, fica nítida a tomada de posição da autora-criadora.

Assim, a relação entre a vida e a obra literária se realiza de maneira indireta, uma vez que a literatura ocupa um lugar específico na esfera de criação ideológica, pois possui organização e estrutura próprias. Reflete e refrata à sua maneira a vida e a existência socioeconômica (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2009). Com base em Medviédev (2012) e Volochínov [Bakhtin] (2009), podemos dizer que a literatura reflete e refrata as refrações e reflexões do horizonte ideológico do qual faz parte, a fermentação da psicologia social, por vezes antecipando a criação ideológica dos fenômenos que ainda não adentraram a esfera da ideologia oficial. Deste modo cria novos signos na comunicação social e incorpora a vida nos termos da unidade literária, a partir de sua linguagem própria e significação social: “Nesse sentido, podemos dizer: *de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja*” (BAKHTIN, 2014, p. 33, grifos do autor).

De Volochínov [Bakhtin] (2009), o discurso existe na interrelação concreta. O enunciado é carregado de um sentido vivencial. Por isso, entendemos o conceito de ideologia nos estudos bakhtinianos relacionado à práxis do sujeito, isto é, a uma tomada de posição e a um ponto de vista valorativo (PONZIO, 2016). A ideologia, conjunto de valores que se materializa na linguagem, realiza-se na interação verbal. A criação ideológica é social e histórica, apreende a realidade a partir de um ponto de vista específico e é tecida por uma multidão fios ideológicos, ancorada em um sistema de valor de uma dada comunidade e grupo social (FARACO, 2009; PONZIO, 2016).

4. Materiais e métodos

Uma vez que entendemos que os sentidos de um enunciado não se encontram finalizados em si, mas fazem parte de uma complexa e infinita rede de possibilidades, resguardada a sua historicidade, a compreensão de sua arquitetônica ocorre na relação com a vida social, por cotejo com outros enunciados, do mesmo e de outros gêneros (BAKHTIN, 2011). Desse ponto de vista é

que este trabalho se calca no método sociológico, tal qual o denomina Volochínov (2013), tomando a franquia romanesca *Harry Potter* como *corpus* principal de pesquisa, tendo como tema a ser pesquisado as relações de raça, gênero e classe na obra, em consonância com tais relações na vida. O cotejo aparecerá, advindo de enunciados de situações específicas das esferas política, econômica e cultural, quando necessário.

O material de pesquisa utilizado e que constitui o *corpus* de análise é composto pelos setes volumes da série literária: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*; *Harry Potter e a Câmara Secreta*; *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*; *Harry Potter e o Cálice de Fogo*; *Harry Potter e a Ordem da Fênix*; *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* e *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Os setes volumes serão utilizados em sua versão física publicados pela Editora Rocco, edição de 2015, em sua tradução para o português brasileiro, cuja materialidade linguística consideraremos como cânone para a compreensão da saga.

Para uma melhor delimitação, selecionamos determinados sujeitos como representantes das vozes sociais de determinados grupos sociais presentes no romance para tratar das relações de raça, gênero e classe: Hermione Granger (para tratar, especificamente de gênero e raça, de maneira mais enfatizada); a família (para tratar, de modo mais pontual, questões de classe); Harry Potter e seu antagonista, Lord Voldemort (sujeitos representativos do principal conflito do eixo narrativo tronco da série, considerados ambos como signos dos dois lados do embate racial e de poder, colocados como “bem” e “mal”, calcado, respectivamente, como eixo voltado a um projeto de sociedade bruxa inclusiva em contraposição a um projeto de organização social excludente de minorias). Claro que essas personagens e esses grupos serão analisados nas relações que possuem com os outros sujeitos e grupos na narrativa.

As relações de gênero, raça e classe serão apreendidas a partir da análise da constituição das vozes sociais das personagens, das famílias e dos grupos existentes na obra, por isso, não separamos um ou outro livro como principal, pois as relações as quais perseguimos como tema desta pesquisa se encontram esparsas ao longo de toda a franquia, como mote principal da luta empreendida entre Harry e Voldemort, símbolos do “bem” e das “trevas” na obra.

5. Desenvolvimento

A pesquisa se encontra em fase inicial, na qual a revisão bibliográfica está sendo realizada, tanto no âmbito dos estudos e escritos do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medviédev, como também na abordagem das teorias sociais de raça, gênero e classe. Além disso, nos debruçamos sob a série literária *Harry Potter*, no intuito de iniciarmos a coleta dos dados que comporão a análise.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 6ª ed., 2011.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 7ª ed., 2014.
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARACO, C.A. Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola

Editorial, 2009.

MEDVIÉDEV, P. M. O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Editora Contexto. São Paulo, 2016.

SAFFIOTI, H. I. B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987.

SODRÉ, M. Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999.

VOLOCHÍNOV [BAKHTIN, M.]. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 13ª ed., 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A PARTÍCULA MESMO NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS: DO SÉCULO XVIII AO XX.

Ana Carolina Teixeira Peres
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Este projeto faz parte de um programa de pesquisa mais abrangente, denominado *Projeto para a História do Português Brasileiro* (PHPB), que surgiu na Universidade de São Paulo (USP), em 1995, inicialmente como *Projeto de História do Português Paulista* (PHPP), com o objetivo de identificar o percurso histórico do português paulista, que representa o primeiro momento de lusitanização do Brasil (São Vicente, 1532). O projeto aqui apresentado se propõe a investigar a multifuncionalidade de *mesmo*, na história do português brasileiro dos séculos XVIII, XIX e XX, relacionando-a às camadas propostas pelo modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional. Para isso toma como universo de pesquisa o *corpus* do PHPB.

Na literatura linguística, *mesmo* tem sido considerado de modo geral como pronome demonstrativo. Para Rocha Lima (1976) e Neves (2000), *mesmo* tem valor demonstrativo de identidade e reforço. Neves (2000) observa ainda que *mesmo* pode indicar identidade idêntica. Azeredo (2008), por sua vez, afirma que a partícula *mesmo* tem a função de pronome com determinação remissiva, que é quando o “conceito, objeto ou ser designado pelo SN é conhecido do interlocutor ou faz parte da situação comunicativa ou do texto”. Ainda segundo Azeredo, *mesmo* é utilizado no discurso quando o interlocutor sente a necessidade de fazer comparações totais. Além de seu valor pronominal, os autores concordam que *mesmo* tem também um valor de realce, reforço, mas, em nenhum momento, aliam os diferentes usos à posição que ele ocupa no sintagma ou na oração.

Considerando que as escolhas pragmáticas e semânticas do falante são refletidas na forma morfossintática, optamos pelo modelo da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), uma vez que esse aparato teórico apresenta uma arquitetura modular, com uma organização descendente, que parte do discurso para a forma das expressões linguísticas, pois entende que um modelo de gramática será mais eficaz quanto mais sua organização se assemelhar ao processamento linguístico no indivíduo. Assim a construção de expressões linguísticas se inicia na intenção do Falante, no seu objetivo comunicativo e termina na articulação das expressões linguísticas. Isso implica que o ponto de vista desse modelo é o falante, e parte, portanto, da produção para a interpretação.

Em estudos anteriores, em nível de Iniciação Científica, em que se analisa a posição de operadores e modificadores no português do século XIX, podemos notar que a partícula *mesmo*,

como marcador de Ênfase, coloca-se em P^I ou P^F do sintagma, a depender da posição que o sintagma por eles escopado ocupa na oração, como podemos observar na ocorrência (1), em que o sintagma *muito velhos*, sendo o predicado, encontra-se em P^M da oração, e *mesmo*, em posição P^I do sintagma, enquanto em (2), o sintagma *você* , tópico da oração, encontra-se em P^I da oração, e *mesmo*, na posição P^F do sintagma.

(1) Pode ser aplicado sôbre todos os assoalhos, sejam eles novos ou *mesmo* muito velhos.
[1Anun XIX2 MG]

(2) *Você mesmo* conhece muitas pessoas que tem Caderneta, e qualquer delas pode dizer por que você deve abrir a sua. [1AnunXIX2CE]

2. Referencial Teórico

A GDF, proposta por Hengeveld e Mackenzie (2008), é uma teoria funcional, de base tipológica, bastante abrangente, uma vez que inclui aspectos interacionais (pragmáticos), semânticos, morfossintáticos e fonológicos. Cada um desses aspectos constitui um nível, que, por sua vez, é constituído de camadas próprias a cada um. Essa estrutura em níveis e camadas permite uma explicação tipológica, pragmática e psicologicamente adequada a qualquer língua, já que é formulada em termos de regras e princípios que podem ser aplicados a qualquer tipo de língua natural (adequação tipológica); permite entender como as expressões linguísticas podem ser efetivamente usadas na interação comunicativa (adequação pragmática) e é compatível com o mecanismo psicológico envolvido no processamento de língua natural (adequação psicológica).

Esse modelo distingue quatro níveis interatuantes de organização na seguinte ordem hierárquica: o Nível Interpessoal, o Nível Representacional, o Nível Morfossintático e o Nível Fonológico. Trata-se do componente gramatical de uma teoria mais abrangente da interação verbal, que interage com componentes não linguísticos do processo de comunicação.

Sob a luz da GDF, a ordenação de constituintes está relacionada ao Nível Morfossintático, cuja tarefa é tomar o *input* duplo vindo dos níveis Interpessoal e Representacional e fazê-lo emergir numa única representação estrutural, que, por sua vez, se converterá, no Nível Fonológico, num construto fonológico, que será, finalmente, o *input* para o articulador, o Componente de Saída de todo o modelo.

A GDF considera a existência de quatro posições absolutas (P^I, P², P^M e P^F), que não são obrigatórias para todas as línguas, e várias posições relativas derivadas dessas quatro. Assim, as línguas podem fazer uso da posição inicial (P^I) e suas expansões para a direita, da segunda posição (P²) e suas expansões para a direita, da posição final (P^F) e suas expansões para a esquerda e da posição medial (P^M) e suas expansões para a direita, para a esquerda ou para ambas as direções.

A colocação de constituintes começa pelo Nível Interpessoal, com o posicionamento de funções, modificadores e operadores de Movimentos em lugares apropriados e termina com o

posicionamento de Operadores e Modificadores de Propriedades Configuracionais de Estados-de-Coisas.

Conforme Pezatti (2014), em português, no processo de colocação de elementos em posições apropriadas, há apenas três posições já disponíveis, P^I , P^M e P^F . As duas posições periféricas (P^I e P^F) são psicologicamente salientes, enquanto a posição medial é menos saliente e depende do número de constituintes que uma oração pode conter. As posições relativas (P^{I+n} , $P^{M+/-n}$ e P^{F-n}) só podem ser preenchidas quando a posição absoluta já estiver preenchida.

Vários fatores podem interferir na determinação da ordenação de constituintes: fatores relativos às funções pragmáticas e à referenciação associam-se ao Nível Interpessoal; os relacionados às funções semânticas e à designação, ao Representacional; e os relacionados às funções sintáticas e à complexidade estrutural do item linguístico, ao Morfossintático.

3. Perspectivas de Desenvolvimento

Como já observado verifica-se que *mesmo* pode ocorrer nas posições P^I ou P^F do sintagma ou da oração. Essa constatação levou a duas hipóteses, que serão investigadas neste estudo: (1) quando expressa uma categoria interpessoal, a partícula *mesmo* constitui um operador e ocupa a posição P^I do sintagma ou da oração; (2) por outro lado, quando expressa uma categoria semântica, constitui um modificador e assume a posição P^F do sintagma ou da oração.

4. Objetivos

Com base nas hipóteses formuladas, o objetivo geral deste estudo consiste em descrever o uso do constituinte *mesmo* no português brasileiro. Os objetivos específicos são verificar (i) a relação entre a multifuncionalidade de *mesmo* e as camadas propostas pela GDF; (ii) como os diferentes usos são morfossintaticamente codificados pela posição que ocupam no domínio do Sintagma ou da Oração; (iii) se houve mudança na codificação morfossintática desse constituinte no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX; e (iv) por fim determinar os fatores que podem ter desencadeado a mudança.

5. Procedimentos Metodológicos

Como universo de pesquisa, tomam-se ocorrências reais de uso, extraídas do *corpus* do Projeto para a História do Português Brasileiro, que se encontra catalogado na Plataforma de Corpora, uma sistematização de todos os materiais editados pelos membros do Projeto. Esse material está disponibilizado na página <https://sites.google.com/site/corporaphpb> – que contém duas parcelas do material indexado na Plataforma: o *Corpus Mínimo Comum* (dividido em manuscrito e impresso) e o *Corpus Diferencial*. Definimos, portanto, como *corpus* inicial os gêneros: cartas particulares e oficiais do *Corpus Mínimo Comum* e cartas de leitores, cartas de redatores/editoriais e anúncios que

fazem parte do *Corpus Mínimo Impresso*.

Considerando os objetivos deste estudo, tomaremos como unidade de análise a oração e o sintagma. A oração a ser aqui investigada refere-se ao que tradicionalmente tem sido denominada de oração absoluta, que corresponde, na GDF, a um Ato Discursivo. Ato Discursivo é entendido como a unidade básica do discurso, ou seja, a menor unidade linguística do comportamento comunicativo que corresponde a uma unidade de entonação. O Ato Discursivo constitui-se de quatro componentes: uma Ilocução, que indica a finalidade do ato verbal, um Falante que se dirige a um Ouvinte e um conteúdo a ser comunicado, que contém tudo o que o Falante deseja evocar na sua interação com o Ouvinte, e, por sua vez, contém os Subatos.

Subatos são assim chamados porque são hierarquicamente subordinados ao Ato Discursivo e cada um é uma forma de ação comunicativa do Falante. Subatos podem ser de Atribuição (T) e de Referência (R). O primeiro expressa a tentativa do Falante de evocar uma propriedade. Já o segundo constitui a tentativa do Falante de evocar um referente, ou seja, um conjunto nulo, único ou múltiplo de entidades. Um Conteúdo Comunicado deve conter pelo menos um Subato. Não há um número máximo, mas o número de Subatos depende do tipo de evento comunicativo.

No Nível Morfossintático, os Subatos são geralmente codificados na forma de Sintagmas. O Sintagma consiste em uma configuração sequenciada de palavras, outros sintagmas e orações encaixadas e é formado por um núcleo lexical, oriundo do Nível Interpessoal ou Representacional; como entidade lexical, seu núcleo pode ser verbal, nominal, adjetival, adverbial e adposicional. Neste estudo trataremos do Subato de Referência, representado por sintagma nome (Np – *noun phrase*) e dos Subatos de Atribuição, representados por sintagma adjetivo (Adjp – *adjective phrase*), sintagma advérbio (Advp – *adverb phrase*) e sintagma preposição (Prep – *preposition phrase*), uma vez que o português não apresenta sintagmas posposicionais (Ppos – *posposition phrase*).

O primeiro passo será, então, tabular as ocorrências que contenham a partícula *mesmo*, e analisá-las, considerando os seguintes parâmetros: o nível do componente gramatical: Nível Interpessoal ou Nível Representacional. Quando pertencer ao Nível Interpessoal, observar a camada: Conteúdo Comunicado ou Subato; se for Subato, qual o tipo: Atributivo ou Referencial. Quando formulada no Nível Representacional, verificar a camada: conteúdo proposicional, episódio, estado de coisas, propriedade configuracional ou a categoria semântica (indivíduo, tempo, lugar, maneira, quantidade, razão). No Nível Morfológico, verificar a camada: Oração ou Sintagma; se for Oração, independente ou subordinada, e se for sintagma, o tipo: Np, Adjp, Advp, Prep. Outro parâmetro refere-se à natureza da partícula *mesmo*: Operador (operador constitui uma estratégia gramatical que especifica uma camada e se aplica a uma unidade em si mesma; em outras palavras, constitui traços abstratos do nível Interpessoal que se manifesta morfossintaticamente como palavra gramatical) ou Modificador (modificador é um constituinte lexical opcional que restringe o núcleo de uma camada). E, por fim, a posição dos constituintes na camada correspondente, levando-se em conta que os Sintagmas obedecem aos mesmos princípios que se aplicam às Orações, será considerado o padrão das posições potenciais dos constituintes na linearização tanto da Oração quanto do Sintagma: $P^I P^{I+n} P^{M-n} P^M P^{M+n} P^{F-n} P^F$.

Referências Bibliográficas

- AZEREDO, José Carlos de (2008). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.
- BAGNO, Marcos (2011). *Gramática Pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, Evanildo (2009). *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BOFF, Alvana Maria 1991 *A posição dos adjetivos no interior do sintagma nominal: perspectivas sincrônica e diacrônica*. Orientador: Mary Aizawa Kato Instituição: Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Estudos da Linguagem Nível: Dissertação (mestrado) UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Linguística
- BRAGA Maria Luíza (1986a). Construções de tópico e coesão. *Estudos Linguísticos (Araraquara)* v. 13, p. 49-55. Braga (1986)
- CALLOU, Dinah *et al.* (1996). Tópicos e Adjuntos. In: Castilho, Ataliba Teixeira de e Basílio, Margarida. (orgs.). *Gramática do Português Falado*, v. IV: Estudos descritivos. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. 2010. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. (2008). *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.
- DIK, S. C. *et al.* (1990). The hierarchical structure of the clause and the typology of adverbial satellites. In: NUYTS, J.; BOLKESTEIN, A. M.; VET, C. (Eds.). *Layers and levels of representation in language theory: a functional view*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 25-70, 1990.
- HENGEVELD, Kees (2004). The architecture for Functional Grammar. In: Mackenzie, Lachlan; Gómez-González (eds.). *A New architecture for Functional Grammar*. Functional Grammar Series 24. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HENGEVELD e MACKENZIE (2008) *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.
- HENGEVELD, K. Referencial markers and agreement markers in Functional Discourse Grammar. In: <http://home.hum.uva.nl/oz/hengeveldp/>
- HOORICK, Bart van. (1994). Pragmatic positions and the history of English word order. A Functional Grammar perspective. *WPFG – Working Papers in Functional Grammar*. No. 56. Amsterdam. April.
- ILARI, Rodolfo *et al.* (1990/2002). Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). *Gramática do Português Falado*, v. I: A ordem. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP. p. 53
- MACKENZIE, J.L. (2009b). Aspects of the interpersonal grammar of Gaelic. *Linguistics* 47.4. 885-911.
- NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, Ana Lúcia; PEMBERTON, G. M. N. (2002). Adjetivos no português do Brasil: predicados, argumentos ou quantificadores?. In: Maria Bernadete M. Abaurre; Angela C. S. Rodrigues. (Org.). *Gramática do Português Falado: novos estudos descritivos*. Campinas: Editora da UNICAMP, v. VIII, p. 317-344.
- NEVES, Maria Helena Moura Neves. (1990/2002). A questão da ordem na Gramática tradicional. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). *Gramática do Português Falado*, v. I: A ordem. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP. p. 155.
- OLIVEIRA, M. A. (1993). Algumas notas sobre a colocação dos advérbios qualitativos. In: ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado*. Vol. 2: Níveis de Análise Lingüística. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 297-303.
- PERES, Ana Carolina. (2015). Relatório PIBIC/CNPq do projeto *Ordenação de operadores e modificadores de*

- subatos no português do século XIX*, desenvolvido junto ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, no período de agosto de 2014 a julho de 2015.
- PERES, Ana Carolina. (2016). Relatório PIBIC/CNPq do projeto *Ordenação de operadores e modificadores em anúncios no português do século XIX* desenvolvido junto ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, no período de agosto de 2015 a julho de 2016.
- PERINI, M. A. (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PEZATTI, E. G. (1994). Uma abordagem funcionalista da ordem de palavras no português falado. *Alfa*.(São Paulo). v.38, p. 37-56,.
- PEZATTI, E. G. (2009). A Ordenação dos modificadores adverbiais do nível representacional no português falado europeu. *Lingüística*. Madrid. v. 21, junio 2009: 1-18.
- PEZATTI, E. G. (2012a). Clivagem e Construções Similares: Contraste, Foco e Ênfase. *Lingüística* (Madrid). v. 28, p. 73-98.
- PEZATTI, E. G. (2012b). Ordenação de Constituintes em Construções Categorial, Tética e Apresentativa. *D.E.L.T.A* (São Paulo). v. 28, n. 12, p. 353-385.
- POSSENTI, S. (1993). Ordem e interpretação de alguns advérbios em português. In: ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado*. Vol. 2: Níveis de Análise Lingüística. Campinas: Editora da UNICAMP. p. 305-313.
- RIJKHOFF, J. (1986). Word order universals revisited: the principle of Head Proximity. *Working Papers in Functional Grammar*. n. 14.
- ROCHA LIMA, C. H. da. (1976). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- SERRA, C.; CALLOU, D.; MORAES, J. A. de. (2003). A interface fonologia e sintaxe: prosódia e posição do adjetivo. *Letras de Hoje – Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa*, v. 38, n. 4,.
- SILVA, G. O.; TARALLO, F.; BRAGA, M. L. (1996/2002). Preenchimento discursivo em fronteiras sintáticas.. In: CASTILHO, A. T. de e BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do Português Falado*, v. IV: Estudos descritivos. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP. p. 193/189
- SILVA, A. da; DALLA PRIA, A. (2001). A ordem variável do adjetivo em anúncios jornalísticos do século XIX: uma questão semântico-discursiva. *Alfa – Revista de Linguística*, v. 45,
- TARALLO, F. et al. (1990/2002). Rupturas na ordem de adjacências canônicas no português falado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). *Gramática do Português Falado*, v. I: A ordem. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP. p. 47/25

PROSÓDIA, HUMOR E RETÓRICA: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Ana Cláudia Ferreira da Silveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

O propósito deste trabalho surgiu após a constatação de produção insuficiente de pesquisa científica no Brasil acerca da relação entre os campos da prosódia, do humor e da retórica, isto é, do papel da prosódia na construção do humor e desse fenômeno como responsável por um efeito retórico importante. Partimos da hipótese de que os fenômenos prosódicos, como: pausa, duração, velocidade de fala, volume, entoação, tessitura e acento frasal, podem ser responsáveis pela constituição do humor em diferentes construções discursivas. Entendemos a relevância deste estudo tendo em vista que a utilização da prosódia como elemento propulsor do riso, e este como estratégia retórica, pode ser percebida em diversos gêneros da atualidade como, por exemplo, no humor das conversas, nos filmes de comédia, nas piadas de entonação, nas *sitcoms* etc. Portanto, uma pesquisa em torno desse tema se torna bastante profícua.

2. Objetivos

Este projeto tem como objetivo geral pesquisar a relação existente entre os campos da prosódia, do humor e da retórica, buscando compreender de que forma essa relação corrobora o processo de adesão ao discurso humorístico. O objetivo específico será o de demonstrar essa relação por meio da análise do *corpus* com vistas a confirmar (ou não) a hipótese inicial de que a prosódia constrói o humor e que este favorece o processo persuasivo. Ademais, objetivamos, ao término desta pesquisa, contribuir aos estudos que se interessam pelo confronto teórico e interdisciplinar das áreas mencionadas.

3. Referencial teórico

A retórica é conhecida como a arte de persuadir pelo discurso. A pergunta que se faz é: por que meios um determinado discurso é persuasivo? Esses meios podem ser de ordem racional ou afetiva e, nesse caso, seria mais adequado dizer mais racional ou mais afetivo, já que ambas as instâncias são inseparáveis. Os meios decorrentes da afetividade são os relacionados ao caráter do orador e à disposição do auditório. Pode-se relacionar esses meios às seguintes funções: o *logos*

(*docere*), a de ensinar; o *ethos* (*delectare*), a de agradar e o *pathos* (*movere*), a de “tocar” os sentimentos do auditório. Cícero (apud REBOUL, 2004, p. XVIII) distingue *docere*, *delectare* e *movere* da seguinte forma:

- *Docere* (instruir, ensinar) é o lado argumentativo do discurso.
- *Delectare* (agradar) é seu lado agradável, humorístico etc.
- *Movere* (comover) é aquilo com que ele abala, impressiona o auditório.

Enfatizaremos, sobretudo, a vertente da retórica que trata do despertamento das emoções pelo orador nos ouvintes. As paixões (ou emoções), diz Aristóteles (2012, p. 85), “são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer”. Ainda nesse sentido, Ferreira (2015, p. 181-182) afirma que

A retórica é por excelência um recurso muito necessário para a mudança de estados de ânimo. Presente nas polêmicas, nos esforços de ordenação em busca de equilíbrio, sustenta-se na capacidade do *ethos* do orador de desencadear, por meio do manejo das palavras, os movimentos anímicos do *pathos*. É, por seu poder encantatório, vinculada a todas as ações sociais e culturais. Nesse sentido, sedimenta ou altera estados de espírito, move a disposição, modifica temperamentos e, por isso, **liga-se intrinsecamente ao humor**, uma vez que ao mostrar, pela construção discursiva, o valor positivo do ético, do justo, do belo, do honrável e da nobreza do acordo, ressalta nuances significativas da dimensão humana para, como objetivo maior, capturar a benevolência do auditório [...]. **Em busca da persuasão, articula-se para fazer rir e fazer chorar, fazer tremer e dar segurança, fortalecer a esperança, requerer a prudência ou a ousadia, alterar a imagem de um e de todos porque, sempre, toca a mola dos afetos.** (grifos nossos)

Uma vez explicitada a delimitação teórica no âmbito da retórica, exporemos as obras e autores que servirão de base para o nosso estudo. Partiremos, principalmente, de dois Tratados que abordam a questão do riso na oratória, a saber: *Do orador*, Livro II, denominado *De ridiculus*, de Cícero e *Instituição oratória*, Livro VI, *De risu*, de Quintiliano. Ademais, traremos as proposições de Aristóteles, presentes em sua *Retórica*, a fim de conduzir nossa reflexão acerca do *pathos* (πάθος) como meio eficaz de angariar a adesão do auditório.

Um dos meios que visa a angariar a adesão do auditório é a voz. A voz, ao comunicar estados emocionais do orador, visa à persuasão. Nesse sentido, Quintiliano, em *Instituição oratória*, afirma que “todo o apelo às emoções se torna fraco se a voz, a fisionomia e a atitude do corpo não se acenderem”. Para o retórico latino, a voz tem, no discurso, poder e eficácia impressionantes: “a qualidade do que nós compusemos em nosso espírito importa menos do que a maneira como a exprimimos. A emoção do auditório depende, com efeito, daquilo que ele ouve” (QUINTILIANO, 2015, Livro XI, cap. 3, 2 e 14, p. 222 e 225). O autor arrisca até mesmo dizer que o discurso do orador, mesmo o medíocre, expresso por uma ação (voz e gestualidade) enérgica, terá mais peso que o

melhor discurso desprovido de tal ação. A voz, para Quintiliano, é índice do espírito, razão por que possui variações de estados de alma (MENDES, 2014).

Nesse raciocínio, acreditamos serem os pressupostos da retórica princípios teóricos viáveis para o entendimento do humor decorrente das modulações da voz como estratégia que favoreça a identificação e consequente adesão do auditório.

Em se tratando das modulações da voz, os elementos prosódicos assumem papel fundamental nas construções discursivas, já que são os responsáveis por elementos como a entoação, por exemplo, e podem conferir significados variados daqueles denotativos: é o significante atribuindo sentidos! No caso da comunicação das paixões por meio da voz, os afetos são comunicados não por um conteúdo semântico, mas pela qualidade do significante, isto é, o conjunto de propriedades fonoestéticas da mensagem (PARRET, 2002 apud MENDES, 2014).

A palavra prosódia, segundo Figueiredo (2006, p. 114), diz respeito “ao conjunto de fenômenos que se localiza além ou ‘acima’ (hierarquicamente) da representação segmental linear dos fonemas”. Para Scarpa (1999), nos estudos linguísticos, o termo prosódia se refere a uma variada gama de fenômenos que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais. Ademais, Cagliari e Massini-Cagliari afirmam ser a prosódia “todo fenômeno cuja unidade descritiva se circunscreve além do nível da sílaba” (2003, p. 69). Enfim, com sua variada gama de fenômenos, os estudos prosódicos se constituem um campo fascinante, pois o coloca “na encruzilhada entre prosa e poesia, entre lingüística e engenharia do som, entre sintaxe e semântica, entre fonética e fonologia, entre língua e discurso” (SCARPA, 1999, p. 8).

A partir das proposições de Cagliari (1992), Cagliari e Massini-Cagliari (2003) e Figueiredo (2006), trazemos as definições dos elementos prosódicos que serão observados no *corpus*:

- **tessitura**: variações que deslocam a escala melódica da fala (mais alta/aguda ou mais baixa/grave);
- **entoação**: tem relação com a variação melódica (ascendente ou descendente). Está ligada a fatores sintáticos, porém é mais utilizada para caracterizar atitudes do falante, como acontece com a ironia;
- **duração**: Pronúncia, ou prolação, alongada de elementos da fala (segmentos).

Pode se apresentar de duas maneiras:

a) com a função de determinar o ritmo através das durações das sílabas, dos pés e dos grupos tonais;

b) com a função de destacar unidades sintáticas e semânticas pela prolação alongada.

- **acento**: diz respeito às ondulações rítmicas da fala e podem distinguir os significados lexicais, como ocorre com as palavras “pública” e “publica”;
- **pausa**: silêncio na fala em meio a enunciados, com a função de segmentação da fala;
- **velocidade**: corresponde à forma que um enunciado pode ser pronunciado (de maneira

rápida ou lenta);

- **volume:** diz respeito à variação da voz (intensidade alta ou baixa) e pode estar vinculado à estratégia argumentativa do falante.

Após breve exposição das definições dos elementos prosódicos que serão observados no *corpus* selecionado, propomos a ilustração de um interessante fenômeno prosódico. Segundo Cagliari (1992), a atitude do falante vai, por vezes, atribuir um sentido novo ou diferente ao significado original de determinadas palavras. Fatores relacionados à sintaxe não influenciam nesses casos, como ocorre com a ironia que tem maior relação com a atitude do falante do que com fatores estruturais. Outro exemplo apresentado pelo autor é demonstrado pela frase “João tem uma casa”. O enunciado tem sentido diferente caso a palavra “casa” tenha a sílaba tônica “ca” alongada de forma excessiva (“caaaaasa”). Nesse caso, seria como se o orador dissesse “João tem uma casa muito bonita” ou “João tem uma excelente casa” (CAGLIARI, 1992, p.142).

Os elementos prosódicos podem, ainda, “ser utilizados para reforçar a intenção retórico-argumentativa do falante” (FIGUEIREDO, 2006, p. 113), dado observado em nosso objeto de análise, já que partimos do pressuposto de que o humor, decorrente dos fenômenos prosódicos, é utilizado retoricamente com vistas à persuasão, como pretendemos demonstrar nas análises. Por meio delas, esperamos contribuir para a descrição das principais funções linguísticas e retóricas desempenhadas pelos elementos prosódicos e entender melhor o modo como tais elementos podem ser usados como recurso de persuasão no discurso oral humorístico.

Nesse sentido, dentre as diversas teorias e análises que foram efetuadas acerca do humor, visitaremos com mais vagar estudiosos cujas teorias contemplem as indagações mais importantes para nossa investigação. Sendo assim, as proposições de Cícero e Quintiliano serão trazidas por discutirem a utilização do riso com finalidade retórica.

Contudo, embora o foco deste trabalho seja o de averiguar o humor retórico decorrente, especificamente, dos fenômenos prosódicos e, nesse sentido, fazemos uma delimitação, acreditamos ser necessário um entendimento do humor enquanto um fenômeno multifacetado. Assim, este trabalho contará com as contribuições de Raskin (1985), Bergson (1987); Possenti (1998); Propp (1992) e Travaglia (1990). Os pesquisadores mencionados buscaram, segundo suas respectivas áreas, explicar a construção humorística de um determinado discurso, procurando identificar elementos que atuassem na produção do humor. Portanto, acreditamos que as contribuições desses pesquisadores nos subsidiarão para o entendimento do fenômeno humorístico como um todo.

4. Procedimentos metodológicos

A metodologia a ser realizada neste trabalho será construída pelas seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, processo metodológico de estudo qualitativo e, por fim, o método indutivo. A primeira etapa consistirá no levantamento da bibliografia pertinente aos propósitos deste projeto. Assim, será efetuada uma pesquisa bibliográfica dos conceitos expostos nos estudos relativos à

prosódia, das contribuições realizadas pelas pesquisas em torno do humor e, finalmente, dos conhecimentos provenientes da retórica.

Uma vez realizadas as leituras e o estudo da bibliografia das três áreas mencionadas anteriormente, será efetuada a análise qualitativa do corpus – constituído pela sitcom *Friends* – com vistas a entender o fenômeno como um todo, isto é, o papel da prosódia na constituição do humor que, por sua vez, levanta uma questão retórica: a grande aceitação desse seriado. Buscar-se-á observar as regularidades do fenômeno prosódia→humor→retórica presentes nas dez temporadas da série.

Para confirmar a hipótese levantada neste trabalho, selecionaremos e analisaremos os trechos da série onde a relação entre prosódia e humor se faz presente. Para tanto, com vistas a observar as categorias do som, utilizaremos o programa de análise acústica Praat⁴. Por meio desse programa, será possível a utilização das ferramentas do pitch (entoação, tessitura, variação melódica), intensity (volume e acento frasal) e duração. Tais recursos nos possibilitarão a observação e confirmação de nossa hipótese: a de que os elementos prosódicos podem ser os responsáveis pela constituição do humor em inúmeras passagens da série.

A partir desse *corpus*, lançando mão do método indutivo, poderemos ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno de uma forma mais abrangente, ou seja, o papel da prosódia na construção do humor e como esse fenômeno tem um efeito importante na retórica do discurso humorístico.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Pesquisas recentes⁵ apontam que os trabalhos sobre a intersecção da prosódia e o humor constituem uma área de investigação promissora. Segundo estudo disponível, resumido e revisado por Pickering et al. (2009 apud ATTARDO; WAGNER; URIOS-APARISI, 2013), há pouca pesquisa que tenha se preocupado com a prosódia do humor. Por outro lado, há uma quantidade significativa de literatura sobre a prosódia da ironia.

Espera-se, portanto, por meio de um trabalho metodológico e teoricamente bem orientado, realizar análises que possam elucidar a (possível) relação entre prosódia, humor e retórica e, com isso, contribuir à expansão da ciência neste campo interdisciplinar de estudo.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ATTARDO S.; URIOS-APARISI, E.; WAGNER, M. M. **Prosody and humor**. John Benjamins Publishing Company, 2013.
- BERGSON, H. **O Riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**

⁴ Um software de análise acústica criado por pesquisadores da Universidade de Amsterdã.

⁵ Como aquelas publicadas na obra intitulada *Prosody and humor* (2013).

(UNICAMP), Campinas, v. 23, p. 137-151, 1992.

_____; MASSINI-CAGLIARI, G. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. (Orgs.). **Razões e emoção**: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

CÍCERO, M. T. **Sobre el orador**. (Livro II) (introdução, tradução e notas de José Javier Iso). Madri: Gredos, 2002.

FERREIRA, L. A. Tá rindo de quê? Aspectos da graça e do risível em retórica. In: CARMELINO, A. C. (Org.). **Humor**: eis a questão. São Paulo: Cortez, 2015.

FIGUEIREDO, M. F. (publicado originalmente como BOLLELA, M. F. F. P.) A prosódia como instrumento de persuasão. In: LOUZADA, M. S. O.; NASCIMENTO, E. M. F. S.; OLIVEIRA, M. R. M. (Orgs.). **Processos enunciativos em diferentes linguagens**. Franca: Unifran, 2006. FURQUIM, F. **Sitcoms**: definição e história. Porto Alegre: FCF, 1999.

MENDES, C. M. **Algumas abordagens para o estudo da voz**. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/1855>>. Acesso em 15 jun 2017.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PROPP, V. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

QUINTILIANO. **Instituição oratória**. (Livro VI) Tradução de Bruno Fregni Bassetto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCARPA, E. M. (Org.). **Estudos de prosódia**. Campinas: Unicamp, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. DELTA, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

TRINGALI, D. **Introdução à retórica**: a retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades,

OS DIÁRIOS REFLEXIVOS DIALOGADOS COMO MEIO DE TEACHER AGENCY PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Ana Helena Dotti Campanatti
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Já se discutiu muito acerca da formação reflexiva de professores de língua estrangeira (especialmente em relação à língua inglesa) e de sua influência para um desenvolvimento profissional reflexivo (MURPHY, 2001; PERRENOUD, 2002) tanto em Linguística Aplicada (VIEIRA-ABRAHÃO, 2000, 2006) quanto em Educação (ALARCÃO, 2005). Da mesma forma, existe uma extensa produção acerca do uso de diários de aprendizagem por estudantes de língua estrangeira e de professores em formação inicial (SANTOS, 2014; BROWN, 2007; SOARES, 2005; BAILEY, 1990). Entretanto, com recentes discussões sobre teacher agency (BIESTA, PRIESTLY, ROBINSON, 2015; CALVERT, 2016), não encontramos⁶ nenhuma publicação que tratasse do conceito relacionando-o com a formação inicial e o uso dos diários dialogados reflexivos que tenha contexto brasileiro.

É importante mencionar que teacher agency é definido pelos autores como “a capacidade de professores para agirem propositalmente e construtivamente para dirigir seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento profissional de colegas” (CALVERT, 2016, p. 4; ênfase e tradução nossas⁷), o que complementa o pensamento de Perrenoud (2002), que defende que para formar um profissional reflexivo deve-se formar, também, um profissional capaz de dominar sua própria evolução como profissional. Além de Schön (1983), Perrenoud (2002) também argumenta que um profissional reflexivo deve ser capaz de reconhecer seus esquemas de ação, para aprimorá-los onde se faz necessário.

Dessa maneira, reconhecendo a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, esta pesquisa mostra-se relevante já que, além do pouco material a respeito de teacher agency relacionando-a com a formação inicial de professores, também há uma escassez a respeito das discussões sobre o tema no contexto brasileiro. Para que consigamos atingir nossos objetivos (expostos a seguir), investigaremos o processo de reflexão com dois⁸

⁶A busca por artigos foi feita no sistema Parthenon da biblioteca da UNESP, usando os termos teacher agency juntos num primeiro momento; depois, usamos somente agency. Além do sistema Parthenon, também realizamos buscas da mesma forma pelo Google Acadêmico.

⁷No original, “[...] is the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues” (CALVERT, 2016, p. 4).

⁸No Centro de Línguas, temos atualmente quatro alunos-professores, mas escolheremos dois para a coleta de dados, pois em se tratando de uma pesquisa de mestrado, delimitamos a quantidade de participantes.

professores de língua inglesa em formação inicial de um Centro de Ensino de Línguas de uma universidade pública paulista.

A escolha pelo referido centro deu-se de maneira a articular os três pilares base da universidade pública, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a saber: articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Por se tratar de um projeto de extensão, o centro de línguas proporciona a oportunidade de professores em formação inicial (alunos-professores) de atuarem em contexto prático de ensino de língua estrangeira com a orientação pedagógica de um professor supervisor e, portanto, mostra-se como ambiente propício a reflexão.

Para Kaneko-Marques (2015), o supervisor é qualquer pessoa (com formação teórica e prática) que monitora e ajuda a melhorar a qualidade de ensino que professores têm num determinado contexto de ensino. Ainda, segundo a autora, outras funções de supervisores incluem: servir de modelo, direcionar o ensino de professores, oferecer sugestões, conselhos e avaliar o ensino dos professores. Kaneko-Marques (2015) salienta ainda que o termo supervisor tem conotação hierárquica, mas que compreendê-lo desta forma pode comprometer e agir negativamente para o desenvolvimento profissional do professor (neste estudo, alunos-professores).

Enquanto os supervisores orientam os alunos-professores, eles, por sua vez, são responsáveis pelo planejamento de aulas, elaboração de material didático e instrumentos de avaliação. Além disso, os alunos-professores comparecerem duas vezes ao mês para reuniões em conjunto com professor-supervisor da área de língua inglesa e uma vez ao mês com a coordenadora pedagógica do centro de línguas. Nessas reuniões, os professores (alunos-professores e professores-supervisores) discutem textos - que servem de embasamento teórico para a prática, além do curso de graduação -, relatam problemas/sucessos durante as aulas e, em geral, trocam experiências em relação ao ensino- aprendizagem de suas áreas de atuação (diferentes níveis de aprendizado de língua estrangeira e/ou línguas estrangeiras distintas).

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como se dá o processo de desenvolvimento de teacher agency de professores em formação inicial por meio da análise de diários reflexivos e dialogados escritos por eles. Para isso, como objetivo específico, buscaremos identificar, também, quais são as concepções dos professores em formação inicial acerca do conceito de teacher agency e do “profissional reflexivo”.

3. Referencial Teórico

Há uma extensa produção de trabalhos em Linguística Aplicada e formação de professores que utilizam o aporte de diários reflexivos (SOARES, 2005; SANTOS, 2014), além de outros teóricos (BROWN, 2007; MURPHY, 2001) que salientam seu uso; atemo-nos a visão de que “uma das funções de uma prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam” (PERRENOUD, 2002, p. 82) e, portanto, esses autores tornam-se pontos de partida para esta pesquisa, uma vez que, para Perrenoud, esquemas se

relacionam diretamente ao hábito de refletir sobre a prática docente.

Uma vez que trabalharemos com professores em formação inicial, é importante que os consideremos como profissionais, ainda que alunos do curso de Letras, em detrimento do leigo, já que, uma vez concluída a Licenciatura, esses alunos serão os professores responsáveis pelo ensino de língua inglesa enquanto profissionais. A respeito do conceito de profissionalidade, Ur (2001) nos traz reflexões sobre o professor de inglês enquanto sujeito profissional. Segundo ela, o profissional é aquele que, a) é principalmente ocupado com a ação em tempo real, b) pensa para melhorar a ação, c) está interessado em descobrir o que funciona em sua prática, d) é um agente imediato de mudança do mundo real, e) é avaliado a curto prazo pela medida em que traz uma mudança importante, e f) é avaliado a longo prazo por sua influência no pensamento e ação de acadêmicos, profissionais e às vezes da comunidade em geral.

Tratando-se de teacher agency, apresentamos outros autores (KAYI-AYDAR (2014); PALMER, MARTÍNEZ (2013); PRIESTLEY, BIESTA, ROBINSON (2013); RIVEROS,

NEWTON, BURGUES (2012); PRIESTLEY et Al. (2012)) em que esta pesquisa se apóia, com especial ênfase em Priestley, Biesta e Robinson (2013), além de Calvert (2016), que definem teacher agency como algo que não reside nos professores, mas como algo alcançado levando em conta condições propícias para isso.

Optamos por utilizar como aporte os diários reflexivos, definidos como um gênero que “favorece as operações discursivas de questionamento quanto a um assunto ou um procedimento ou mesmo quanto a si próprio; possibilita a expressão de impressões e desejos” (SOARES, 2005, p. 85). Os diários são relativamente simples de serem escritos e, da mesma forma, replicados por outros professores além dos participantes desta pesquisa, e porque constituem-se como um registro escrito que servirá de ferramenta para a investigação proposta neste trabalho.

4. Procedimentos Metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa, de base etnográfica, sendo uma pesquisa exploratória. Segundo Minayo (2004), a pesquisa de natureza qualitativa visa responder questões muito particulares com um nível de realidade que não deve ou não pode ser quantificado. Dessa forma, ainda segundo a autora, pode-se trabalhar com aspirações, crenças, valores e atitudes em pesquisas dessa natureza. Por sua vez, temos que uma pesquisa de base etnográfica “quando o pesquisador tem contato direto com a situação, as pessoas e os objetos pesquisados” (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009, p. 147), como salientaremos a seguir. Ainda segundo esses autores, a pesquisa exploratória visa acumular e ampliar o conhecimento em relação à área de pesquisa; como as pesquisas sobre teacher agency ligando-a com diários reflexivos dialogados são escassas, buscamos utilizar os dados e as análises geradas a partir deste estudo para usá-los de modo como os autores afirmam.

Os participantes da pesquisa serão, alunos-professores do curso de Letras de uma faculdade pública do interior do estado de São Paulo, com habitação em Inglês; esses alunos atuam como professores de inglês como língua estrangeira para a comunidade interna da universidade e externa

no Centro de Ensino de Línguas (CEL) e estão em processo de formação inicial e/ou habilitação em outra língua estrangeira, em diferentes anos do curso de graduação. Para tornarem-se professores do CEL, esses alunos foram selecionados pelos professores-supervisores dentre outros alunos do curso de Letras (a partir do segundo ano) que se inscreveram para tal. A seleção em questão consiste, em poucas palavras, em uma apresentação de um plano de aula com duração de 15 minutos e a realização desta aula para os professores-supervisores.

Para atingirmos nossos objetivos, utilizaremos os instrumentos e procedimentos, conforme o quadro a seguir:

Pergunta de pesquisa	Instrumentos e Procedimentos	Objetivo
1) Como se dá o processo de desenvolvimento de teacher agency de professores em formação inicial por meio da análise de diários reflexivos e dialogados?	Diários dialogados reflexivos de alunos-professores Observações de aulas dos alunos-professores Observação e participação nas reuniões pedagógicas	Observar como se dá o processo de desenvolvimento do conceito de teacher agency Analisar como esses saberes se constroem na prática, por meio das observações; e como os alunos professores verbalizam esse conhecimento, nas reuniões e nos diários
2) Quais são as concepções dos professores em formação inicial acerca do conceito de teacher agency e do “profissional reflexivo”?	Questionário semiestruturado para alunos-professores Entrevista (em áudio) com alunos-professores	Levantar seu perfil quanto às experiências de ensino e aprendizagem de línguas Identificar as concepções sobre teacher agency e formação reflexiva

Como propomos, além da forma reflexiva do diário, seu uso dialogado, cabe fazer algumas considerações sobre este conceito. Segundo Lee (2007, apud KANEKO-MARQUES, 2008, p. 40), “os diários dialogados [...] [são] espaço para reflexões [...] nos quais há uma troca entre professores e alunos, gerando um canal de comunicação, que favorece oportunidades aos alunos-professores para tomarem suas próprias experiências [...] e prática reflexiva”. Dessa maneira, acreditamos pertinente o uso da forma dialogada em conjunto com a supervisão dos professores pela pesquisadora deste estudo.

Ainda, visando à triangulação dos dados para equacionarem-se os critérios de validade e confiabilidade, as observações e notas de campo da pesquisadora servirão de suporte para triangulação dos dados encontrados nos diários reflexivos dos alunos-professores e, por fim, a entrevista servirá para corroborar (ou não) o que os participantes responderam em outros instrumentos de coleta de dados (o questionário inicial e os diários reflexivos para os alunos-

professores).

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Os dados serão coletados durante o próximo semestre e analisados cronologicamente em relação ao aporte teórico adotado para que possamos, primeiramente, conhecer o perfil dos alunos-professores participantes da pesquisa e explorar seus conhecimentos em relação aos conceitos adotados (de profissional reflexivo e teacher agency) e, após isso, analisar em que medida o conceito de teacher agency é desenvolvido (ou não) por meio dos diários reflexivos. Ainda no próximo semestre, após a análise dos diários reflexivos e o acompanhamento das aulas pela pesquisadora, será realizada a entrevista final individual para eventuais considerações que os alunos-professores tenham e, da mesma forma, para esclarecimento de passagens dos diários reflexivos analisados pela pesquisadora.

Esta pesquisa trará contribuições significativas para o contexto de formação docente no qual se insere, uma vez que auxiliará professores-supervisores, bem como alunos-professores no processo de construção de conhecimentos teóricos e práticos sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2005.
- BAILEY, K. et al. The language learner's autobiography: examining the apprenticeship of observation. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1996. p. 11-29.
- _____. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP, 1990. p 215-226.
- BIESTA, G; PRIESTLY, M.; ROBINSON, S. The Role of Beliefs in Teacher Agency. Teachers and teaching, Londres, vol 21, n 6, jun. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>>. Data de acesso: 29 jul 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Data de acesso: 21 nov 2017.
- BROWN, H. D. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Estados Unidos da América: Pearson Education, 3ª ed, 2007.
- CALVERT, L. Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work. Oxford: Learning Forward e NCTAF, 2016. <<https://learningforward.org/publications/teacher-agency>> Data de acesso: 29 jul 2017.
- GARCIA, D. N. M. Os Diários Dialogados Eletrônicos no Ensino de Língua Estrangeira: a prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover a interação real. Linguagem e Ensino, UCPEL, Pelotas, n. 2, vol. 7, p.17-36, 2004.
- GARMON, M. A. The Benefits of Dialogue Journals: what prospective teachers say. Teacher Education Quarterly. n. 4, vol. 28, p.37-50, 2001.
- GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. Projeto de Pesquisa Científica e Relatórios. In: ____ O

Texto sem Mistério. Leitura e Escrita na Universidade. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 143-155.

HUANG, J. A Diary Study of Difficulties and Constraints in EFL learning. *System*. n. 33, 2005. p. 609-621. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com> >. Acesso em: 12 jun. 2007.

KANEKO-MARQUES, S. M. Desenvolvimento de Competências de Professores de Língua Inglesa por Meio de Diários Dialogados de Aprendizagem. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado). UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

_____. Reflective teacher supervision through videos of classroom teaching. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, Bogotá, Colombia, n. 2, vol. 17, p. 63-79, Julho-Dezembro 2015.

KAYI-AYDAR, H. Teacher Agency, positioning, and English Language Learners: Voices of pre- service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 45, p.94-103, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

MICCOLI, L. S. Journal Writing as a Feedback and an EFL-related-issue Discussion Tool. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.13, p. 175-181, 1989.

MILLER, I. K. de Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. de (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORITA, M. K. Diários Dialogados e Diálogos a Distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 95- 107.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de Clamarmos Inocência: a Formação Reflexiva do Professor Contemporâneo de Línguas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas Novos Olhares – Volume 1*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 49-72.

MURPHY, J. M. Reflective Teaching in ELT. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle. 3ª ed, 2001. p. 499-514.

PALMER, D.; MARTÍNEZ, R. A. Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teachers to Educate Latina/o Bilingual Children. *Review of Research in Education*, v. 37, p. 269- 297, March 2013.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESSOA, R. R. Formação Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas Novos Olhares – Volume 1*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 31-47.

PORTER, P. A. et al. An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. p. 227- 240.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLY, M; BIESTA, G. J. J. (ed). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, London: Bloomsbury Academic, p.187- 206, 2013.

PRIESTLEY, M; EDWARDS, R.; PRIESTLEY, A. Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, v. 42, nº 2, p. 191-214, 2012.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. 1a.ed. New York: CUP, 1994.

- RIVEROS, A.; NEWTON, P.; BURGESS, D. A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Education*, v. 35, n.º. 1, p. 202-216, 2012.
- SANTOS, L. de F. Formação Docente nas Práticas Pedagógicas do PIBID: a Constituição do Professor como Pesquisador. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Orgs.) *Metodologias em/de Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-31.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983.
- SOARES, M. F. Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n. 8, 2005. p. 79-90.
- TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 15-33.
- UR, P. The English Teacher as Professional. In.: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2002. p. 388-392.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Línguas Estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, vol., no. 2, 2006. p. 3-23.
- _____. Uma Abordagem Reflexiva na Formação e no Desenvolvimento do Professor de Língua Estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

O DISCURSO ARGUMENTATIVO – ANÁLISE DOS DADOS DE UMA MENINA ENTRE 2;10 E 5 ANOS DE IDADE

Ana Luísa Coletti Ricci
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: Capes-CNPq

1. Introdução

A pesquisa em questão traz, como estudo, um olhar dialógico-discursivo (BAKHTIN, 2006; Del Ré et al, 2014 a e 2014 b) sobre a argumentação (LEITÃO, 2006, 2007a, 2007b, 2008; VIEIRA, 2015) infantil e sua importância no processo de aquisição da linguagem. Para tanto, voltamo-nos para a produção linguageira de uma menina (S., 2;10-5 anos) que será analisada a partir dessas concepções.

A perspectiva dialógico-discursiva aqui adotada pressupõe que a criança entra na (e pela) linguagem através de movimentos discursivos que, por sua vez, estão presentes nos encadeamentos enunciativos que ocorrem entre o eu (aquele que fala) e o outro (interlocutor). Eis que essa perspectiva adotada permite compreensões acerca do fenômeno que ocorre durante o processo de aquisição da linguagem infantil (DEL RÉ et al., 2014a e b) e o posicionamento que a criança toma dentro do discurso.

A aquisição da linguagem surge da necessidade da criança de comunicar-se (BRUNER, 2007), a fim de conversar e se expressar com o interlocutor. É por meio dessa dialogia que a criança construirá o mundo a seu redor, reconhecendo e compreendendo-o. Na Aquisição constrói-se, aos poucos, não somente a compreensão e domínio da língua e do mundo como, também, a subjetividade do indivíduo, a qual se dará por meio da linguagem e da heterogeneidade de movimentos discursivos que envolvem a criança na sua relação com o outro. O dialogismo e a ideologia estão baseados nas vozes que caracterizam o discurso dos sujeitos, de modo que a linguagem, na obra de Bakhtin e do Círculo (2006) será pensada como “enunciação” e “interação”, e os sentidos serão produzidos a partir da comunicação entre sujeitos. Mas, o diálogo não se limita à interação entre interlocutores presentes, física ou virtualmente e, para além, consiste na relação existente entre os discursos dos sujeitos.

A argumentação surge da interação, do movimento de conhecimento do outro e de si. É por meio da argumentação, seja ela ainda “proto” e multimodal (VASCONCELOS, 2017) ou plenamente verbal que a criança, desde cedo, irá expor seus desejos e pensamentos. É importante ressaltar que o discurso argumentativo, dentro da perspectiva aqui adotada (LEITÃO, 2006, 2007a, 2007b, 2008) não surge apenas aos 10/11 anos, conforme propõe a teoria piagetiana (PIAGET, INHELDER 1993;

PIAGET,1996) de desenvolvimento formal do intelecto. Estudos recentes (VIEIRA, 2011; VASCONCELOS, 2017) demonstram que a argumentação surge no indivíduo muito antes, sendo passível de ser reconhecida enquanto tal já aos 2 anos e meio, ainda que o falante não conte com todos os elementos linguísticos de um adulto, posto que ainda está em um intenso período de aquisição.

Desta forma, contribuindo com os estudos sobre argumentação infantil, este estudo, que se insere em um projeto mais amplo (Argumentação e explicação: modos de construção/ constituição do conhecimento), em colaboração com o grupo NUPArg, liderado pela profa. Selma Leitão (ANPEPP), traz novos dados de outro estudo de caso e aprimora o olhar qualitativo e multimodal em sua análise.

Priorizando o diálogo e a experiência comunicativa da criança e aquele com quem ela interage, voltamos nosso olhar para as relações dialógicas construídas nessa interação criança-adulto, evidenciando, também, as vozes sociais que envolvem e constituem os discursos dos participantes da comunicação. Por isso os trabalhos de autores como Bakhtin (2006) e o Círculo e Bruner (2007), ao tratarem (direta ou indiretamente) de questões sobre a linguagem da criança dialogam com nossa perspectiva e estudo em questão.

2. Objetivos

Nosso objetivo nesta pesquisa é mostrar o desenvolvimento do discurso argumentativo na linguagem da criança, analisando os elementos linguístico-discursivos e multimodais que o compõem, a partir de dados de fala uma criança, do sexo feminino (S.), na faixa etária de 2 anos e 10 meses a 5 anos. Ao final desse estudo, também olharemos para produção argumentativa de um menino (G.), da mesma faixa etária, a fim de lançar hipóteses sobre as diferenças e semelhanças que existem em seu discurso e da menina (S.) analisada e, se tais fatores poderiam estar ligados aos gêneros (masculino e feminino) que diferenciam o discurso de ambas as crianças e até que ponto esses elementos, como o contexto de interlocução etc. interferem no resultado das produções infantis.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Um olhar dialógico-discursivo para os estudos em Aquisição da Linguagem

Para a realização desse estudo utilizamos, como base essencial, as teorias do Círculo de Bakhtin - aqui escolhidas, em meio a diversas outras teorias sobre a Aquisição da Linguagem, visto a natureza dos nossos objetivos e por dialogarem com a proposta teórica de Leitão (2006, 2008), que trata a língua como um fenômeno de natureza social, nascido da interação criança-adulto e das relações dialógicas. Portanto, o falante sofre influência do meio, ainda que sustente sua subjetividade, única para cada sujeito, e que estará expressa em seu discurso, especialmente na

argumentação, que opera com as vontades e opiniões do sujeito, que se relaciona e se opõe ao outro, seu interlocutor.

Por meio da interação com o outro é que a criança será introduzida na língua, adquirindo e compreendendo-a na medida em que tem contato com ela e reflete sobre sua estrutura e uso, desenvolvendo, conseqüentemente, a capacidade de utilizá-la cada vez com mais eficácia e explorando suas várias construções e funções como, por exemplo, a argumentação.

Dependentes da interação social e da comunicação, língua e linguagem existem em função do falante, para atender suas necessidades comunicativas (e não o contrário), constituindo uma relação dialógica e igualitária entre locutor e interlocutor, em um meio social. O locutor modulará sua fala de acordo com seu interlocutor, com a situação e com a sociedade, momento histórico e cultural em que está inserido, selecionando palavras e expressões para que possa formular uma mensagem compreensível aquele à quem se dirige, estabelecendo, assim, a comunicação. Para tanto ele se utilizará de elementos linguísticos, além de ideológicos, normalmente revisitando e reutilizando discursos anteriores aos seus.

Essa revisitação é algo muito recorrente, por exemplo, na fala de crianças que, tendo o adulto - que faz parte de seu convívio - como modelo, reproduzirá (por completo, ou em partes) o discurso deste, utilizando-o para construir o seu próprio.

Diante disso, a língua não é totalmente abstrata (BAKHTIN, 2006), mas concreta pelo uso, perpassando os falantes e dependendo do coletivo (não somente da individualidade). Cada falante será responsável por modular a linguagem de acordo com um estilo e situação de comunicação. Logo, a interação social é indispensável para que haja a comunicação e, conseqüentemente, o uso e desenvolvimento da linguagem. Utilizando-nos das teorias dialógico-discursivas de Bakhtin (2006) lançamos nosso olhar sobre a Aquisição da Linguagem (Del Ré et al., 2006, 2014, 2016), vendo-a, por tanto, como fruto da interação entre a criança e o adulto.

A criança entrará na língua por meio do convívio com falantes, que a estimularão, e assim desenvolverá os gêneros do discurso e a argumentação, absorvendo a fala daqueles que a cercam, incorporando elementos de seus discursos e, ainda assim, modulando sua fala segundo elementos individuais, de sua subjetividade.

Para Bakhtin (2006) a linguagem é, portanto, um objeto social, de comunicação, constituído pela língua, pelo meio e pelo falante, organizada por meio de enunciados diversos, cujas combinações são chamadas de gêneros do discurso e que são passíveis de resposta., ou seja, por meio desses enunciados é possível estabelecer a comunicação. Sendo assim, é impossível haver um diálogo isolado e sem contexto, desde que pressupõem um ambiente de realização, além de enunciados que os antecederam e que virão em seguida.

Em suma, a linguagem nasce não somente do convívio com a língua, mas também, da reflexão sobre esta e do desenvolvimento de consciência do indivíduo para as relações sociais que são estabelecidas com o uso da língua (BRUNER, 2007). A produção dos enunciados não é esporádica ou irregular, mas segue, além do contexto, um determinado propósito.

3.2 Argumentação na fala da criança

A fim de descrever a Argumentação, suas estruturas e funcionamento, tomaremos como base, como dissemos, os estudos de Leitão (2006, 2007a, 2007b, 2008) que dialogam com a teoria do Círculo.

A autora descreve a argumentação como elemento importante no discurso, sobretudo no da criança que, por meio dela, ao mesmo tempo em que traz elementos da fala do outro (do adulto, normalmente daqueles com quem convive) traz, também, características próprias e originais do falante; da criança, nesse caso.

Lembrando que a argumentação surge da necessidade de se contrapor ao outro e demonstrar uma opinião e vontade diferentes da dele, ela não somente demonstra a individualidade do sujeito como, também, é um dos meios mais eficientes de fazê-lo refletir sobre seu próprio discurso. Isso se dá não somente pelo contexto em que esse gênero é produzido (contestação, posicionamento perante uma opinião) como, também, por sua própria estrutura.

Segundo Selma Leitão (2007a, 2007b, 2008) a argumentação é formada de, no mínimo, três elementos, que são essenciais, e que se desdobram em três outros elementos, os quais os compõem. São eles o Argumento (composto por ponto de vista discursivo, fator psicológico, fator epistêmico), o Contra-argumento (fator psicológico, discursivo, epistêmico) e, por fim, a Resposta (fator psicológico, epistêmico, discursivo).

Segundo os estudos de Leitão (2006, 2008) é fácil perceber o quão complexa é a argumentação e, portanto, o quanto ela o será para a criança que, apesar disso, é capaz de dominá-la eficientemente, ainda que não disponha dos mesmos elementos linguísticos e extralinguísticos que os adultos (VIEIRA, 2015; VASCONCELOS, 2017). Isso mostra como é muito desenvolvido o sistema cognitivo e linguageiro de uma criança e o quanto ela se esforça ao argumentar, refletindo não somente sobre a relação com o outro como, também, sobre a própria língua em si.

Para analisar as produções aqui estudadas utilizamos dessas categorias, criadas pelo grupo COLAJE e desenvolvidas por Vieira (2011, 2015) que, junto com a estrutura argumentativa proposta por Selma Leitão (2007a, 2007b, 2008) possibilitam uma análise mais detalhada do corpus.

4. Metodologia

Utilizaremos os dados de uma criança, aqui chamada de S., cujas produções filmadas correspondem ao período de 2 anos e 10 meses a 5 anos; período longo, no qual podemos ver o início (aos 2 anos e 10 meses) da construção de argumentações mais complexas e concretas, e como elas se estabelecem e desenvolvem até os 5 anos de idade. Esses dados fazem parte do banco de dados do grupo NALingua (Del Ré et al, 2016) e encontram-se em fase de transcrição, segundo as normas do CHAT, sistema CLAN, disponível gratuitamente na plataforma CHILDES. Esse tipo de transcrição pode facilitar bastante o momento da análise dos dados visto que ele nos permite detalhar toda a produção da criança, desde a produção oral até a multimodal, como gestos, olhares etc. Essas análises serão feitas segundo as perspectivas teóricas de Bakhtin (2006) e de Selma Leitão (2006, 2007^a, 2007b, 2008).

5. Perspectiva de desenvolvimento

Essa pesquisa busca explicar o desenvolvimento da argumentação no processo de Aquisição da Linguagem Infantil e qual sua importância nesse, desde que mobiliza grande esforço cognitivo da criança que, por meio da interação e de fatores individuais poderá, através da linguagem, comunicar-se e, conseqüentemente, argumentar.

Estudos anteriores sobre o mesmo tópico (VIEIRA, 2015) confirmaram esse desenvolvimento, explicitando a estrutura da argumentação infantil a partir das teorias propostas por Leitão (2006, 2007a, 2007b, 2008), sob a análise da produção de um menino. Do mesmo modo, agora analisando as produções de uma menina, o mesmo fenômeno será observado, delineando-se quais os elementos que estarão presentes na argumentação desse indivíduo, podendo eles corroborarem com os estudos anteriores ou não, de modo que novas categorias podem surgir, assim como outras desaparecer.

Análises prévias desses dados aqui citados já mostraram a existência de uma estruturação complexa da argumentação infantil, seguindo as teorias descritas por Lemos (2006, 2007a, 2007b, 2008) assim como a possibilidade de haver diferença entre a argumentação da menina (S.) e do menino (G.) influenciadas pela questão do gênero.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2006.
- BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.
- CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança*. Dissertação de mestrado – Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, 1994.
- DEL RÉ, Alessandra et al. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.
- DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. *Explorando o Discurso da Criança*. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.
- DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; RODRIGUES, R. A. *O Corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil*. Volume 13. Rio de Janeiro: Artefactum, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. *Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens*. In: DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 45-62.
- LEITÃO, S. *Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento*

reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (orgs.) A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2008. (Série Trilhas Linguísticas 15). p. 35-65..

MAC WHINNEY, Brian. THE CHILDES PROJECT: Tools for Analyzing talk. Volume II: The Database. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.

PIAGET, Jean. As Formas elementares da dialética. Tradução de Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de. Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa. Dissertação de Doutorado – Pós- Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2017.

VIEIRA, Jacqueline Alessandra. Condutas argumentativas na fala infantil; um olhar sobre a construção da subjetividade. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2011.

_____. Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso. Dissertação de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2015.

ARTIGOS:

CARRILO, M^a Jasús Cala; BENÍTEZ, Manuel L. de la Mata. Educational Background, Modes of Discourse and Argumentation: Comparing Women and Men. Holanda: Kluwer

CAVALCANTE, Marianne C. B.; BRANDÃO, Lavínia W. P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a Aquisição da Linguagem. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, p. 55-66, jan./jun. 2012.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. Revista Veredas, Juiz de Fora, v.7, n^o 1 e 2, p. 95-111, jan./dez., 2003. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em 27 nov 2017.

LEITÃO, Selma. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. Revista Pro-Posições (UNICAMP), São Paulo, v. 18, n^o 3, p. 75-92, set./dez., 2007(a).

_____. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Psicologia: Reflexão e Crítica, São Paulo, v. 20, n^o 3, p. 454-462, 2007(b). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>>. Acesso em 3 mai 2017.

A LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA EM UMA SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE INGLÊS-PORTUGUÊS: EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA

Ananda Barsoltto de Santis
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: Capes/CNPq

1. Introdução

Devido a um panorama complexo de relações políticas e linguísticas, o Brasil apresenta, hoje, uma diversidade de contextos escolares envolvendo questões de bilinguismo, cada qual com suas especificidades. Dentre eles, surge um novo modelo de escola bilíngue, voltado à demanda de pais brasileiros, desejosos de proporcionar a seus filhos uma educação em mais de uma língua e poder torná-los cidadãos globais, com chances de melhores oportunidades no futuro (Mattos, 2013; Perri, 2013). Esse modelo de escola é o que tem sido referenciado, no estado de São Paulo, como escola bilíngue, e é com os dados de uma escola como essa que o presente trabalho de mestrado, iniciado em março 2018, será desenvolvido.

A composição do banco de dados dessa escola bilíngue só é possível porque, em 2014, a coordenação da escola em questão abriu suas portas para um diálogo com o grupo GEALin/NALingua (CNPq) e permitiu que pesquisas passassem a ser realizadas em suas dependências. De posse das autorizações dos pais e do comitê de ética, além de conferências e conversas oferecidas aos pais, professores e à coordenação, a partir de 2015, iniciamos o acompanhamento periódico de interações em sala de aula. Foram registrados vídeos-piloto que fazem parte de um banco de dados em constituição e, em 2016, foram submetidos e aprovados dois projetos de iniciação científica (IC) sob a orientação da professora Alessandra Del Ré e com auxílio do CNPq, desenvolvidos de agosto de 2016 a julho de 2017.

Para o desenvolvimento de tais projetos de IC foram utilizados os dados coletados nessa escola para duas pesquisas: (a) focalizada na compreensão e produção de inglês por parte das crianças (Letícia da Silva Gonçalves); e a minha (b), focalizada na linguagem do educador dirigida às crianças. Nessa pesquisa, foi possível fazer um levantamento de algumas das características mais mencionadas na literatura sobre a linguagem dirigida à criança (doravante LDC): alteração prosódica, palavras modificadas em repetições silábicas, onomatopeias e dedução ou reformulação dos enunciados das crianças pelo adulto e constatar que a LDC na escola também apresenta muitas dessas características.

No entanto, durante a análise dos dados na pesquisa de IC, observamos que talvez a LDC de

uma mesma professora fosse diferente em inglês e em português, bem como a produção das crianças. Essa foi uma observação que não pôde ser analisada com clareza e precisão durante a IC, e deve ser ampliada para o mestrado, modificando a metodologia de coleta de dados e observando, além da linguagem do professor, os seus efeitos na linguagem da criança. Sobre as crianças, serão analisados dados de três crianças que têm aproximadamente a mesma idade e foram acompanhadas desde o início das pesquisas na escola.

Diante do que foi aqui exposto, observa-se que temas caros à Aquisição de Linguagem como a LDC e o bilinguismo são mais amplamente estudados em contexto familiar, e ainda pouco se sabe sobre essas questões na Educação Infantil, especialmente nessa situação de escola bilíngue que se tem instaurado no Brasil. Esta pesquisa trará, portanto, contribuições à área em que se insere, bem como a áreas afins como a Psicologia, Educação, Fonoaudiologia.

Assim, este trabalho visa responder às seguintes questões: como se constitui a interação em sala de aula entre educadores e crianças brasileiras, filhas de pais não falantes de inglês como língua materna, morando no Brasil e frequentando uma escola bilíngue desde 4 meses/8 meses de idade? Como se caracteriza a linguagem dos educadores nessa interação? E, nessa relação, como essas crianças vão lidar, em termos de compreensão produção, com o inglês que elas aprendem/adquirem nesse contexto escolar particular?

2. Objetivos

A fim de responder às questões de pesquisa apresentadas neste projeto, o objetivo geral deste trabalho é entender as características da LDC dos professores de uma turma de uma escola bilíngue português-inglês e seus efeitos na aquisição da linguagem por três crianças (A. de 04;01 a 05;05, F. de 04;00 a 05;04 e L. de 04;04 a 05;08) - considerando que a literatura sobre o tema não traz a figura do professor, mas dos pais ou membros da família -, tendo em vista as duas línguas em que os professores interagem com elas nessa escola.

3. Referencial Teórico

Adotamos para este projeto uma perspectiva dialógico-discursiva de aquisição de linguagem (Del Ré et al, 2014 a e b) ancorada em conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin (1988, 2006), posto que acreditamos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, através da interação. Assim sendo, a criança começa a constituir-se através da linguagem que, primeiramente, a mãe, e então os seus próximos dirigem a ela, desde muito cedo.

Entendemos que a língua materna que a criança adquire no seio de sua família chega à criança carregada de emoções e significações que se (re)constroem na criança em suas interações. Tudo o que determina a criança, em primeira instância ela recebe da mãe e dos próximos e é nesse tom amoroso que a criança “ouve e começa a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos [...]”. (BAKHTIN, 1997, P. 67-68).

A LDC pelos seus próximos se apresenta, pelo menos em grande parte da cultura ocidental,

como um registro de fala particular, modalizado por qualquer indivíduo que já tenha adquirido a linguagem (inclusive crianças mais velhas) e, mesmo sem se dar conta, ajustam a linguagem à do interlocutor (Walser-Raybaud, 2013). Essa ação de se ajustar a linguagem à da criança, popularmente designada por “falar com voz de bebê” favorece o desenvolvimento da linguagem, na medida em que permite dar continuidade à conversação entre os parceiros conversacionais, de acordo com pesquisas de Fonseca e Salomão (2005).

A LDC foi alvo de muitos estudos na década de 70, quando era referida como *manhês*, termo que não adotaremos aqui, pois ele está muito mais ligado à fala da mãe dirigida à criança, e não é a ela que queremos nos ater neste trabalho. Tal linguagem particular é conteúdo de diversos estudos em aquisição da linguagem em contexto familiar, e tem características que marcam diferenças entre a LDC e a linguagem dirigida ao adulto, tais como: simplificação, clareza, brevidade, modificações na frequência fundamental, uso de falsete, grande número de perguntas e imperativos, itens lexicais infantilizados, como: “dodói”, “papá”, repetição silábica, diminutivos e onomatopéias (CAVALCANTE, 2003).

É sob essas perspectivas relativas à aquisição da linguagem e seu processo vinculado à LDC que lançaremos o olhar para a linguagem que o adulto-professor dirige à criança em situação escolar e sua relação com o processo de aquisição/aprendizagem das crianças em uma escola bilíngue de imersão (BAKER, 2001). Visto que não temos a definição de um termo para esse modelo de escola bilíngue, preferimos usar apenas o termo escola bilíngue de imersão ou simplesmente escola bilíngue, como essas escolas são conhecidas no estado de São Paulo, não a confundindo com outras situações de bilinguismo escolar.

4. Procedimentos Metodológicos

Para a discussão teórica, faremos um levantamento bibliográfico das mais recentes pesquisas realizadas acerca do tema proposto, ampliando as leituras já realizadas durante a IC, a fim de constituir um material sólido e atual, principalmente sobre: a) Aquisição de Linguagem, b) Bilinguismo, c) Bilinguismo na escola, d) Linguagem dirigida à criança, e) compreensão e produção de segunda língua em situação de imersão.

Em paralelo, serão realizadas as filmagens em uma escola bilíngue do estado de São Paulo, dando continuidade à constituição de um corpus longitudinal em situação escolar bilíngue dentro dessa escola, com a qual temos contato desde 2014 e onde coletamos dados para pesquisas desde 2015. As interações em situação escolar serão registradas quinzenalmente pelo tempo de duração de uma atividade escolar, entre 30 e 60 minutos de vídeo durante os 24 meses de desenvolvimento deste projeto, no período letivo de aulas na escola (de fevereiro a junho e de agosto a dezembro). Trata-se, portanto, de um estudo a partir de dados qualitativos e longitudinais, que deverá demonstrar, ao final, diferenças na linguagem das crianças ao longo dos dois anos.

Como esta pesquisa envolve seres humanos e o uso de imagens, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética local, e aguarda aprovação. Vale ressaltar que as imagens usadas para esta pesquisa ficarão em posse do grupo GEALin/NALingua-CNPq, não serão repassadas e não serão

divulgadas em nenhum meio que não em apresentações da pesquisa em eventos científicos e com a comunidade escolar.

Serão necessárias duas pessoas para realizar as filmagens e organizar o material. Para isso, contamos com o apoio dos outros membros do grupo GEALin/FCLAr. As filmagens devem ser feitas com câmeras de boa qualidade, em alta resolução, e as interações devem ser gravadas pelas duas pesquisadoras da seguinte maneira: uma delas ficará diante de uma câmera com uma lente de amplo alcance nela acoplada; a câmera deve ser fixada a um tripé, em uma posição que seja possível ter uma visão geral da sala; a outra ficará com uma segunda câmera, em movimento, preferencialmente gravando de um ângulo diferente daquele da câmera fixa.

Será realizada uma filmagem a cada 15 dias, uma com a sala inteira, e outra com três crianças (A., nascida em 03/01/2014; F., nascido em 28/02/2014 e L., nascido em 28/10/2013), em interação com as professoras da escola e as pesquisadoras/observadoras. As filmagens também serão alternadas entre propostas em português e em inglês. Após realizadas as filmagens, os dados devem ser catalogados e transferidos para 2 HDs externos e um servidor virtual que pertence ao Programa de Pós Graduação em Língua Portuguesa da UNESP-FCLAr.

Na etapa seguinte, esses vídeos serão assistidos e parcialmente transcritos, em função dos objetivos acima propostos, a partir das normas CHAT, do programa CLAN, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES (MACWINNEY, 2000, DEL RÉ et al, 2012 e DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2012). Essas filmagens nos darão uma amostra do processo de aquisição da linguagem dessas crianças.

Após haver coletado uma quantidade razoável de dados, ter lido e discutido questões teóricas relevantes para essa pesquisa, a transcrição dos dados permitirá uma visão mais detalhada das interações e, assim, à luz de leituras realizadas especialmente durante o primeiro semestre do curso, será possível definir os aspectos que aparecerão nos vídeos e que nos permitirão atingir os objetivos propostos.

5. Perspectivas De Desenvolvimento

Espera-se, ao final de dois anos de pesquisa, ter-se constituído um corpus longitudinal em contexto escolar bilíngue; obter informações, de um modo geral, sobre como a linguagem do professor, dirigida à criança, se aproxima ou difere daquela dirigida à criança pela família, e, como resposta a esse insumo, de que maneira as crianças vão lidar com as duas línguas (inglês e português) dirigidas a elas na escola. Além de divulgar em eventos científicos da área de Aquisição, pretendemos compartilhar e discutir essas informações com coordenadores, professores e pais, por meio de conferências e reuniões. Ao compreenderem melhor como a criança adquire/aprende, a escola poderá propor mudanças metodológicas no ensino, no material didático, na formação dada ao professor. Assim, com este trabalho, pretendemos trazer contribuições não apenas à Linguística, como também à Psicologia, Educação, Pedagogia, Fonoaudiologia etc.

Referências

- AIMARD, P. - O Surgimento da linguagem na criança. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ALATIS, J.E. (org.). *Bilingualism and Language Contact*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1970.
- AQUINO, F. S. B. & SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade Comunicativa e Atenção Conjunta: Uma Análise em Contextos Interativos Mãe-Bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 2011, p.107-115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a13.pdf>> . Acesso em 02 ago. 2017.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Revisão de Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *The process of education*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1977.
- _____. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1971.
- CAMARGO, B.; HASHIZUME, M. (2007) Vida difícil de bolivianos vai muito além da exploração no trabalho. *Educação Bilíngue no Brasil*. Disponível em: <<http://educacaobilingue.com/2010/05/19/imigracao-boliviana-2/>>. Acesso em 03/06/2015.
- CAVALCANTE, M. C. B. O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. *Revista DLCV.1*. João Pessoa. Ed. Idéia, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo , v. 15, n. spe, p. 385-417, 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 mar. 2017.
- <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.
- DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014 a.
- _____. (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014 b.
- DEL RÉ, A., HILARIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: *Estudos em Aquisição Fonológica*. 1ed. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPel, 2012, v.4, p. 11-30.
- HILARIO, R. N., MOGNO, A. S., DEL RÉ, A., VIEIRA, A. J., GRECCO, N., MELLO, I. A. S., BUENO, R. G., FALASCA, P. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem In: *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.1, p. 329-348.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. s.d.: Ed.Cortez, s.d. HATCH, E.M. (org.). *Second Language Acquisition: a book of readings*. Massachusetts: Newbury House, 1978.
- FONSECA, P.N. & SALOMÃO, N.M.R. (2005). Análise comparativa das falas maternas e paternas dirigidas às crianças. *Paidéia*, 15 (1), 79-91.
- HERNAIZ, I. *Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilíngüe*. Vol 28. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

- MACWHINNEY, B. (2000). "The CHILDES Project: tools for analyzing talk." The database, 3.^a ed., vol. 2 Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significados e perspectivas. Revista Intercâmbio. XIX:1- 22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- MATTOS, T. Escolas bilíngues atraem novo perfil de aluno. Estadão. Caderno de Educação, 2013. Acesso em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-bilingues-atraem-novo-perfil-dealuno,1075469>>. Acesso em 30/08/2017.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue - discutindo conceitos. Revista virtual de Estudos da Linguagem - reVEL. Ano 3, n.5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em 12 fev. 2017.
- MOURA, S. A. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP, 2009.
- PERRI, M. A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências. Pedagogia ao Pé da Letra. Educação. 2013. Disponível em <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-alfabetizacao-em-escolas-b...>> Acesso em 30/08/2015.
- PIMENTEL, C. J.; TAMI, J. A chegada dos imigrantes. Revista Educação (online), 2015. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/174/a-ch>>. Acesso em 03/06/2015.
- SAKAGUCHI, N., F. Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira. As histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas. Dissertação de mestrado. IEL- UNICAMP, 2010.
- Snow, C.E. Questões no estudo de input: Sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: P. Fletcher & B.M. Whinney (Orgs.), Compêndio da linguagem da criança. (pp. 153-63) São Paulo: Artmed, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. Pensée et langage. Paris: Éditions Sociales, 1985. WALSER-RAYBAUD, B. Le langage adressé à l'enfant, 2013

PERFIS ACÚSTICOS NA FALA E NA MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO E A PERCEPÇÃO DA CARGA EMOCIONAL DE ENUNCIADOS

André Luiz Machado
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: Capes

1. Introdução

A união entre Linguística e Música é uma das associações mais duradouras e prolíficas das ciências da linguagem. Do uso da música como ferramenta didática no ensino de línguas estrangeiras aos estudos de cantigas medievais para descrever o componente fonológico de um momento passado da língua, as possibilidades de estudos interdisciplinares são inúmeras.

A pesquisa de doutorado aqui proposta é uma continuação do trabalho de mestrado (MACHADO, 2017) desenvolvido pelo autor no programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Gladis Massini-Cagliari.

2. Objetivos

Na música, a associação entre alguns intervalos, tonalidades e andamentos a emoções específicas é documentada e, pode-se arriscar dizer, consensual. Este projeto de doutorado tem como objetivo tentar mensurar, de forma quantitativa e qualitativa, a influência desses fatores na percepção das emoções, em expressões vocais em Português Brasileiro e também em línguas estrangeiras, por parte de falantes nativos e não nativos. Espera-se que este trabalho contribua para este campo de estudos, não só reproduzindo um experimento previamente realizado em outro contexto, com falantes de outra língua (CURTIS; BHARUCHA, 2010), mas principalmente no ineditismo da aplicação de um método de pesquisa já utilizado anteriormente (por exemplo, em PERES, 2016) a um corpus musical.

3. Referencial teórico

Os trabalhos fonético-fonológicos envolvendo música são, em geral, amparados pelos estudos de prosódia. Um dos aspectos da prosódia é a entoação - fenômeno que, segundo Vassoler e Martins (2013), passou a ser mais bem compreendido em suas funções linguísticas e paralinguísticas a partir de meados de década de 70. É nesse período que surgem várias publicações

importantes sobre o tema, entre os quais se pode citar Libermann (1975), Maeda (1976) e Pierrehumbert (1980).

Historicamente, o termo *prosódia* era usado pelos gregos para se referir aos traços da fala que não podiam ser indicados na ortografia (COUPER-KUHLEN, 1986, p. 1). Massini-Cagliari (2015, p. 20) considera que a fala tem melodia (entoação, tons) e pulsação (acento, ritmo e duração) e toma esses fatores como prosódicos. Em uma definição sucinta, pode-se dizer que a prosódia inclui todos os aspectos acústicos da fala não limitados ao segmento e que possuem funções linguísticas (CÓRDULA, 2013, p. 26). Entre esses aspectos, pode-se citar a altura melódica (variando entre sons graves e agudos), a intensidade (sons mais fortes ou mais suaves) e o timbre (a qualidade do som). A manipulação destes aspectos tem uma função comunicativa crucial: através dela, podemos diferenciar uma pergunta de uma afirmação, definir o tópico frasal e expressar atitudes do falante, por exemplo, seu estado emocional (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001). A prosódia é, assim, um domínio prolífico para o estudo da expressão e percepção de emoções na comunicação verbal, e não surpreende que existam vários estudos nessa linha.

Por exemplo, o grupo de pesquisa coordenado pelo professor Waldemar Ferreira Netto, da Universidade de São Paulo, vem desenvolvendo trabalhos pertinentes ao tema, com destaque para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de um instrumento de análise automática de padrões entoacionais do Português Brasileiro, o aplicativo *ExProsodia* (FERREIRA NETTO, 2008; 2010). No exterior, Banse e Scherer (1996) usaram gravações de atores expressando diferentes emoções para observar como alguns parâmetros acústicos, como perturbação de F_0 , ruído espectral e precisão de formantes, se relacionam na criação de perfis acústicos de expressão vocal que podem ser utilizados para diferenciar a intensidade e a qualidade de emoções distintas. Coutinho e Dikken (2013) se basearam em trechos de música presente em filmes e em amostras de fala natural para criar um modelo que reúne informações relevantes dos estímulos acústicos e faz previsões sobre a expressividade da fala e da música, previsões essas que se aproximaram bastante das avaliações feitas por sujeitos humanos. Com isso, os autores mostram que grande parte da percepção de emoções por parte dos ouvintes se deve a sete características psicoacústicas, entre elas intensidade, andamento/velocidade de fala e melodia/contorno prosódico. Nesse mesmo âmbito, também merecem menção os trabalhos de Ferreira Netto et al (2013), Peres (2016), Scherer (1984, 2000, 2006), Scherer, Ladd e Silverman (1984). Tais estudos, entre outras contribuições interessantes, aduzem evidências da possibilidade de predizer qual será a percepção, por parte dos ouvintes, da carga emocional expressa em um determinado estímulo acústico. Há também trabalhos que se propõem a investigar as semelhanças e diferenças fonéticas e fonológicas entre canto e fala, como o de Santos (2017). Paralelamente, trabalhos como os de Patel, Iversen e Rosenberg (2006) e Jekiel (2014) mostram que composições musicais refletem a prosódia da língua falada pelo compositor.

A maior inspiração para esse trabalho, no entanto, é a pesquisa de Curtis e Bharucha (2010), que concluiu que a terça menor comunica tristeza na fala, espelhando o uso desse intervalo na música, sendo que os resultados desses experimentos dão força à teoria de que as expressões vocais e musicais humanas compartilham um mesmo código acústico para comunicar tristeza.

Os trabalhos mencionados anteriormente mostram que música e linguagem verbal estão

intimamente ligadas e compartilham muitas características expressivas, bem como meios de produção e percepção. No entanto, até onde, exatamente, chega essa profunda ligação, e qual sua verdadeira natureza, são questões que ainda não foram satisfatoriamente respondidas.

4. Procedimentos metodológicos

O primeiro experimento será uma reprodução do trabalho realizado por Curtis e Bharucha (2010) com falantes do inglês americano. Serão gravadas 144 amostras bissilábicas de fala de atores expressando quatro emoções básicas (raiva, alegria, tristeza e simpatia, as mesmas quatro emoções utilizadas no experimento original). Essas 144 amostras serão normalizadas através do modelo computacional proposto por Mertens (2004), que consiste em uma transcrição semiautomática da prosódia baseada na estilização das informações (contorno) da frequência fundamental de núcleos vocálicos, resultando em uma simulação da percepção tonal dos ouvintes humanos – modelo já utilizado por outros estudos de padrões de altura melódica (PATEL, 2005; PATEL, IVERSEN, ROSENBERG, 2006). O modelo está disponível como script para o software Praat e é distribuído sob licença Creative Commons. Através da estilização da altura melódica das amostras bissilábicas, será possível chegar a duas alturas melódicas distintas por amostra, cada altura correspondendo a um núcleo vocálico. Os intervalos entre as alturas melódicas adjacentes das amostras serão computadas em cents - uma unidade de medida usada para medir o tamanho de intervalos musicais - através da fórmula $\text{cents} = 1,200 [\log(f1/f2)/\log 2]$. Essa etapa é necessária, uma vez que a percepção da altura melódica pelo ouvido humano tem uma resposta logarítmica (CURTIS, BHARUCHA, 2010). Com isso, teremos a distância entre as frequências fundamentais dos núcleos vocálicos medida em cents, que por sua vez podem ser convertidos em semitons. A medida em semitons permite dizer o tamanho do intervalo da amostra. Em outras palavras, cada núcleo vocálico corresponderá a uma nota musical, e através do processo acima descrito, será possível verificar qual o intervalo musical correspondente a cada amostra. Finalmente, poderemos verificar se os resultados serão os mesmos obtidos pelos falantes de inglês americano: amostras expressando tristeza provocando um movimento de altura melódica descendente, amostras de raiva provocando um movimento ascendente, e intervalos de terça menor comunicando tristeza, espelhando o uso desses intervalos na música.

O segundo experimento se baseará no teste de percepção já aplicado pelo autor em seu trabalho de mestrado, porém aperfeiçoado metodologicamente. O teste proposto neste projeto de doutorado consiste na avaliação, através de um formulário online, da carga emocional de segmentos melódicos cantados tanto em português brasileiro quanto em línguas que eles desconheçam ou das quais não sejam falantes nativos. A aferição da língua nativa do informante será realizada através da declaração do próprio através do formulário online utilizado para a aplicação do teste. Os voluntários serão expostos a um número ainda a ser definido de estímulos musicais (uma melodia e uma letra sendo cantadas) em português brasileiro, com duração máxima de 20 segundos. Os estímulos pertencerão a duas categorias: melodias em que há ocorrência de intervalos de terça maior e melodias em que há ocorrência de intervalos de terça menor. O texto cantado nas melodias de

ambas as categorias será o mais emocionalmente neutro possível para o contexto, ou seja, não deverá apresentar palavras de campos semânticos ligados aos sentimentos de alegria e/ou tristeza, mas deverão ser frases que poderiam, pragmaticamente, ser enunciadas em diversos “contextos emocionais”. Dois exemplos de frases desse tipo seriam “Eu não sei o que é isso” e “Diga o que você quer dizer”. Algumas frases serão repetidas em melodias diferentes, com intervalos musicais diferentes, no intuito de observar como as mesmas combinações de palavras são interpretadas quando o contexto musical é modificado. Após serem expostos ao estímulo auditivo, os informantes deverão associar o estímulo ouvido a uma dentre quatro imagens de expressões faciais médias das emoções da coleção *The Averaged Karolinska Directed Emotional Faces - AKDFE* (LUNDQVIST, LITTON, 1998) apresentadas na tela posteriormente à execução do estímulo, de maneira semelhante ao último experimento descrito por Peres (2016). Com isso, pretende-se verificar se há uma correlação entre a ocorrência de intervalos de terças maiores ou menores e a associação do estímulo sonoro a expressões alegres ou tristes. O uso de melodias com letra em língua estrangeira se justifica na intenção de verificar se a correlação entre fatores musicais e percepção de carga sentimental se mantém mesmo quando considerados estímulos em línguas desconhecidas (ou dos quais o informante não é falante nativo).

Em ambos os experimentos, além dos intervalos, será considerada a velocidade de fala (em sílabas por minuto), a intensidade do sinal sonoro e a tessitura vocal (quão grave ou aguda é a emissão de voz do falante), e nos dois últimos experimentos, em especial, também será analisado o andamento da melodia (medido em batidas por minuto, ou bpm). Também serão verificados os parâmetros de F0 já discriminados por Netto, Martins e Vieira (2014) e Vassoler e Martins (2013).

Em ambos os casos, as gravações utilizadas nos experimentos serão analisadas em seu constituinte prosódico. No caso do segundo experimento, em especial, espera-se verificar se as percepções dos informantes corroborarão as previsões – baseadas na literatura levantada - feitas na análise anterior à aplicação do teste. Os resultados obtidos nos experimentos serão tabulados e, através de provas estatísticas não paramétricas a serem definidas no futuro, será aferida se a probabilidade de ocorrência dos resultados obtidos apresenta um nível adequado de significância, ou seja, se é provável que os resultados obtidos ocorressem devido a puro acaso, ou se não.

5. Perspectivas de desenvolvimento

A principal contribuição que este projeto visa oferecer aos estudos linguísticos consiste no preenchimento de uma lacuna da aplicação de conceitos e métodos já bem-estabelecidos a um corpus de texto cantado, de modo que se possa comparar a expressão e percepção de cargas emocionais em diferentes “suportes”, a fala e o canto.

Referências bibliográficas

ARNOLD, M. B. **Emotions and personality**. New York: Columbia University, v. 1 (Psychological Aspects), 1960.

AVERILL, J. R. Illusions of anger. In: FOLSON, R. B.; TEDESCHI, J. T. (eds.), **Aggression and violence: social**

- interactionist perspectives.** Washington, DC: American Psychological Association, p. 171-192, 1993.
- BANSE, R., SCHERER, K. Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p. 614-636, 1996.
- CÓRDULA, M. S. M. **Entoação e sentidos: análise fonético-fonológica dos padrões entoacionais do português brasileiro e do inglês norte-americano no filme Shrek (2001).** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- COSMIDES, L.; TOOBY, J. Evolutionary psychology and the emotions. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M. (eds.), **Handbook of emotions**. 2. ed. New York: Guilford Press, p. 91-115, 2000.
- COSTA, D. S. **Estudo do acento lexical no português arcaico por meio das Cantigas de Santa Maria.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.
- COSTA, D. S. **A interface música e linguística como instrumental metodológico para o estudo da prosódia do Português Arcaico.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.
- COUPER-KUHLEN, E. **An Introduction to English Prosody.** Londres: Edward Arnold, 1986.
- COUTINHO, E., DIBBEN, N. Psychoacoustic cues to emotion in speech prosody and music. In: **Cognition and Emotion**, v. 27, n. 4, p. 658-684, 2013.
- CURTIS, M. E.; BHARUCHA, J. J. The Minor Third Communicates Sadness in Speech, Mirroring Its Use in Music. **Emotion**, v. 10, n. 3, 2010. Disponível em <http://ase.tufts.edu/psychology/music-cognition/pdfs/Curtis&Bharucha2010Emotion.pdf>. Acessado em 28/07/2017.
- DARWIN, C. **The expression of the emotions in man and animals.** Chicago: University of Chicago Press, 1965. (1ª edição datada de 1872).
- FALK, D. **Finding Our Tongues: Mothers, Infants & the Origins of Language.** Nova York: Basic Books, 2009.
- FERREIRA NETTO, W. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. In: **Congresso Nacional de Fonética e Fonologia/Congresso Internacional de Fonética e Fonologia 10/4.**, Niterói, 2008.
- FERREIRA NETTO, W.; PERES, D. O. A variação tonal em português brasileiro a partir de frases espontâneas e textos lidos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (1): 9-19, jan.-abr. 2009.
- FERREIRA NETTO, W. ExProsodia. *Revista da Propriedade Industrial - RPI*, 2038, p. 167, item 120, em 26/out/2010.
- FERREIRA NETTO, W.; SOUZA, A. R.; VIEIRA, M.; PERES, D.; MARTINS, M. **Desenvolvimento de algoritmo de análise automática da curva de frequência por meio de convoluções gaussianas do histograma de alturas.** Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala, 4. UFAL, Maceió, 2013.
- FRÜHHOLZ, S.; TROST, W.; GRANDJEAN, D. The role of the medial temporal limbic system in processing emotions in voice and music. In: **Progress in Neurobiology**, 123, p. 1-17, 2014.
- FUJISAWA, T.; COOK, N. D. **Identifying Emotion in Speech Prosody Using Acoustical Cues of Harmony.** INTERSPEECH 2004 - ICSLP, 8th International Conference on Spoken Language Processing, Jeju Island, Korea, 2004.
- GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- GRIFFITHS, P. E. **What emotions really are: the problem of psychological categories.** Chicago: The University of Chicago Press, 1997.
- HARRÉ, R. **The social construction of emotions.** New York, NY: Blackwell, 1986.

- HARRÉ, R.; FINLAY-JONES, R. Emotion talk across time. In: R. HARRÉ (ed.), **The social construction of emotions**. Oxford, England: Basil Blackwell, p. 220-233, 1986
- JACKENDOFF, R.; LERDAHL, F **A Deep Parallel Between Music and Language**. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1980.
- JACKENDOFF, R.; LERDAHL, F. Generative Music Theory and Its Relation to Psychology. In: **Journal of Music Theory**, Vol. 25, No. 1, 25th Anniversary Issue, p. 45-90, 1981.
- JEKIEL, M. Comparing rhythm in speech and music: The case of English and Polish. **Yearbook of the Poznań Linguistic Meeting 1**, p. 55-71, 2014.
- LEHISTE, I. **Suprasegmentals**. Cambridge : The M.I.T. Press, 1970.
- LERDAHL, E.; JACKENDOFF, R.A **generative theory of tonal music**. Cambridge: The MIT Press, 1983.
- LEVMAN, B. G. - The Genesis of Music and Language. **Ethnomusicology**, Vol. 36, No. 2, p. 147-170. University of Illinois Press on behalf of Society for Ethnomusicology, 1992.
- LIBERMANN, M. **The intonational system of English**. 1975. Tese (Doutorado em Linguística) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1975.
- LUNDQVIST, D.; LITTON, J. E. The Averaged Karolinska Directed Emotional Faces - AKDEF, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 1998. ISBN 91-630-7164-9.
- Patel, A. D. The relationship of music to the melody of speech and to syntactic processing disorders in aphasia. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1060, 59-70, 2005.
- MACHADO, A. L. **Diferenças na percepção de emoções em enunciados verbais declamados e cantados**. Dissertação (mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2017.
- MAEDA, S. **A Characterization of American English Intonation**. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Massachusetts Institute of Technology - M.I.T., Cambridge, 1976.
- MARTINS, M. V. M. **Aspectos da percepção e do controle entoacional do Português Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **A música da fala dos trovadores: Desvendando a prosódia medieval**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- _____, __. Análise do texto e da música da Cantiga de Santa Maria 70: Discutindo uma questão de edição. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS MEDIEVAIS, 8, 2011, Cuiabá. **VIII Encontro Internacional de Estudos Medievais. As múltiplas expressões da Idade Média: Filosofia, Artes, Letras, História e Direito**: Anais. Cuiabá: EDUFMS, 2011
- _____, __. Contribuição para a análise do ritmo linguístico das cantigas medievais profanas e religiosas a partir de uma interface Música-Linguística. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 9, 2009, Madeira. **Lusofonia: Tempo de Reciprocidades**: atas, v. 1, p. 41-53. Porto: Edições Afrontamento, 2011.
- _____, __. From Musical Cadences to Linguistic Prosody: How to Abstract Speech Rhythm of the Past. In: PARTRIDGE, J. (ed.) **Interfaces in language**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, p. 113-134, 2010.
- _____, __. Sobre as relações entre proeminências musicais e poéticas na poesia trovadoresca profana e religiosa. In: PIRES, A. D.; FERNANDES, M. L. **O. Matéria de poesia. Crítica e criação**. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 47-66, 2010.
- _____, __. Fonologia Histórica: estudando o ritmo linguístico a partir de uma interface Linguística-Música. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, n. 6, João Pessoa. **VI Congresso**

Internacional da Abralín: anais. João Pessoa: Idéia, p. 1683-1692, 2009.

_____, __. Das cadências musicais para o ritmo lingüístico: Uma análise do ritmo do Português Arcaico, a partir da notação musical das Cantigas de Santa Maria. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 1, p. 9-26, jan./jun. 2008.

_____, __. Interface Fonologia-Poesia-Música: Uma análise do ritmo lingüístico do Português Arcaico, a partir da notação musical das *Cantigas de Santa Maria*. **Estudos Lingüísticos**, v. 37, n. 1, p. 9-20. São José do Rio Preto: GEL, 2008.

_____, __. A paragoge nas Cantigas de Santa Maria. ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS MEDIEVAIS, 6, Londrina, 2007. **VI Encontro Internacional de Estudos Medievais - Medievalismo: Leituras Contemporâneas:** Anais, v. 3, p. 229-240.

Londrina: ABREM/Uel/UEM, 2007.

_____, __. O Conceito de *Pé* como Unidade Rítmica: Trajetória. In: SCARPA, Ester M. (org) **Estudos de Prosódia**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. IN MUSSALIM, F., BENTES, A. C.

Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras, v. 1, p. 105-146. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, B. R. **Descrição comparativa de aspectos fonético-acústicos selecionados da fala e do canto em português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MORTON, J. B, TREHUB, S. E. Children's Understanding of Emotion in Speech. **Child Development**, v. 72, n. 3, p. 834-843. Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development, 2001.

PATEL, A.D., IVERSEN, J.R., ROSENBERG, J.C. Comparing the rhythm and melody of speech and music: The case of British English and French. **Journal of the Acoustical Society of America**, n. 119, p. 3034-3047, 2006.

PERES, D. O. **A percepção da emoção na fala por nativos e não nativos**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.

PIERREHUMBERT, J. **The Phonology of Phonetic of English Intonation**. 1980. Tese (Doutorado em Linguística) - Massachusetts Institute of Technology - M.I.T., Cambridge, 1980.

PIKE, K. L. **The intonation of American English**. Michigan: University of Michigan Press, 1945.

PLUTCHIK, R. **Emotion, a psychoevolutionary synthesis**. New York: Harper & Row, 1980.

LUTCHIK, R. Emotions: a general psychoevolutionary theory. In: SCHERER, K. R.; EKMAN, P. (Eds.). **Approaches to emotion**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 197-219, 1984.

PLUTCHIK, R. The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. **American Scientist**, v. 89, n. 4, p. 344-350, 2001.

ROCHA, N. A. Articulações teórico-práticas em curso de formação de Língua Estrangeira: ensinando espanhol por meio de músicas. In: LEITE, Y. U. F. L. et al. **Articulações entre teoria e prática**. Araraquara, v. 2. Junqueira e Marin Editores, p. 01-10, 2012.

RODRIGUES, T. B. R. **As estratégias discursivas de hinos patrióticos brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2017.

RUSSELL, J. A. Culture and the categorization of emotions. **Psychological Bulletin**, v. 110, n. 3, p. 426-450, 1991.

SANTOS, C. A. A. A. **Vogais cantadas e tonicidade: estudo experimental comparativo entre fala e canto com foco na duração**. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

- SCHELLENBERG, M. Does Language Determine Music in Tone Languages? *Ethnomusicology*, vol. 56, nº 2, p. 266-278, 2012.
- SCHERER, K. R. Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. *Review of Personality and Social Psychology*, v. 5, p. 37-63, 1984.
- SCHERER, K. R. Appraisal Theory. In: DALGLEISH, T.; POWER, M. (eds.), **Handbook of Cognition and Emotion**. John Wiley & Sons, p. 638-655, 1999.
- SCHERER, K. R. A cross-cultural investigation of emotion inferences from voice and speech: Implications for speech technology. **International Conference on Spoken Language Processing Proceedings of ICSLP 2000**, Beijing, China, 2000.
- SCHERER, K. R. The affective and pragmatic coding of prosody. In: HUO, Q.; MA, B.; CHNG, E. S.; LI, H. (eds). **ISCSLP 06 Proceedings of the 5th International Conference on Chinese Spoken Language Processing**, p. 13-14, 2006.
- SCHERER, K. R.; LADD, D. R., SILVERMAN, K. E. A. Vocal cues to speaker affect: Testing two models. In: **The Journal of the Acoustical Society of America** 76, 1346. Acoustical Society of America, 1984.
- SCHREUDER, M. **Prosodic Processes in Language and Music**. Tese (Doutorado em Letras), Rijksuniversiteit Groningen, 2006.
- SCHREUDER, M.; VAN EERTEN, L.; GILBERS, D. Speaking in Minor and Major Keys. **Proceedings of Speech Prosody**. Nara, Japão, p. 341-344, 2004.
- SILVA JUNIOR, M. S. T. **O estilo Disney de cantar histórias**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2017.
- STEINBEINS, N.; KOELSCH, S. Shared Neural Resources between Music and Language Indicate Semantic Processing of Musical Tension-Resolution Patterns. In: **Cerebral Cortex**, vol. 18(5), p. 1169-1178, 2008.
- SOUZA, A. R. **A intenção na melodia: estudo interdisciplinar sobre as relações entre entoação e gênero de discurso nas manifestações vocais (da fala ao canto)**. Tese (doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.
- SOUZA, J. P. C. **Canção: Letra e Música no Ensino de Português como Língua Adicional - Uma Proposta de Letramento Literomusical**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- TOLBERT, E. The Enigma of Music, the Voice of Reason: "Music," "Language," and Becoming Human. **New Literary History**, Vol. 32, Nº 3, Voice and Human Experience, 2001.
- VASSOLER, A. M. O. **O papel da frequência fundamental da fala na representação teatral das emoções**. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, 2011
- VASSOLER, A. M. O.; MARTINS, M. V. M. A entoação em falas teatrais: uma análise da raiva e da fala neutra. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (1): p. 9-18, 2013.

A QUESTÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA: REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E TRADUÇÃO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Andressa Franco Oliveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Atualmente, os Estudos da Tradução se consolidaram como um vasto campo de pesquisa no qual são desenvolvidas diversas pesquisas sobre temas variados relacionados à Tradução. Neste trabalho, abordamos a problemática da identidade no campo dos Estudos da Tradução, por meio da qual procuraremos tratar de questões que dizem respeito ao “outro”, o outro texto, a outra língua, o outro autor, o outro tradutor, etc.

É consenso entre teóricos e pesquisadores inseridos numa perspectiva de pensamento pós-moderna que nossa própria identidade sofre transformações de acordo com o tempo, as mudanças socioculturais e ideológicas da sociedade em que vivemos, as condições psíquicas e subjetivas às quais somos expostos, entre outros. Dessa forma, a identidade não é algo inerente ao sujeito; ela se forma e transforma a partir do olhar do outro.

De acordo com Coracini (2007), o outro também se faz presente em nossa constituição identitária por meio das identificações que estabelecemos com a língua que falamos, quer ela seja materna ou estrangeira. Para a autora, a forma com que lidamos com a(s) língua(s) é fruto das relações que estabelecemos ou não com ela(s). Nessa perspectiva, os sentimentos de estabilidade ou completude, que normalmente se vinculam à noção de língua materna, e a sensação de estranheza ou distanciamento, frequentemente associadas ao conceito de língua estrangeira, são objetos de questionamento. Coracini destaca em seu trabalho elementos relacionados à identidade do tradutor. Ao questionar alguns tradutores acerca de sua identidade de tradutor, a autora nota que, ao invés de definirem o que é “ser tradutor”, eles apenas falam de seu objeto de trabalho, ou seja, da tradução e da dificuldade de realizá-la.

A partir de tais considerações, é meu propósito, neste trabalho, aprofundar-me em questões identitárias que envolvam tanto a língua como um componente responsável pela construção da identidade dos sujeitos, quanto a tradução como um instrumento de grande impacto no mundo global.

Uma vez estabelecido o objeto de estudo, constituiremos um *corpus* baseado nas respostas de um questionário distribuído aos alunos do primeiro ao quarto ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, do IBILCE. Assim, meu objetivo é interrogá-los a respeito de diversas questões relacionadas à língua, à tradução, e ao que é, para eles, ser tradutor. A partir da análise de suas respostas e de um aprofundamento teórico sobre o assunto, tenciono discorrer acerca da representatividade das línguas que estudam e do papel que conferem (ou não) à figura do

tradutor, a fim de esboçar uma análise acerca da construção identitária desses discentes.

2. Objetivos

A partir das questões que perpassam a noção de identidade e dos dados coletados, tencionamos, de modo geral, elaborar uma reflexão sobre os discursos que permeiam a problemática da língua e da tradução em sua intersecção explícita ou não com as questões de identidade.

Além disso, nossos objetivos específicos são:

- investigar os discursos dos alunos sobre suas representações acerca da língua e da cultura com a qual mais se identificam em sua formação;
- pesquisar as concepções dos alunos acerca do que é tradução e do que significa, para eles, ser tradutor;
- estabelecer relações entre os discursos sobre língua e tradução e as questões de identidade;
- propor uma análise crítica, a partir das respostas obtidas, a fim de deslocar possíveis concepções de língua e de tradução enraizadas em crenças por nós consideradas “tradicionalistas”.

3. Referencial teórico

As questões relacionadas à noção de identidade envolvem aspectos linguísticos, históricos e culturais responsáveis pela (trans)formação identitária do sujeito. Um dos teóricos cujo trabalho nos interessa no quadro desta pesquisa é Stuart Hall que, em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (1992/2000), trata do declínio das velhas identidades e da chamada “crise de identidade”. De acordo com o autor, o sujeito pós-moderno vive uma “crise de identidade” e é incapaz de definir uma identidade que o caracterize por completo.

Abordando a noção de identidade em suas intersecções com questões de língua e tradução, destacamos o trabalho de Coracini, *A celebração do outro* (2007), em que a autora trata da identidade do sujeito bilíngue (e também plurilíngue), traçando um paralelo com a identidade do tradutor e do professor de línguas. Coracini mostra que existem diversas formas de se relacionar com a língua, seja ela materna ou estrangeira. Assim, torna-se necessário questionar as definições tradicionais de língua materna e estrangeira, a fim de desconstruir a noção de completude da língua que leva o sujeito a acreditar no ideal de identidade fixa e estável.

Também na esteira dos estudos sobre linguagem e identidade, chamamos atenção para as pesquisas de Rajagopalan (1998; 2003). O autor investiga as implicações do “multilinguismo” e do “multiculturalismo” para o conceito tradicional de identidade como algo total e estável. Para Rajagopalan (1998) “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (p. 41). Nesse trabalho de construção de si e do outro, as questões ideológicas adquirem um papel importante, pois, segundo o autor: “[...] a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica” (p.42).

Ainda com relação à identidade, cabe mencionar o trabalho de Amorim, que, em *Tradução &*

identidade (2015), discute o modo segundo o qual a identidade pode ser “refratada” na tradução. O autor afirma que a própria identidade é uma forma de tradução de significados e valores culturais, na medida em que busca transmitir de uma língua a outra os sentimentos e a imagem que os indivíduos têm de si mesmos; é uma leitura socialmente construída, baseada em definições e diferenças, uma (re)imaginação do Outro.

Além disso, no que diz respeito às questões voltadas para a identidade do tradutor, referimo-nos ao trabalho de Mittmann. Em “Algo fala antes nos discursos de estudantes sobre língua(s) e tradução” (2016), a autora mostra como a visão tradicional acerca da tradução ainda prevalece entre estudantes nos cursos de formação de tradutores. Para desenvolver sua pesquisa, a autora apresentou uma atividade aos discentes que consistia na leitura de quatro fragmentos de textos; cada estudante devendo apontar, a partir de sua leitura, elementos que demonstrassem que determinado texto se tratava de uma tradução ou de um texto escrito originalmente em português. Com base nas respostas, Mittmann ressalta que os alunos analisaram tais fragmentos considerando suas concepções do que “pode” ou “não” ser redigido em língua portuguesa. Toda construção que fosse “clara” levou os alunos a considerá-la como trecho pertencente ao texto original em português; já as construções que causaram algum estranhamento foram consideradas traduções. Segundo a autora, os alunos acreditam que toda tradução “boa” é aquela que mantém a fluidez do português, como algo originalmente escrito nessa língua. A partir disso, é possível inferir que os alunos defendem que o bom tradutor deve ser “invisível”. Eles estabelecem uma identidade fixa para o tradutor, pois esperam que esse profissional produza sempre uma tradução domesticadora, ou seja, uma tradução cuja escrita se aproxime da língua de chegada. Com base nisso, a proposta de Mittmann é mostrar que os diversos modos de escrita tradutórias são possíveis; seu objetivo é desenvolver um trabalho que leve em consideração a valorização do ofício do tradutor.

Ainda, com relação à problemática da identidade, fazemos referência ao trabalho de Rodrigues, “A ética da apropriação” (2008), no qual a autora aponta a questão da domesticação e da estrangeirização como instrumentos utilizados pelo tradutor que influenciam político-ideologicamente a tradução. Uma análise interessante defendida pela autora envolve duas políticas distintas que a prática domesticadora pode assumir dependendo do polo no qual a tradução é produzida. Desse modo, a tradução pode assumir ideologias diversas, e, conseqüentemente, atuar na construção de diferentes identidades.

A questão da ideologia na tradução é objeto de questionamento em “Ideologia e a posição do tradutor: em que sentido o tradutor se situa no ‘entre’ (lugar)? (2013), de Maria Tymoczko. A autora sublinha que a ideologia contida na tradução depende de outros fatores além da leitura e interpretação do tradutor, como: a posição ideológica na qual o tradutor se insere, a localização espaço-temporal na qual o mesmo se encontra, etc.

Essas questões relativas ao lugar do tradutor nos remetem à ideia de que há um lugar separado do lugar físico e cultural que o tradutor ocupa, ou seja, que há um lugar *entre* esses espaços no qual o próprio tradutor está inserido. Tymoczko questiona o porquê de os teóricos caracterizarem a tradução como uma metáfora do “entre-lugar” para se falar sobre a ideologia das práticas tradutórias. Segundo a autora, o fato de que o “entre-lugar” apareça num discurso de vertente pós-

estruturalista se explicaria em virtude da crítica que tal movimento faz às oposições binárias. Para Tymoczko, esse “entre-lugar” na tradução não existe, ou seja, o tradutor só pode atuar em uma das línguas ou em ambas ao mesmo tempo. A noção de “entre-lugar” seria uma consequência da concepção capitalista ocidental de tradutor, concepção tradicionalista, segundo a qual o profissional da tradução é um mediador, é ponte que liga um texto ao outro. O questionamento feito por Tymoczko nos interessa por atravessar direta e indiretamente a problemática da identidade na tradução e do lugar discursivo do tradutor.

Outra questão que subjaz a todo o aporte teórico elencado neste trabalho é a própria noção de representação. Concebida no âmbito da teoria social, ela é definida por Moscovici a partir de sua função de interpretação da realidade que nos cerca, mantendo com esta relação de simbolização e atribuindo-lhe significações. Nesse sentido, a representação estabelece relação com sistemas de pensamentos e valores, o que envolve os conhecimentos, as opiniões e crenças que são produzidos e partilhados pelos sujeitos de um mesmo grupo. Segundo o autor:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (1961/2003, p. 10)

Por fim, os estudos e pesquisas aos quais nos referimos neste trabalho buscam deslocar a noção de identidade fixa. É com base nesses estudos que proponho, a seguir, os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

4. Procedimentos metodológicos

Objetivamos traçar um percurso de pesquisa bibliográfico-analítica e de escrita que englobe questões teóricas, análise de dados coletados por meio de questionários¹, formulação de dados numéricos e elaboração de uma conclusão crítica. Dessa forma, os movimentos essenciais a serem empreendidos neste projeto são os seguintes:

- em um primeiro momento, serão feitas leituras específicas relativas ao tema da identidade, dialogando com questões de língua e tradução;
- em um segundo momento, serão analisados os dados coletados por meio de questionários aplicados aos discentes do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de

¹ Os participantes do questionário assinaram o TCLE, em que foi previsto o risco de um possível constrangimento por parte dos mesmos em decorrência do fato de terem suas respostas por mim analisadas.

Tradutor, e serão elaboradas planilhas de dados numéricos com base nas identificações dos alunos em relação às línguas que estudam;

- em um terceiro momento, será produzida uma análise crítica a partir das respostas dos alunos, com o propósito de deslocar algumas concepções “tradicionalistas” de tradução e do papel do tradutor, e

- na quarta e última etapa, será elaborada a dissertação. Tal pesquisa tem como intuito promover uma descentralização de certas ideias pré-concebidas no campo de estudos no qual se insere este trabalho.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Nosso trabalho está na fase inicial de desenvolvimento. Estamos cursando algumas disciplinas do Mestrado e pretendemos cumprir os créditos das disciplinas até o segundo semestre. Além disso, no segundo semestre, tencionamos fazer mais leituras bibliográficas a fim de nos aprofundarmos nas questões relativas à identidade do sujeito tradutor. Juntamente com as leituras, é também nosso objetivo para o segundo semestre analisar a questão da identidade do tradutor de acordo com as respostas dos questionários que foram elaboradas por tradutores em formação.

Referências bibliográficas

- AMORIM, L. M. Tradução & identidade. In: _____. AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. (Org.). Tradução & perspectivas teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 155-182.
- CORACINI, M. J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade (1992). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MITTMANN, S. et al. Algo fala antes nos discursos de estudantes sobre língua(s) e tradução. In: CELADA, M. T., PAYER, M. O. (Org.) Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.
- MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1961.
- _____. Representações Sociais: investigações em psicologia social (2000). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: 2003.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.
- _____. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RODRIGUES, C. C. A ética da apropriação. Tradução e Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores. v. 17, p. 21-28, 2008.
- TYMOCZKO, M. Ideologia e a posição do tradutor: em que sentido o tradutor se situa no “entre” (lugar)? (2009). Tradução de Ana Carla Teles. In: BLUME, F. R; PETERLE, P. Tradução e relações de poder. Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 115-148.

ESTUDO CONTRASTIVO DE COLOCAÇÕES ESPECIALIZADAS DA ÁREA CRIMINAL COM VISTAS À ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO TRILÍNGUE

Ariane Donizete Delgado Ribeiro Caldas
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

Temos observado nos últimos tempos o crescimento das pesquisas que chamam a atenção para aspectos do léxico e da fraseologia que, até então, não tinham tanto destaque, como, por exemplo, as expressões idiomáticas, as colocações e os binômios. Muito tem se falado sobre colocações ultimamente (ORENHA-OTTAIANO, 2009; FRITZING; HEID, 2009; WALKER, 2011; LAUFER; WALDMAN, 2011; ALMELA,

2011), uma vez que são muito utilizadas pelos falantes nativos e, por isso, têm sido ensinadas aos estudantes também. Algumas pesquisas já mostraram que as colocações não apresentam grande desafio de compreensão para o estudante da língua inglesa, pois, a partir do momento em que ele conhece uma palavra, ou mais, das que compõe a colocação em questão, ele consegue, por meio do contexto em que ela está inserida, entender seu significado. O desafio do ensino das colocações está centrado no que diz respeito à produção destas pelos estudantes, uma vez que eles tendem a produzi-las da mesma forma em que pensam na língua materna. (ORENHA-OTTAIANO, 2004).

Levando em consideração as pesquisas desenvolvidas envolvendo colocações, o presente trabalho e apresenta com o intuito de propor a elaboração de um glossário de colocações especializadas da área criminal, nas direções inglês-português/português- inglês e espanhol-português /português-espanhol, o qual servirá de base para uma futura elaboração de atividades que ajudem no ensino/aprendizagem deste tipo de colocações. Para isso, o projeto contará com um *corpus* composto por três *subcorpora*, sendo um formado pelas legendas do seriado norte-americano *CSI - Crime Scene Investigation*, outro formado pelas legendas do seriado *NCIS* e, o terceiro, constituído pelas legendas do seriado *Criminal Minds*, nas três línguas que compõem o glossário: português, inglês e espanhol. Estes seriados foram escolhidos por serem representativos da área criminal, além de serem responsáveis por levar ao conhecimento de um grande público as colocações especializadas da área em destaque.

Com a análise dos *corpora* e a elaboração do glossário, espera-se contribuir com informações relevantes sobre a tipologia predominante e a formação das colocações especializadas da área criminal.

2. Objetivos

O trabalho tem como objetivo analisar o *subcorpus* constituído pelas transcrições das legendas em inglês e português do seriado *CSI – Crime Scene Investigation* (já analisado em pesquisa desenvolvida no mestrado), bem como as legendas do referido seriado em espanhol e nas legendas dos seriados *NCIS* e *Criminal Minds* (nos três idiomas selecionados) que compõem os outros dois *subcorpora* da pesquisa, em busca de colocações especializadas da área criminal, apresentando como objetivo geral a análise das colocações encontradas no *corpus* de estudo, a fim de verificar a sua tipologia, de forma a evidenciar a tipologia mais utilizada nas colocações da área criminal.

O projeto apresenta, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) Análise do *corpus*, com o propósito de verificar a ocorrência de colocações especializadas;
- b) Comparação das colocações especializadas encontradas no *corpus* de estudo com as colocações que compõem o *corpus* de referência, *Web Ten Ten*, um dos corpora disponibilizados pela plataforma *Sketch Engine*, para evidenciar, assim, a frequência com que as mesmas são usadas tanto no *corpus* de estudo, como no *corpus* de referência;
- c) Elaboração de um glossário trilingue de colocações especializadas baseadas no *corpus* de estudo.

3. Referencial teórico

Uma vez que nosso *corpus* é composto por textos extraídos de uma área específica, convém ressaltarmos alguns pontos importantes da Terminologia, disciplina que se ocupa do estudo dos termos, que serão considerados para o desenvolvimento de nossa análise. De acordo com a Terminologia, os nódulos de buscas extraídos da lista de palavras-chave a partir de nosso *corpus* de estudo, gerada por uma ferramenta criada no âmbito da Linguística de Corpus, são classificados como termos, e não como palavras, ou unidades lexicais simples, haja vista que “palavra e termo dissociam-se na medida em que a primeira possui significado e o termo evoca conceito” (KRIEGER, 2013, p. 31).

Conforme Krieger (2013) explica, enquanto o significado da palavra pode gerar a polissemia lexical por ser variável, o conceito evocado pelo termo, por ser invariável, é independente do contexto enunciativo. Ou seja, os nódulos de busca por nós levantados são termos, pois, independente do contexto no qual ocorrerem, estarão relacionados diretamente à área da investigação criminal, fazendo com que o leitor/ouvinte faça a relação entre o termo e a área privilegiada nesta pesquisa. Convém ressaltar aqui que, em nossa pesquisa, entendemos *termo* como sendo “uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico”, assim como o define Barros (2004, p. 40).

Dessa forma, em nossos estudos observamos haver uma interdisciplinaridade entre Terminologia e LC, uma vez que o suporte teórico da Terminologia nos auxiliará na extração de termos da área da investigação criminal, os quais serão analisados e descritos, também, pelo aporte teórico-metodológico proveniente da LC.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto de estudo as colocações especializadas, além de contarmos com a interdisciplinaridade entre Linguística de Corpus e Terminologia, contaremos com os pressupostos teóricos da Fraseologia (ZULUAGA, 1980; TRISTÁ, 1988; CORPAS PASTOR, 1996; IÑESTA MENA; PAMIES BERTRÁN, 2002; TAGNIN, 1989 [2011]; ORENHA-OTTAIANO, 2004,

2009; entre outros) a qual é entendida nesta pesquisa como uma disciplina que estuda as combinações de palavras, ou expressões fixas, podendo estas combinações de palavras serem classificadas como colocações, coligações, provérbios, frases feitas, ditos, expressões idiomáticas, binômios, entre outros.

No que tange às colocações, entendemos, nesta pesquisa, que a colocação da língua especializada se difere da colocação da língua geral pela presença de um termo em sua formação, tal como define Orenha-Ottaiano (2009, 2012a). Sendo assim, utilizamos o aporte teórico de autores como Hausmann (1984, 1985), Sinclair (1991), Corpas Pastor (1996), Fritzinger e Heid (2009) e Tagnin (1999, 2013), no que tange às colocações da língua geral, além de contarmos com o suporte teórico de L'Homme (2000), Bevilacqua (2004, 2005) e Orenha-Ottaiano (2009, 2012a) para explorarmos as colocações especializadas da área criminal.

4. Procedimentos metodológicos

Conforme mencionado previamente, nosso *corpus* de estudo será constituído pelas transcrições das legendas em português, inglês e espanhol dos seriados *CSI: Crime Scene Investigation*, *NCIS e Criminal Minds*. Para compilá-lo, levaremos em consideração alguns aspectos importantes, tais como: representatividade da língua, propósito de pesquisa linguística, e ocorrência natural, de acordo com a definição de corpus dada por Tognini-Bonelli (2002, p.2).

Após a coleta das transcrições e seu armazenamento em formato *.txt*, as mesmas serão analisadas com a ajuda da plataforma *on-line Sketch Engine* (KILGARRIFF et. al, 2004), que nos possibilitará a busca e análise das colocações, por meio das ferramentas *Keywords* e *Word Sketch*, respectivamente.

Para a elaboração de nosso glossário trilingue de colocações especializadas, contaremos com o arcabouço teórico-metodológico proposto por Orenha-Ottaiano (2004, 2009), organizando a sua macroestrutura de maneira a facilitar a busca pelas colocações por meio de uma lista de verbetes em ordem alfabética e vertical; além de adotarmos o modelo de microestrutura proposto pela autora, o qual é exemplificado na seção seguinte.

5. Perspectivas de desenvolvimento e/ou de resultados do trabalho

Embora a pesquisa encontre-se em sua fase inicial, apresentamos aqui o modelo de análise que será utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como o modelo de entrada que será utilizado em nosso glossário, produto final desta pesquisa.

No que diz respeito à análise sintático-morfológica das colocações especializadas levantadas,

buscaremos classificá-las de acordo com modelo proposto por Orenha-Ottaiano (2009) baseado em Hausmman (1985), a fim de dividi-las em colocações nominais, adjetivas, verbais e adverbiais, conforme exemplificado na tabela abaixo.

Quadro 1 – Estrutura das colocações especializadas nominais: *Evidence* como base

Colocação	Estrutura
<i>A murder evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>An homicide evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>A blood evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>An ammo evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>A case evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>An evidence of assault</i>	subst. base + prep. + subst. colocado
<i>A DNA evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>An evidence out of context</i>	subst. base + prep. + subst. colocado
<i>An evidence in context</i>	subst. base + prep. + subst. colocado
<i>An evidence of a struggle</i>	subst. base + prep. + det. + subst. colocado
<i>An evidence of the crime</i>	subst. base + prep. + det. + subst. colocado
<i>An interpreter of the evidence</i>	subst. colocado + prep. + det. + subst. base
<i>A hair evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>A fiber evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>An evidence of trauma</i>	subst. base + prep. + subst. colocado
<i>A body evidence</i>	subst. colocado + subst. base
<i>A drug evidence</i>	subst. base + subst. colocado

Já, com relação ao glossário trilingue que é esperado como produto final, pretendemos organizar a sua macroestrutura de maneira a facilitar a busca pelas colocações organizando a lista de verbetes de forma alfabética e vertical, para que seja possível uma rápida visualização dos conteúdos dos verbetes. No que diz respeito à sua microestrutura, adotaremos parte do modelo proposto por Barbosa(1989) e, também adotado por Orenha-Ottaiano (2009), no qual cada verbete contará com a seguinte estrutura:

Artigo = {+ Entrada + Enunciado lexicográfico (+ Paradigma Informacional¹, + Paradigma Definicional, ± Paradigma Pragmático¹ ± Paradigma Informacional² ..., ± Paradigma Informacional n)}. (BARBOSA, 1989 apud ORENHA-OTTAIANO, 2009, p.133).

Ao adotarmos essa microestrutura, esperamos poder passar as informações relevantes das colocações especializadas encontradas em nosso corpus de estudo, tais como sua taxonomia, os significados a ela atribuídos, e seu correspondente na outra língua (português → inglês / inglês → português e / ou português → espanhol / espanhol → português), por exemplo.

É importante dizer que a microestrutura escolhida será mantida em toda a extensão do glossário, já que, assim, estaremos não somente mantendo um padrão em nosso glossário, mas, também, contribuindo para o enriquecimento da obra.

Referências bibliográficas

- ALMELA, M. The case for verb-adjective collocations: corpus-based analysis and lexicographical treatment. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. V.6. 2011.
- BALLY, C. *Précis de stylistique*. Genève: Egginan, 1905.

- _____. *Traité de stylistique française*. V.2. Paris: Klincksieck, 1909.
- BARROS, L.A. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- BARTSCH, S. Structural and functional properties of collocations in English. In: *A corpus study of lexical and pragmatic constraints on lexical co-occurrence*. Tübingen: Gunther NarrVerlag, 2004.
- BEVILACQUA, C. R. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. In: *Revista Língua e Literatura*, v. 6 e 7, n. 10/11, 2004/2005, p. 73-86.
- _____. Unidades fraseológicas especializadas: estado da questão em relação a sua definição, denominação e critérios de seleção. In: *TradTerm*, v.11, 2005, p. 237-253.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998
- British National Corpus (BNC)*. Disponível em: <http://www.lexicaly.net/wordsmith/support/extras.html>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- CASARES, J. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1950.
- CASSIDY, C. J. *Cambridge Dictionary of American English*. Cambridge University Press. 2007.
- COLLINS. *Collins Cobuild Learner's Dictionary*. Heinle ELT. 2nd Ed. 2005.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Editorial Gredos, Madrid, 1996.
- Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca/>. Acesso em: 08 set. 2015
- COSERIU, E. Structure lexicale et enseignement du vocabulaire. Actes du Premier Colloque International de Linguistique Appliquée, Nancy, 26-31 octobre, 1964. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Nancy. *Annales de l'Est, Mémoire*, v. 31, 1966, p. 175-217.
- DURRANT, P. *Lexical Bundles and Disciplinary Variation in University Students' Writing: Mapping the Territories*. *Applied Linguistics*, 2015: 1-30.
- FIRTH, J. R. *Papers in linguistics 1934-1951*. Londres, First Edition, Oxford University Press, 1957
- FRITZINGER, F.; HEID, U. Automatic Grouping of Morphologically Related Collocations. In: *Proceedings of the Corpus Linguistics 2009 Conference Liverpool/UK*.
- GRANGER, S.; MEUNIER, F. *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. John Benjamins, 2008.
- _____. PAQUOT, M. Disentangling the phraseological web. In: GRANGER, S.; MEUNIER, F. *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. John Benjamins, 2008.
- GRIES, S. Th. Phraseology and linguistic theory: a brief survey. In: GRANGER, S.; MEUNIER, F. *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. John Benjamins, 2008.
- HAUSMANN, F. J. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lheren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31, 1984, p. 305-406.
- _____. Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Biespiels. In: BERGENHOLTZ, H and MUGDAN, J. (eds). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 1985.
- HEID, U.; MARTIN, W.; POSCH, I. An overview of approaches towards the description of collocations. In: *Feasibility of standards for collocational description of lexical items*. Eurotra 7 -Report, Stuttgart/Amsterdam, 1991.
- IÑESTA MENA, E. V.; PAMIES BERTRÁN, A. *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada Linguística, Granada, 2002.
- KRIEGER, M.G. *A heterogeneidade do léxico especializado e perfis terminológicos*. In: MURAKAWA, C. A. A.; NADIN, O. L. *Terminologia: uma ciência interdisciplinar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- LAUFER, B.; WALDMAN, T. *Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners'*

English. Language Learning 61:2, June 2011, pp. 647- 672

L'HOMME, M. C. Understanding Specialized Lexical Combinations. In: *Terminology*, v. 6, n. 1,2000, p. 89-110.

MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H. *Touchstone*. Cambridge University Press.2005.

MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge University Press.

MIRONESKO, E. *Fraseología rusa: teoría y práctica*. Barcelona: Librería Universitaria. 1997.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. *Fraseologia: era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna*. Volume I, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

ORENHA-OTTAIANO, A. *Collocations workbook: um material de apoio pedagógico on-line e baseado em corpus para o ensino de colocações em inglês*. In *Revista de Estudos da Linguagem*,2015, p. 833-881.

_____. *A compilação de um glossário bilíngüe de colocações, na área de jornalismo de negócios, baseado em corpus comparável*. 2004. 246. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) - FFLCH/USP, São Paulo, 2004.

_____. *Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no modo juramentado e não- juramentado*. 2009. 282. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) -IBILCE/UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

_____. English collocations extracted from a corpus of university learners and its contribution to a language teaching pedagogy. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*. V.34, 2012, p. 241-251.

_____. Semelhanças e diferenças entre colocações e colocações especializadas. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. 1 ed. Campinas: Editora Pontes, 2012a, v.2, p.147- 163.

_____.; PIMENTEL ROCHA, J. Colocações especializadas na área médica extraídas a partir do corpus House M.D. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, nº 44, 2012, p. 295-318.

OXFORD. *Oxford Student's Dictionary of English*. Oxford. 3rd Ed. 2013. POLIVÁNOV, E. D. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 1931.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cutlrix, 1969. SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, 1991.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Versão 6.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012. SUMMERS, D. *Longman Dictionary of Contemporary English*. 2003.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri, SP: DISAL, 2013.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus Linguistics at work*. John Benjamins Publishing, 2001.

TRISTÁ, A. M. *Fraseología y contexto*. Editorial de Ciencias Sociales La Habana, Cuba, 1988.

WALKER, C. P. *A Corpus-Based Study of the Linguistic Features and Processes Which Influence the Way Collocations Are Formed: Some Implications for the Learning of Collocations*. *Tesol Quarterly*, Vol. 45, No. 2, June 2011.

WebCorp. Disponível em: <http://www.webcorp.org.uk/live/>. Acesso em: 08 set. 2015.

ZULUAGA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt/Bern. Peter Lang, 1980.

TRADUÇÃO DE TEXTOS CLÁSSICOS E ENSINO: A DUPLA FUNÇÃO DO ESPECIALISTA

Beatriz Bueno Machado Rodrigues Torres
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

A pesquisa aqui apresentada liga-se às atividades do Grupo LINCEU – *Visões da Antiguidade Clássica*, (certificado na base corrente do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq) e vincula-se a uma proposta mais ampla de atualização dos Estudos Latinos (Língua, Literatura e Cultura da Roma Antiga), que vem sendo desenvolvida já há alguns anos pelos professores da Área de Latim do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, câmpus de Araraquara. Essa proposta de atualização pauta-se especialmente pelos fundamentos estabelecidos nos estudos de Alceu Dias Lima sobre a língua latina, à luz dos conceitos da moderna teoria da linguagem da linguística saussuriana, e seu desenvolvimento por Hjelmslev, à Semiótica de Greimas.

Um dos principais objetivos dessa proposta, que busca rever as práticas de ensino e aprendizagem do latim, é levar à compreensão sistêmica da língua dos antigos romanos. Essa compreensão sistêmica do latim, proporcionada pela ciência da linguagem, tem um aspecto fundamental: compreender a língua como um sistema, tal como ensinou Saussure, o que implica a noção de coletividade. A coletividade é, pois, uma condição necessária para a existência de uma língua.

Se houve, como o dado histórico não permite negar, uma população heterogênea, com suas crenças, tradições, hábitos e costumes, habitando uma determinada região do mediterrâneo, é porque houve uma língua natural em torno da qual essa população pôde organizar-se para expressar e transmitir seus valores culturais.

Compreender o latim sistemicamente é, pois, entendê-lo como língua natural e, portanto, como *língua materna*, que expressa a cultura de um povo para quem viver consistia em comunicar-se e expressar-se em latim. Essa compreensão é fundamental para que os textos escritos legados por seus falantes legítimos sejam tomados como objetos de significação únicos em sua maneira de expressar a cultura à qual pertencem, o que permite garantir o acesso à densidade humana dessas manifestações culturais.

2. Objetivos

É objetivo da pesquisa desenvolver uma reflexão teórica sobre a tradução de textos clássicos latinos, em especial os da literatura latina clássica, a partir dos conhecimentos fornecidos pela

Linguística Moderna, discutindo noções de linguagem, *língua, valor*, texto, discurso, leitura, significação e equivalência.

Busca-se também estabelecer um possível encaminhamento para o tema em sala de aula à medida que entende-se que o especialista em letras clássicas assume com sua formação uma dupla função: a de ter acesso às manifestações escritas legadas pelos antigos romanos, graças à sua competência receptiva em língua latina, e a, não menos importante, de proporcionar acesso a essa cultura àqueles que não dominam o idioma, isto é, ao público não especialista. Desse modo, a tradução se apresenta como uma atividade primordial para aqueles que se dedicam ao estudo da língua e cultura latinas.

3. Referencial Teórico

Um encaminhamento sobre questões relativas a problemas de tradução que se pretenda fundamentalmente linguístico encontra embasamento teórico-metodológico, principalmente, nas reflexões sobre linguagem desenvolvidas por Lima (1995, 2005, 2006), as quais, à luz de teorias como as de Saussure, Hjelmslev, Benveniste e Greimas, permitem compreender o texto latino ao mesmo tempo como manifestação de um sistema, prova cabal da existência de uma língua materna, e objeto único de sentido, representativo de toda cultura à qual pertence.

Assim, a despeito da forte crítica que os estudos de tradução fazem ao estruturalismo saussuriano, “acusado de excluir o sujeito de seu escopo” (NUNES, 2012, p.40)¹, as noções de sistema e, principalmente, de *valor* serão fundamentais para o encaminhamento das reflexões aqui preconizadas, que serão pautadas, em primeiro lugar, pela concepção formalista de Hjelmslev (1975, p.1), segundo a qual

A linguagem - a fala humana - é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e o segue em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem dá forma ao seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento, graças ao qual ele influencia e é influenciado, o último e mais alicerçado fundamento da sociedade humana. Mas é também o derradeiro, o indispensável recurso do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se

¹ No momento que em a tradução buscava se firmar como área autônoma de estudo (pós década de 60), a teoria linguística fortemente desenvolvida era a estruturalista, e esta, por sua vez, não possuía, segundo os estudiosos, “arcabouço teórico suficiente para abordar a complexidade do fenômeno tradutório” (OTTONI apud NUNES, 2012, p.39).

ela não é tudo isso: a própria fonte do desenvolvimento dessas coisas.

Em suma, entende-se a linguagem como uma forma de perceber o mundo, de caracterizar a realidade, de realizar interação, de informar, influenciar, exprimir sentimentos e emoções, de proporcionar o prazer estético, de estabelecer identidades e de agir no mundo (FIORIN, 2013, p.30). Por tudo isso, não pode ser concebida sem o homem, fora da cultura. É por essa razão que, ainda segundo o próprio linguista dinamarquês,

A teoria linguística [...] é levada a reconhecer não apenas o sistema linguístico em seu esquema e seu uso, mas também o homem e a sociedade humana presentes na linguagem e, através dela, atingir o domínio do saber humano em sua totalidade. (HJELMSLEV, 1975, p. 133).

Ademais, para o trabalho com uma língua sem falantes naturais vivos como o latim, cujo contexto de enunciação se deu a mais de dois mil anos, impõe-se como necessária uma teoria que torne possível o estudo do fenômeno da enunciação, atendo-se estritamente ao texto. Dessa perspectiva, parece adequado que uma abordagem linguística sobre tradução de textos clássicos encontre na Semiótica francesa em sua relação com a teoria enunciativa, os fundamentos necessários para o seu encaminhamento.

Assim, partindo-se da consideração de que toda atividade tradutória pressupõe uma atividade de leitura, o encaminhamento da reflexão proposta tomará como balizadores esses dois conceitos a partir da perspectiva semiótica. Em primeiro lugar, por *tradução* será entendida “a atividade cognitiva que opera a passagem de um enunciado dado em outro enunciado considerado como equivalente” (GREIMAS e COURTÈS, 2013, p.508). Enquanto o segundo conceito balizador será o de *leitura* que, por sua vez, é entendido como “inicialmente – e essencialmente – uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos” (GREIMAS e COURTÈS, 2013, p.281).

Desse modo, a partir principalmente de trabalhos de Fiorin (2003, 2007, 2012, 2013, 2014), Benveniste (1976, 2006) e Greimas (2013) e outros indicados na bibliografia, pretende-se encaminhar discussões sobre como se dá a construção do sentido na língua latina, dadas a distância temporal e as diferenças culturais que medeiam a época de produção de um texto clássico e a atualidade. Esse entendimento inicial será fundamental para o encaminhamento da discussão sobre o fazer tradutório como parte das atividades do especialista em línguas clássicas, uma vez que seu estudo está reduzido às práticas de recepção escrita.

4. Procedimentos Metodológicos

Como deveriam ser tratadas questões sobre tradução de textos clássicos, quando se tem em vista a formação do especialista com dupla função – a de acessar a cultura investida nos registros textuais e a de proporcionar o acesso ao não especialista?

Esse questionamento poderá ser melhor respondido a partir de uma pesquisa predominantemente exploratória que, em um primeiro momento, realizará um levantamento

bibliográfico para reconhecimento de estudos, obras e conceitos teóricos pertinentes ao estudo.

A partir disso, será desenvolvida uma reflexão crítica acerca das leituras feitas, procurando entender de que maneira conceitos pertinentes à abordagem enunciativa poderiam ser levados para o campo da tradução.

Considerando-se a afirmação de Britto (2016, p.28) segundo a qual

(a) tradução e criação literária não são a mesma coisa; que (b) o conceito de fidelidade ao original é de importância central na tradução; e que (c) não só podemos como devemos avaliar criticamente traduções com um certo grau de objetividade.

Serão feitas ainda discussões sobre importantes noções desse campo de estudo, como as de *equivalência*, *literalidade*, *fidelidade*, *expressividade* e *liberdade criativa* em tradução, procurando tomá-las à luz da teoria da linguagem. Para que se possa compreender em que medida os conceitos preconizados pela pesquisa fundamentam a atividade tradutória corrente, serão tomados, a partir do levantamento feito por Fernandes (2017), alguns exemplos de trabalhos de tradução de textos latinos realizados recentemente.

Então, visando estabelecer um possível encaminhamento para o tema em sala de aula, serão desenvolvidos exercícios de tradução a partir de excertos originais latinos (a serem selecionados no decorrer da pesquisa). Finalmente, última etapa consistirá na elaboração de um discurso metalinguístico que, sem pretender esgotar o assunto, verse sobre uma abordagem linguística da tradução, considerando os conceitos fornecidos pela teoria e visando compreender, principalmente, as especificidades da tradução de textos clássicos latinos, sem perder de vista o que preconiza Britto (2016, p.55):

cabe ao tradutor, dentro dos limites do idioma com que trabalha, e de suas próprias limitações pessoais, produzir na língua-meta um texto que seja tão próximo ao texto-fonte, no que diz respeito às suas principais características enquanto obra literária, que o leitor de sua tradução possa afirmar, sem estar mentindo, que leu o original.

5. Perspectivas de desenvolvimento

A pesquisa encontra-se avançada nas leituras de embasamento teórico, primeira etapa, de modo que já foi possível apreender diversos conceitos pertinentes à reflexão proposta, os quais vem sendo discutidos em reuniões de orientação e esmiuçados de forma crítica em recorrentes exercícios de escrita a partir de fichamentos que futuramente auxiliarão na elaboração da dissertação. Acredita-se que ainda este ano seja possível esboçar e finalizar a primeira parte da dissertação, que discorrerá sobre a compreensão sistêmica do latim, isto é, do latim enquanto língua materna e língua de cultura, e sobre a dupla função do especialista.

Referências bibliográficas

AZENHA JÚNIOR, J. O lugar da tradução na formação em letras: algumas reflexões. Cadernos de Tradução,

n. 17, p. 158-187, 2006.

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKER, M., SALDANHA, G. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2nd ed. New York, 2009.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. 4a ed. São Paulo: Ática, 2002. BASSNET, S. *Translation Studies*. 3rd. edition. London: Routledge, 2002

BENJAMIN, W. *A tarefa-renúncia do tradutor*. In: HEIDERMANN, W. (Org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: EDUFSC, 2001. p. 187-215.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et. al. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Problemas de linguística geral*. Trad. M. da G. Novack e L. Neri. São Paulo: Nacional-Edusp, 1976.

BERMAN, A. *A tradução e a Letra ou o albergue do longínquo*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

_____. *A prova do estrangeiro*. Trad. Maria Emília P. Chanut. Bauru, SP: Edusc, 2002. BRITTO, P. H. *A tradução literária*. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARPI, E. *Traduction écrite et didactique des langues: entre communication et éducation interculturelle*, *Ela. Études de linguistique appliquée*, v. 1, n.141, p. 69-76, 2006.

CART, A. et al. *Gramática latina*. Trad. Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: Taq-Edusp, 1986.

CATFORD, J. C. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press, 1965. COMMELIN, P. *Mitologia grega e romana*. 3a ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CONTE, G. B. *Latin Literature: a history*. Translated by Joseph B. Solodow. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

COUTO, H. H. *Semiótica da cultura e da tradução*. In: MATTOS, D. de. *Estudos de tradutologia*. Brasília: Kontakt, 1981. p.9-32.

ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. 4e éd. Paris: Klincksieck, 2001.

FARIA, E. *Dicionário latino-português*. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2003.

_____. *Gramática superior da língua latina*. Rio: Acadêmica, 1958.

FERNANDES, T. *A Literatura Latina no Brasil: uma história de traduções*. Florianópolis, 2017. 210f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FERREIRA, A. D'O. *Traduzindo e produzindo dados abertos nas letras clássicas digitais*. In: SANTOS e OLIVEIRA (Orgs) *Estudos Clássicos e seus desdobramentos: artigos em homenagem à professora Maria Celeste Consolin Dezotti*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Linguagem e ideologia*. 9a ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Polifonia textual e discursiva*. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª ed. São Paulo: EdUSP, 2003, p.29-36.

FLORES, V. do N. e TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2013.

GAFFIOT, F. *Le grand Gaffiot: dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 2000. GLARE, P. G. W. (ed.). *Oxford latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2013.

GRIMAL, P. *Dicionário da mitologia grega e romana*. 4a ed. Trad. Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GUIRAUD, P. *A estilística*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

- HARVEY, P. *Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina*. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Estudos)
- JAKOBSON, R.. *Linguística e comunicação*. 18a ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KUHIWCZAK, P., LITTAU, K. *A Companion to Translation Studies*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007.
- LARANJEIRA, M. *Poética da tradução*. São Paulo: EdUSP, 1993.
- LIMA, A. D.. Possíveis correspondências expressivas entre latim e português: reflexões na área da tradução. *Itinerários*, número especial, p.13-22, 2006.
- _____ e THAMOS, M. Verso é pra cantar: e agora, Virgílio? *Alfa: revista de linguística (UNESP)*, São Paulo, v. 49(2), p. 125-132, 2005.
- _____. *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método*. São Paulo: Unesp, 1995.
- LONGO, G. *Ensino de Latim: reflexão e método*. Araraquara, 2011. 248f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- _____. *Ensino de Latim: problemas linguísticos e uso de dicionário*. Araraquara, 2006. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- LOPRIORE, L., À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues, *Ela. Études de linguistique appliquée*, v. 1, n. 141, p. 85-94, 2006.
- LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Translationis*, n. 3, Nov. 2006, p. 1-10
- MOUNIN, G. *Os problemas teóricos da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- NUNES, P. Á. Por uma abordagem enunciativa da tradução. *Conexão Letras (UFRGS)*, Porto Alegre, n.7, vol.7, 2012, p.37-46.
- PAES, J. P. *Tradução, a ponte necessária: aspectos e problemas da arte de traduzir*. São Paulo: Ática, 1990.
- RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: Unesp, 2000.
- SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo dicionário latino-português*. 12a ed. (fac-similar). Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2006.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 25a ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SCHNAIDERMAN, B. Tradução: 'fidelidade filológica' e 'fidelidade estilística'. *Boletim Bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade*, São Paulo, v. 47, n. 1/4, p. 63-68, 1986.
- SILVEIRA, B. *A arte de traduzir*. São Paulo: Melhoramentos: Unesp, 2004.
- THEODOR, E. *Tradução: ofício e arte*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1986.
- VOLLI, U. *Manual de Semiótica*. Trad. Silva D. C. Reis. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CONSTRUÇÕES ADVERSATIVAS INTRODUZIDAS POR “PERO” NO ESPANHOL PENINSULAR FALADO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL

Carolina da Costa Pedro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

Este projeto de pesquisa visa a investigar, à luz da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), as orações adversativas introduzidas por “pero” em dados do espanhol peninsular falado. As orações coordenadas adversativas, de acordo com a *Nueva Gramática de la Lengua Española* – doravante NGLE (2010), expressam contraposição ou oposição de ideias. Em contextos afirmativos, *pero* é a conjunção coordenativa prototípica, como exemplifica (1) a seguir:

(1) Estoy muy ocupado, *pero* lo atenderé.² (NGLE, 2010, p.616)

As conjunções adversativas, conforme a *Gramática de la Real Academia Española* (1771), servem para expressar alguma oposição ou contrariedade entre coisas ou ações, para corrigir ou limitar seu significado. Considera a NGLE (2010) também que *pero* pode atuar como *conector discursivo* quando ocorre no início de um período. Nesse caso, segundo a obra, ainda há uma interpretação adversativa, mas uma parte da informação necessária para estabelecer seu significado precisa ser resgatada a partir da situação prévia, como demonstra (2) a seguir:

(2) *Pero ¿cómo puedes tener tanta fantasía?*³(NGLE, 2010, p. 616)

Acrescenta a NGLE que o uso de *pero* em réplicas pode introduzir uma reação do falante às palavras do seu interlocutor. Do ponto de vista funcionalista, a possibilidade de reação do interlocutor é observada quando há relações entre porções maiores, que não mais se referem a conteúdos, mas sim ao contexto discursivo e às situações de interação. Nesse caso, em um contexto como o de (2), *pero* pode servir para introduzir interrupções estrategicamente determinadas no discurso, funcionando como um marcador que serve para acionar outros assuntos ou temas (“push marker” na perspectiva discursivo-funcional de Hengeveld e Mackenzie, 2008, p. 52).

Tendo em vista essas considerações, este projeto pretende caracterizar, à luz da Gramática

² Estou muito ocupado, mas o atenderei.

³ Mas, como você pode ter tanta fantasia?

Discursivo-Funcional, as propriedades pragmáticas, semânticas, morfossintáticas e fonológicas das orações prefaciadas por *pero*.

Parte-se da premissa de que contextos oracionais introduzidos por *pero* tendem a ocorrer no domínio interpessoal

Uma construção adversativa prototípica, de acordo com Longhin, Novaes-Marques, Pezatti (inédito), de uma perspectiva funcional, é caracterizada por seis traços relevantes:

- I) o juntor ocupa posição inicial na unidade em que ocorre;
- II) o juntor não admite anteposição de outro juntor;
- III) o juntor pode articular unidades de dimensões várias: sintagmas, orações simples e complexas, porções maiores de texto;
- IV) a construção é estritamente binária;
- V) a ordem das unidades é fixa;
- VI) a construção veicula relações semântico-pragmáticas de adversidade.

Segundo Dik (1997), expoente da Gramática Funcional (doravante GF), a coordenação só é possível entre elementos funcionalmente equivalentes. Em (3) e em (4) a seguir, o predicado *ver* introduz estruturas de entidades diferentes, constituindo, respectivamente, predicação e proposição, já que em (4) não se trata de *visualizar*, mas sim de *perceber*, um complemento proposicional que designa, portanto, uma inferência mental com base em alguma coisa percebida. A não coordenação dessas duas estruturas pode ser observada no contexto agramatical de (5):

- (3) João viu Pedro descer a escada.³(DIK, 1997, p.200)
- (4) João viu que Pedro estava mal. ⁴(DIK, 1997, p.200)
- (5) *João viu Pedro descer as escadas e que ele estava mal.⁵(DIK, 1997, p.200)

A concepção da língua em termos de estratos organizacionais também foi adotada por Hengeveld e Mackenzie (2008) ao formularem o arcabouço da Gramática Discursivo-Funcional. Os autores consideram o Ato Discursivo, e não mais a oração, como fazia Dik, como unidade básica de análise. Essa teoria diferencia níveis de organização linguística: o interpessoal (relacionado à pragmática), o representacional (relacionado à semântica), o morfossintático (relacionado à morfossintaxe) e o fonológico (relacionado à fonologia), sendo todos eles de natureza puramente linguística. Todos esses níveis estão hierarquicamente organizados em camadas, o que parece ser bastante adequado para o estudo da adversidade.

As construções adversativas, assim como as concessivas,, de acordo com Bosque e Demonte (2010), fazem referência a domínios nocionais muito próximos, o que permite paráfrases como:

- (6) *Pepe estuvo muy enfermo, pero fue a trabajar.*⁶(BOSQUE; DEMONTE, 2010, p. 3809)
- (7) *Aunque Pepe estuvo muy enfermo, fue a trabajar.*⁷ (BOSQUE; DEMONTE, 2010,

³ John saw Peter come down the stairs.

⁴ John saw that Peter was sad.

⁵ *John saw Peter come down the stairs and that he was sad.

⁶ Pepe estava muito doente, mas foi trabalhar

⁷ Embora Pepe estivesse muito doente, foi trabalhar.

Do ponto de vista discursivo-funcional, o que diferencia (11) de (12) é o fluxo informacional, pois a oração introduzida por *pero* (*mas*) marca o Ato Nuclear, informacionalmente mais importante do que o Ato Subsidiário, enquanto a oração introduzida por *aunque* (*embora*) assinala um Ato Subsidiário, informacionalmente menos importante do que o Ato Nuclear (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 55).

Diante das considerações teóricas apresentadas, emergem as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é o estatuto das construções adversativas do espanhol introduzidas por *pero* na GDF? Constituem funções retóricas?

2. Objetivos

O objetivo da presente pesquisa consiste em investigar as motivações funcionais das estruturas prefaciadas por *pero* em dados do espanhol peninsular falado, extraídos do corpus do projeto PRESEEA, à luz da Gramática Discursivo-Funcional a fim de verificar:

- (1) em que nível e camada ocorrem essas relações;
- (2) quais são estruturas passíveis de coordenação;
- (3) que tipo de relação essas orações constituem em cada Nível

A hipótese principal que subjaz esta investigação é a de que o juntor *pero* introduz construções que constituem funções retóricas no Nível Interpessoal. A função retórica, se refere a uma relação de dependência entre dois Atos Discursivos, um Nuclear (principal) e outro Subsidiário (dependente), e constitui uma estratégia do falante para atingir seus objetivos comunicativos.

3. Procedimentos metodológicos

Como universo de pesquisa utilizaremos o *corpus* do projeto PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*). Como o *córpus* ainda não está completo, nos restringiremos aos seguintes inquéritos coletados na cidade de Alcalá de Henares, na Espanha (PRESEEA-ALCALÁ-ES), não descartando a necessidade de ampliação do *córpus* para outras cidades da Espanha, quando necessário.

Para atingir os nossos objetivos de pesquisa, cada ocorrência levantada será investigada de acordo com os seguintes fatores:

- 1) Níveis de atuação: Interpessoal (NI) / Representacional (NR)
- 2) Camadas de atuação: NI (M, A, C) / NR (p, ep, e, f) / NM (Le, Cl, Nf, W) / NF (U, IP, PP, F, S).
- 3) Ordem das orações introduzidas por *pero* com relação à coordenada assindética: anteposta (Ant) ou Posposta (Posp) à oração assindética

- 4) Modo verbal da oração assindética: Indicativo (Ind.) / Subjuntivo (Subj) / Imperativo (Imp)
- 5) Tempo verbal da oração assindética
- 6) Modo verbal da oração sindética: Indicativo (Ind.) / Subjuntivo (Subj) / Imperativo (Imp)
- 7) Tempo verbal da oração sindética
- 8) Acidentes prosódicos entre as orações envolvidas (pausas, contornos entonacionais, diferenças de tessituras, etc.)

O primeiro e o segundo fatores de análise dizem respeito ao Nível e à camada a que pertencem as estruturas prefaciadas por *pero*. Pretendemos verificar se no espanhol falado há predileção por um Nível e camada específicos segundo a GDF.

O terceiro fator diz respeito à ordem das orações introduzidas por *pero* com relação à coordenada assindética, verificando se ocorre anteposta ou posposta a ela.

Os fatores 4, 5, 6 e 7, o tempo e modo verbal da oração assindética e da oração sindética, possibilitam verificar se há relação entre o tempo e o modo e a camada a que pertencem essas orações. Segundo Crevels (2000), o indicativo assinala maior independência entre as orações e tende a ocorrer no domínio pragmático.

Por fim, o último fator diz respeito à prosódia. De acordo com Garcia (2010, p. 112), entendemos por “acidentes” como “qualquer alteração na prosódia, relevante para a análise, ocorrida no limite entre a oração principal e a dependente, que pode ser: pausa, mudança de tessitura, diferença de contorno prosódico, etc.”, os quais ajudaram a caracterizar as camadas de atuação das estruturas no Nível Fonológico.

Um levantamento prévio das ocorrências presentes no corpus indica quase 900 casos de construções oracionais introduzidas por *pero*.

4. Forma de análise dos resultados

Como forma de análise dos resultados, prevemos apresentações em congressos, publicações de artigos e a defesa da dissertação. Assim, inicialmente, prevemos a apresentação dos resultados desta pesquisa no evento do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), que ocorrerá em 2018. Outro evento importante no qual apresentaremos nosso trabalho é o Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP – SELin. Como o evento acontece anualmente, pretendemos apresentar nosso projeto (painel) e nossos resultados (debate) nas duas próximas edições (2018 e 2019) do Seminário. Outros eventos importantes nos quais pretendemos divulgar nosso trabalho são o Simpósio Internacional de Linguística Funcional (SILF) e o congresso da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), programados para ocorrerem em 2019. Além disso, tencionamos a publicação dos resultados da dissertação em revistas da área linguística entre 2018 e 2019.

Referências bibliográficas

BLÜHDORN, H. Subordination and coordination in syntax, semantics and discourse: evidence from the

- study of connectives. In: FABRICIUS-HANSEN, C.; RAMM, W. (eds.). *'Subordination' versus 'Coordination' in Sentence and Text*. Amsterdam, Benjamins, 2008, pp. 59-85.
- CREVELS, M. Concessives on different semantic levels: a typological perspective. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (Ed.). *Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000, p. 313-339. (Topics in English Linguistics, 33).
- DIK, S. *The theory of Functional Grammar*. Part I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.
- DIK, S. *The theory of Functional Grammar*. Part II – Complex and derived constructions. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- GARCIA, C. B. *Uma abordagem funcionalista das construções com mas e com embora*. 2002. 86f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- GARCIA, T. S. *As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional*, 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos – Área de concentração: Análise Linguística). Unesp Câmpus de São José do Rio Preto.
- GARCIA, T. S.; PEZATTI, E. G. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. *Alfa*, São José do Rio Preto, v.57, n.1, p. 475-494, 2013.
- GÜNTHER, S. From concessive connector to discourse marker: the use of *obwohl* in everyday german interaction. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (Ed.). *Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p. 339-468.
- HENGEVELD, K. Adverbial clauses in the languages of Europe. In: AUWERA, J. *Adverbial construction in the languages of Europe*. New York: Mouton de Gruyter, 1998. p. 335-419.
- HENGEVELD, K; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically- based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.
- _____. Gramática Discursivo-Funcional. In: SOUZA, E. R. *Funcionalismo Linguístico: novas tendências teóricas*. Trad.: DALL'AGLIO HATTNER, M. M. São Paulo: Contexto, 2012.
- HENGEVELD, K.; WANDRES, G. Adverbial Conjunctions in Functional Discourse Grammar. In: HANNAY, M. STEEN, G. (eds.). *The English clause: usage and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- HERRERA RUIZ DE LOIZAGA, F. (2002). "Sobre la evolución de las oraciones y conjunciones adversativas". Universidad Complutense de Madrid, 1999. Disponível em: <<http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/289/298>> . Acesso em: 10 jul. 2017
- LONGHIN, S. R.; PEZATTI, E. G.; NOVAES-MARQUES, N. B. A Coordenação. In: Castilho, A. T. (org.), no prelo.
- MARGARIDO, R. *Construções (coordenadas) adversativas e construções (subordinadas) adverbiais concessivas em português: pontos de contato e de contraste na língua em função*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
- MUÑOZ GARRIDOS, J., "Sobre el origen de los nexos adversativos en español", *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiéval*, 1981. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/cehm_0396-9045_1981_num_6_1_1004>. Acesso em: 10 jul. 2017
- NEVES, M. H. M. As construções concessivas. In: _____. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, v. 7: Novos estudos, 1999. p. 545-591.
- NEVES, M. H. M.; BRAGA, M. L.; DALL'AGLIO HATTNER, M. M. As construções hipotáticas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 2: Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. p. 937-1015.
- PEZATTI, E. G.; LONGHIN, S. R. As Construções coordenadas. In: NEVES, M. H. M.; ILARI, R. (Org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. II. Campinas: Editora Unicamp, 2008, p. 865-932.
- PASCH, R. *Kausale, konzessive und adversative konnektive: konnektive als Mittel des Ausdrucks von*

Diskurpräsuppositionen. Münstersches Logbuch zur Linguistik, 1992, v. 1, p. 33-48.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid, Espasa Libros, 2010.

RIVAS MUIÑO, E. Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y las adversativas. *Verba: Anuario galego de filoloxia*; nº16, p.237-355, 1989.

SCHWENTER, S. Viewpoints and polysemy: linking adversative and causal meanings of discourse markers. In: COUPER-KUHEN, E.; KORTMANN, B. (eds) *Cause, condition, concession, contrast: cognitive and discourse perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000, p.257-282.

SOUZA, E. R. F.; OLIVEIRA, L. M. *A categoria de aspecto em algumas línguas indígenas do Brasil*. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/mariacostap/Downloads/31200-167068-1- PB.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO SOBRE A FARMACOPEIA DO BRASIL COLONIAL EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII

Carolina Domladovac Silva
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A intensa atividade de elaboração de importantes e representativos estudos lexicológicos/lexicográficos em língua portuguesa, devido à evolução dos Estudos do Léxico aliada aos avanços na área da Linguística de *Corpus* e dos recursos tecnológicos ligados à Informática (MURAKAWA, 2013), já pode servir como justificativa relevante para esta pesquisa.

Além disso, a natureza interdisciplinar do tema escolhido para a pesquisa a que nos propomos, a saber, o léxico da farmacopeia relativa à cura das enfermidades que acometiam a sociedade colonial do Brasil, no século XVIII, bem como o caráter multidisciplinar da Lexicologia/ Lexicografia e da Terminologia/ Terminografia comprovam a importância de nossa proposta.

Considerando-se o contexto histórico de setecentos no Brasil e a descoberta do ouro (“corrida do ouro”), depreende-se que “a numerosa população das Minas Gerais serviu, ao longo do século XVIII, de fértil laboratório para a observação médica” (FURTADO, 2005, p. 90). Motivados pela ideia de “fazer fortuna” chegavam de Portugal, entre outros imigrantes, cirurgiões e cirurgiões-barbeiros, os quais se tornaram essenciais, tendo em vista as condições de vida na época. Não eram médicos, mas mesmo sem formação acadêmica eram habilitados a fazer curativos, cirurgias, sangrias e amputações, depois de dois anos de estudos práticos no Hospital de Todos os Santos de Lisboa.

A partir da leitura sobre a medicina praticada na Europa, da arguta observação dos costumes locais e dos recursos simples utilizados por índios e negros, não só descreviam minuciosamente os principais males frequentes em Minas, como também experimentavam e propunham meios eficazes de cura.

Foi assim que, não se atendo somente à tradição e às regras dos antigos, mas guiando-se pela experiência da prática médica local e pela observação da evolução das doenças, se destacaram três cirurgiões e suas obras, elaboradas com o intuito de associar o tratamento de várias enfermidades – causadas pela insalubridade do trabalho nas minas, pela falta de higiene, pelo ambiente tropical etc. – às plantas, aos animais e aos produtos da terra. São eles: Luís Gomes Ferreira, autor do *Erário Mineral* (1735); João Cardoso de Miranda, com a *Prodigiosa Lagoa descoberta nas Congonhas das Minas do Sabará, que tem curado a varias pessoas dos achaques, que nesta Relação se expõem* (1749); e José Antonio Mendes, que escreveu *Governo de Mineiros mui necessário para os que vivem distantes de professores seis, oito, dez e mais léguas, padecendo por esta causa os seus domésticos e escravos queixas, que pela dilação dos*

remédios se fazem incuráveis e as mais das vezes mortais (1770).

Partindo de uma descrição criteriosa dos males frequentes em Minas, de suas experiências na cura e de uma importante relação dos medicamentos utilizados na época com suas respectivas funções, tais autores reúnem em suas obras o conhecimento medicinal que se tinha até então.

Na ocasião da realização de nossa dissertação de Mestrado (DOMLADOVAC-SILVA, 2017), selecionamos como objeto de estudo um dos primeiros tratados de medicina, escrito em língua portuguesa, elaborado pelo cirurgião-barbeiro português Luís Gomes Ferreira, o *Erário Mineral*, publicado em Lisboa, em 1735.

A partir da reunião dos itens lexicais encontrados nessa obra e por meio de recortes do discurso médico do século XVIII, elaboramos um vocabulário das enfermidades que acometiam a população da época, composto pelas definições lexicográficas contemporâneas ao *Erário Mineral* (1735) e pelas equivalências denominativas do discurso médico atual. Como princípio ordenador desse vocabulário utilizamos o Sistema de Conceitos (*Begriffssystem*), construído por Hallig e Wartburg (1963) para servir de base à Lexicografia.

Comprovamos ainda, por meio de tal estudo, que nas Minas Gerais, no período do Brasil Colonial, já havia uma prática médica relevante realizada por cirurgiões ou cirurgiões-barbeiros, e que tal prática “aparece documentada em algumas obras escritas nesse período” (MURAKAWA, 2013, p. 85).

Para o desenvolvimento da presente proposta selecionamos como objeto de estudo as três obras anteriormente citadas – todas elas inseridas no *Banco de Dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil – séc. XVI, XVII e XVIII* (BIDERMAN; MURAKAWA) – doravante *Banco de Dados do DHPB*. Como traço comum entre as obras, notamos de antemão que o processo definitório – o *modus definiendi* –, utilizado pelos autores tanto em relação às doenças quanto à cura destas, dá-se a partir dos sintomas observados e descritos.

Como, em nossa dissertação, trabalhamos com o léxico específico de um domínio, versando sobre a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de Cabré (1999), sentimos necessidade de aprofundar a discussão sobre as relações entre os conceitos de Lexicografia Especializada e Terminologia/ Terminografia. Pretendemos, assim, nesta pesquisa abordar a trajetória da discussão de tais conceitos e como estes se relacionam com o vocabulário especializado proposto.

Assim, a pergunta que norteia esta pesquisa é: qual a relação entre os conceitos de Lexicografia e de Terminologia, em especial entre Lexicografia Especializada e Terminografia?

As pressuposições são: A) a Lexicografia e a Terminologia são ciências ou disciplinas distintas, com objetos e objetivos específicos, mas que apresentam similaridades em sua metodologia de trabalho para a confecção de dicionários, e B) a Lexicografia e a Terminologia são disciplinas equivalentes, uma vez que as mesmas possuem um mesmo objeto de estudo (o léxico), um mesmo produto e um mesmo objetivo, que é a criação de dicionários especializados.

O intuito de dar continuidade à pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, bem como de sistematizar e analisar as informações relacionadas à cura no contexto da mineração do século XVIII no Brasil Colonial justificam nossa proposta de elaboração de um estudo léxico-semântico, a partir da organização de um vocabulário especializado.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é organizar um estudo léxico-semântico de viés cultural, relativo ao vocabulário da cura utilizada no tratamento das enfermidades que se manifestavam nas regiões mineradoras do Brasil Colonial, a partir de um *corpus* representativo da realidade linguística da época, abordando a problemática existente entre a Lexicografia Especializada e a Terminologia/Terminografia.

Os objetivos específicos são:

- i. Elaborar um vocabulário especializado relativo à farmacopeia referente ao contexto do Brasil Colonial, especificamente no século XVIII;
- ii. Comprovar a importância do uso de *corpus* lexicográfico informatizado, especialmente do *Banco de Dados do DHPB*, em pesquisas que envolvem as Ciências do Léxico;
- iii. Desenvolver reflexões científicas a respeito das divergências e congruências entre os conceitos de Lexicografia e de Terminologia, em especial entre Lexicografia Especializada e Terminografia;
- iv. Verificar, por meio da investigação sobre o percurso de tais disciplinas, qual delas oferece melhor suporte teórico ao estudo do vocabulário especializado.

3. Referencial Teórico

“Na terminologia linguística, vocabulário é uma lista exaustiva das ocorrências que figuram em um *corpus*.” (MURAKAWA, 2013, p. 89). Campo lexical, por sua vez, designa um conjunto de palavras que representam um campo conceptual comum devido às relações semânticas que estabelecem entre si. Por esta linha de análise, denominar-se-á vocabulário à lista de palavras extraídas do *corpus* a ser estudado. Faremos, entretanto, a partir desta lista, um recorte do léxico relativo às drogas e medicamentos utilizados na cura das respectivas enfermidades citadas nas obras selecionadas.

Desta maneira, adentramos a uma parte da Lexicografia denominada Lexicografia Especializada, que para alguns autores é considerada uma disciplina com características semelhantes, no entanto diferente da Terminografia; para outros, sinônimo desta. (ALVES COSTA, 2015).

Schierholz (2012), ao suscitar a discussão sobre as diferenças e semelhanças entre Lexicografia Especializada e Terminologia/ Terminografia, assume o ponto de vista de que tais atividades são paralelas tanto na prática quanto na teoria. Em contraposição, Bergenholtz e Tarp (2010) defendem a opinião de que Lexicografia Especializada e Terminografia estão em posição de equivalência enquanto única disciplina com denominações diferentes.

De acordo com a TCT (Cabré, 1999), os termos, enquanto unidades linguísticas, embora expressem conceitos técnicos e científicos, não deixam de ser signos de uma língua natural, com características e propriedades semelhantes.

De acordo com Matoré (1953), o objetivo da Lexicologia é particular, parte do estudo do vocabulário para tentar explicar uma sociedade. O autor afirma que a Lexicologia pode ser definida como uma disciplina sociológica que utiliza as palavras enquanto material linguístico. Desta forma, as palavras são consideradas por ele como o reflexo de um estado da sociedade. Cambraia (2013, p.

183) afirma que, apesar das lacunas encontradas na teoria de Matoré, “é possível, sim, articular critérios internos (semânticos) e externos (sociais) para representar a estrutura do léxico de uma época [...]”. Por este viés sócio-histórico, buscaremos compreender a sociedade em questão através de seu vocabulário farmacêutico.

4. Procedimentos Metodológicos

Considerando, pois, a intenção de organizarmos e analisarmos um vocabulário, tendo em vista os pressupostos dos Estudos do Léxico, buscaremos estudar as bases teóricas que nos permitam a melhor compreensão dos conceitos de Lexicologia, Lexicografia, Lexicografia Especializada, Terminologia e Terminografia. Nossa pesquisa realizará, assim, um levantamento bibliográfico relacionado à temática e sistematizará sua leitura.

A metodologia terá seus procedimentos essenciais na leitura e análise dos originais das obras que compõem o *corpus*, presentes no *Banco de Dados do DHPB*, bem como na utilização de ferramentas computacionais aliadas à Linguística de *Corpus*, – a saber, o programa de gerenciamento de bases textuais *PhiloLogic*®[®], que suporta o banco de dados e permite a consulta a todos os contextos necessários à nossa pesquisa, bem como o *AntConc 3.4.4w* (ANTHONY, 2016), capaz de gerar listas de palavras (*Word List*) em ordem alfabética ou de frequência e listas de combinatórias lexicais (*Clusters/N-Grams*), – para extrair os itens lexicais que compõem a chamada ‘farmacopeia’, ou seja, a “arte de preparar e compor medicamentos, ou livro que a ensina” (HOUAISS, 2009), ou ainda a “coleção, catálogo ou repositório de receitas e fórmulas de drogas e medicamentos; receituário” (HOUAISS, 2009), observada e praticada pelos cirurgiões e cirurgiões-barbeiros para tratar os doentes no século XVIII.

A partir da sistematização da nomenclatura, bem como da reunião das definições utilizadas pelos próprios autores para determinar as unidades lexicais a serem consideradas, relacionaremos os medicamentos às enfermidades, além de demonstrarmos a importância do uso de *corpus* lexicográfico informatizado em pesquisas que envolvem as Ciências do Léxico.

Além do *corpus* considerado como principal objeto de estudo de nosso trabalho, utilizaremos como referência ao discurso médico do século XVIII, outras obras constantes do *Banco de Dados do DHPB*, referentes ao mesmo assunto e período, além de dicionários, como o *Vocabulário portuguez e latino* (BLUTEAU, 1712-1728), o *Diccionario da lingua portugueza* (SILVA, 1813), o *Grande dictionario portuguez ou thesouro da lingua portuguesa* (VIEIRA, 1871- 1874) e o *Dicionário Histórico do Português do Brasil – séc. XVI, XVII e XVIII* (BIDERMAN; MURAKAWA, não publicado), obra de caráter histórico documental, que embora inédito, portanto mais recente em relação aos outros dicionários considerados, tem suas definições assentadas no valor semântico das palavras no período considerado, e servir-nos-ão para documentar possíveis variações semânticas, uma vez que abarcam o léxico de um período de três séculos (séculos XVI, XVII e XVIII).

Para referenciar o discurso médico atual, faremos uso de dicionários da língua portuguesa, como o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2009) e o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2014). A análise das definições pertencentes ao discurso médico do século XVIII bem como das definições presentes em dicionários produzidos em séculos anteriores e atuais servirão para a organização de um estudo léxico-semântico sobre a farmacopeia do Brasil Colonial em documentos do

século XVIII.

Além disso, por meio da reflexão científica e do estudo sobre a necessidade de diferenciação e distanciamento entre os resultados e produtos da pesquisa terminológica/ terminográfica, e os da lexicográfica/ lexicográfica especializada, buscaremos indicar a posição em que o vocabulário especializado se insere.

5. Perspectivas de desenvolvimento do trabalho

Por meio da utilização de um *corpus* representativo da realidade linguística do Brasil Colonial, pretendemos organizar um vocabulário da cura utilizada no tratamento das enfermidades que se manifestavam nas regiões mineradoras. A análise das definições dadas neste vocabulário bem como a contextualização histórica por meio de bibliografia específica servirão para a elaboração de um estudo léxico-semântico relativo à farmacopeia do século XVIII. Considerando-se o percurso teórico-metodológico da Lexicografia e da Terminologia, abordaremos a problemática existente entre a Lexicografia Especializada e a Terminografia, visando à conclusão de qual delas oferece melhor suporte teórico ao estudo do vocabulário especializado em questão.

Referências Bibliográficas

- ADELSTEIN, Andreína. *Unidad léxica y valor especializado: Estado de la cuestión y observaciones sobre su representación*. Tesis de Doctorado. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2001.
- ALVES COSTA, Lucimara. Terminografia *versus* lexicografia especializada: questões concernentes à produção de dicionários especializados e as bases teórico-metodológicas do dicionário de lexicografia brasileira. *Debate Terminológico*. Nº. 13, p. 43-53. 2015.
- ANTHONY, Laurence. *AntConc*. (Windows 3.4.4w). Tóquio: Universidade de Waseda, 2016. Software livre. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- ARAÚJO, Maria Benedita. *O conhecimento empírico dos fármacos nos séculos XVII e XVIII*. Lisboa: Edições Cosmos, 1992.
- BARBOSA, Plácido. *Dicionário de Terminologia Médica Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.
- BARBOSA JÚNIOR, Ademir. *Guia prático de plantas medicinais*. São Paulo: Universo dos Livros, 2009.
- BERGENHOLTZ, Henning. Wodurch unterscheidet sich Fachlexikographie von Terminographie? *Lexicographica*, 11, p. 37-46. 1995.
- BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. LSP Lexicography or Terminography? The lexicographer's point of view. In: FUERTES-OLIVEIRA, Pedro Antonio (org). *Specialized Dictionaries for learners*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GMBH. S. CO-KG, 2010.
- BEVILACQUA, Cleci Regina; FINATTO, Maria José Bocorny. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. *Alfa*, 50 (2), p. 43-54. 2006.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo (Coord.). *Banco de dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII*. Araraquara: Laboratório de Lexicografia/FCLAr, acesso restrito. Disponível em: <<http://labeled.fclar.unesp.br/philologic>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo (Org.). *Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII*. Araraquara: Laboratório de Lexicografia/FCLAr.

Não publicado.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística: Teoria Lexical e Linguística Computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. 10 v.

BRÉAL, Michel. *Essai de Sémantique: essai de signification*. Paris: Hachette, 1897.

CABRÉ, Maria Teresa. *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Editorial Antártida, 1993.

_____. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA/UPF, 1999.

CAMBRAIA, César Nardelli. Da lexicologia social a uma lexicologia sócio-histórica: caminhos possíveis. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, n. 1, Belo Horizonte: UFMG, p. 157-188. 2013.

CHAURAND, Jacques; MAZIÈRE, Francine. (Org.). *La définition*. Canadá: Larousse, 1990.

CHERNOVIZ, Pedro Luís Napoleão. *Dicionário de medicina popular e das ciências acessórias para o uso das famílias*. 5. ed. Paris: Ed. do autor, 1878. 2 v.

COSERIU, Eugenio. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1969.

_____. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977.

DOMLADOVAC-SILVA, Carolina. *O léxico das enfermidades na obra Erário Mineral (1735), de Luís Gomes Ferreira*. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2017. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/151109>>. Acesso em: 11 set. 2017.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

EDO MARZÁ, Nuria. Lexicografía especializada y lenguajes de especialidad: fundamentos teóricos y metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados. *Lingüística*, v. 27, p. 98-114. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2014.

FERREIRA, Luís Gomes. *Erário Mineral*. Lisboa Occidental: Officina de Miguel Rodrigues, 1735.

_____. *Erário mineral*. Júnia Ferreira Furtado (Org.). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais (Coleção Mineiriana); Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002.

FINATTO, Maria José Bocorny. New Methods for Specialized Lexicography: Brazilian Approach Examples. *Lexicographica*, Germany: De Gruyter, v. 30, p. 247-261. 2014.

FIOCRUZ. Formulário médico: manuscrito atribuído aos jesuítas e encontrado em uma arca da Igreja de São Francisco de Curitiba. 1703. Disponível em: <<https://www.obrasraras.fiocruz.br/media.details.php?mediaID=279>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FURTADO, Júnia Ferreira. Barbeiros, cirurgiões e médicos na Minas colonial. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 41, p. 90-105. 2005.

GOMES, Bernardino Antônio. *Plantas medicinais do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1972.

GROSSI, Ramon Fernandes. Considerações sobre a arte médica na capitania das Minas (Primeira metade do século XVIII). *LPH- Revista de História*, Ouro Preto: UFOP, v. 8, p. 11-26. 1998-1999.

GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. São Paulo, Rio de Janeiro: DIFEL/ Difusão Editorial S.A., 1980.

HAENSCH, Günther et al. *La lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HALLIG, Rudolf; WARTBURG, Walther von. *Begriffssystem als Grundlage für die Lexicographie: versuch eines ordnungsschemas = Système raisonné des concepts pour servir de base à la Lexicographie: essai d' un schéma de classement*. 2.ed. Berlin: Akademie Verlag, 1963.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado pelo

Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

HUMBLY, John. Is terminology specialized lexicography? The experience of French-Speaking countries. *Hermes, Journal of Linguistics*, 18, p. 13-31. 1997.

KOČOUREK, Rostislav. *La Langue Française de la Technique et de la Science: vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Brandstetter, 1991a.

_____. *Textes e Termes, Meta*, v. 36, n.1, p. 71-76. 1991b.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LERAT, Pierre. *Les Langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995.

MATORÉ, Georges. *La lexicologie sociale. L'Information Littéraire*, Paris, n. 2. 1949.

_____. *La méthode en Lexicologie: domaine français*. Paris: Marcel Didier, 1953.

_____. *Le vocabulaire et la société médiévale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

_____. *Le vocabulaire et la société du XVIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

MELLO E SOUZA, Laura de. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MENDES, José Antonio. *Governo de mineiros, mui necessário para os que vivem distantes de professores seis, oito, dez e mais léguas, padecendo por essa cauza is seus domésticos e escravos queixas, que pela dilaçam dos remédios se fazem incuráveis, no mais das vezes mortais*. Oferecido ao Senhor Coronel Antonio Soares Brandão, cirurgião da Câmara de Sua Majestade Fidelíssima e Fidalgo de sua Casa, Cirurgião-mor dos Reinos, seus domínios e exércitos. Lisboa: Oficina de Antonio Roiz Galhardo, 1770.

MIGUEL, Elena de. *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

MIRANDA, João Cardoso de. *Prodigiosa Lagoa descuberta nas Congonhas das Minas do Sabará, que tem curado a varias pessoas dos achaques, que nesta Relação se expõem*. Lisboa: Officina de Miguel Manescal da Costa, 1749.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Dicionário Histórico do Português do Brasil: testemunho Lexical da Língua Portuguesa no Brasil Colônia. *Debate Terminológico*, v. 14, p. 75- 88. 2016.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (Org.). *Terminologia: uma ciência interdisciplinar*. Série Trilhas Linguísticas, n.22. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2013.

NAVA, Pedro. Capítulos da história da medicina no Brasil - Introdução ao estudo da história da medicina popular no Brasil. *Brasil Médico Cirúrgico*, v. 11, Rio de Janeiro, p. 8-10. 1949.

PÉREZ HERNÁNDEZ, M. Chantal. Terminografía y Lexicografía. *Estudios de Lingüística Española*, 18, 2002.

PERNA, Cristina Lopes; DELGADO, Heloísa Koch; FINATTO, Maria José Bocorny. (Org.): *Linguagens Especializadas em Corpora*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Online: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/linguagensespecializadasemcorpora.pdf>>.

PORTO DAPENA, José-Alvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

_____. *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2014.

RIBEIRO, Lourival. *Medicina no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1971.

RIBEIRO, Márcia Moisés. *A ciência dos trópicos: a arte médica no Brasil do século XVIII*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Plantes usuelles des bresiliens*. Paris: Grimbert Librairie, 1824.

SAMPAIO, Francisco Antônio de. História dos Reinos Vegetal, Animal e Mineral do Brasil, pertencente à Medicina. In: *Anais da Biblioteca Nacional*, v. 89, Rio de Janeiro, 1969.

SANROMÁN, Álvaro Iriarte. *A Unidade Lexicográfica*. Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, 2001.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

- SCHIERHOLZ, Stefan. Lexicografia de Especialidade e Terminografia. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*, v. 6, Campo Grande: UFMS, 2012, p. 371-396.
- SENNA, Lúcio de. *Médicos mineiros: no Brasil Colônia, no Império e na República*. Rio de Janeiro: Agir, 1947.
- SILVA, Antonio de Moraes e. *Diccionario da lingua portugueza*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- SILVA, Maria Beatriz Marques Nizza da. *Donas mineiras do período colonial*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.
- TARP, Sven. Specialized lexicography: 20 years in slow motion. *Ibérica*, 24, p. 117-128. 2012.
- _____. Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 56, 110-154. 2013.
- VIEIRA, Frei Domingos. *Grande diccionario portuguez ou thesouro da língua portuguesa*. Porto: Editores Ernesto Chardron e Bartholomeu H. de Moraes, 1871-1874. 5v.
- VIOTTI, Ana Carolina de Carvalho. *As práticas e os saberes médicos no Brasil colonial (1677- 1808)*. São Paulo: Alameda, 2017.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: INTER-RELAÇÃO COM A ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Carolina Moya Fiorelli
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Historicamente, o Brasil é considerado um país formado por imigrantes, sejam aqueles que buscavam refúgio em período conflitos e/ou de guerras, melhores condições de trabalho e de vida, ou forçados para trabalharem durante o período colonial. Esse fluxo de imigrantes é uma característica que continua até os dias de hoje, pois o país nunca parou de receber imigrantes, tanto por conta das multinacionais que se instalaram aqui e trouxeram trabalhadores de seus países para suas filiais, quanto pelos conflitos políticos, econômicos ou armados.

O governo brasileiro, atualmente, acolhe esses imigrantes e garante a eles os direitos que todo cidadão brasileiro tem, uma vez que as solicitações de refúgio tenham sido reconhecidas. De acordo com a CONARE¹, em 2016, foram feitas 9.407 solicitações de refúgio, sendo Venezuela, Angola, Cuba, Haiti e Síria os países que mais realizaram essas solicitações. Além disso, no mesmo ano, houve um aumento de 12% no número total de refugiados reconhecidos no país. Esses dados reforçam a imagem internacionalmente difundida de nosso país como acolhedor.

No entanto, esses refugiados deparam-se com diversas dificuldades para interagir com a sociedade. Uma delas (talvez a maior) é a barreira imposta pela língua. Dos países citados, a Língua Portuguesa (doravante LP) não é Língua Materna (LM) deles. Assim, para realizar qualquer relação com a sociedade, o conhecimento da LP é imprescindível. Mesmo o governo facilitando a estadia dos refugiados no país, cabe às instituições não governamentais e universidades auxiliarem essas pessoas com o ensino da língua e cultura brasileira.

Podemos perceber que, no cenário brasileiro atual, é necessário distinguir refugiados e demais imigrantes como eles são tratados pela sociedade. Kuhlmann (2016) categoriza essa relação como imigrantes desejados e indesejados, mostrando que o preconceito ou a xenofobia por grande parte da população brasileira permanece. Ainda segundo a autora, essa relação de intolerância acaba marginalizando os refugiados, o que pode instaurar uma problematização com sua identidade, além do sentimento de não pertencer àquele lugar.

Com isso em mente, instituições não governamentais buscam oferecer cursos de LP que possam atender não somente à questão linguística, mas procurando trazer esse contato com a sociedade, na intenção de amparar os refugiados no país acolhedor.

¹ Comitê Nacional para os Refugiados. Disponível em <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare>>. Acesso em 24 de abril de 2018

Por exemplo, Portugal está um passo à frente do Brasil em relação ao ensino de Português para refugiados. O programa Portugal Acolhe foi criado pelo Estado português e desenvolve desde 2001 cursos para imigrantes e refugiados, exclusivamente para o público adulto. Pelo fato de que apenas ensinar português como língua estrangeira (PLE) não era o suficiente, uma nova denominação de ensino de língua surgiu: a Língua de Acolhimento (LAc). O que difere o ensino de língua estrangeira (LE), ou PLE de LAc é o fato de que o público deste está em condições completamente diferentes do público, por exemplo, que realiza um intercâmbio no país por um determinado tempo. As circunstâncias para os refugiados devem ser estudadas e consideradas para a elaboração de cursos de ensino de PLAc.

Muitos cursos de formação de professores de línguas em contextos públicos e privados, contudo, ainda não oferecem a habilitação em PLE. Atualmente, os cursos de graduação com tal habilitação no país são oferecidos na UnB, UFBA e UNICAMP. Além de existirem poucos cursos voltados para formação de professores de PLE, algumas universidades públicas, por conta do número de estrangeiros que recebe em seus campi, oferecem esses cursos de português, nos quais, normalmente, alunos de graduação do curso de Letras são os professores. Essas iniciativas acontecem em muitas instituições de ensino superior e visam, além do oferecimento de cursos para a comunidade estrangeira, a formação profissional e pedagógica do futuro professor de línguas. Essas iniciativas são defendidas por Amado (2013), pois a autora atenta que se o governo não fornece o ensino de LP para os refugiados, é necessário que as universidades com cursos de Letras, iniciem programas de extensão e promovam pesquisas voltadas a essa área, em nível de graduação e pós-graduação.

Almeida Filho (2007) comenta que atuar no ensino de PLE envolve o desenvolvimento de atividades e também de estudos dos processos de ensino e aprendizagem do português em contextos diversos e específicos. Dessa maneira, o ensino de PLAc estaria inserido no ensino de PLE, porém com especificidades distintas quando comparado ao ensino geral de português.

O caminho para estudar mais sobre os processos de ensino e aprendizagem de PLAc no Brasil ainda é longo, e toda pesquisa realizada na área poderá auxiliar para consolidar o tema nas universidades brasileiras, possibilitando assim, caminhos para elaboração de cursos, baseados no levantamento de necessidades dos aprendizes, assim como fornecer subsídios teórico-práticos para professores em formação e em serviço atuar em tais contextos.

2. Objetivos

Diante da situação atual do ensino de português como língua de acolhimento, o presente projeto tem a intenção aprofundar teorias sobre ensino e aprendizagem de PLAc, buscando contribuições para professores em formação, que estão iniciando trabalhos na áreas. Para tanto, primeiramente, pretende-se mapear os cursos de PLAc oferecidos por universidades e organizações não governamentais no estado de São Paulo. Dos cursos mapeados, será selecionado um curso de uma universidade que tenha alunos de curso de Letras atuando como professores. Ademais, planeja-se investigar como os movimentos da abordagem de ensino de línguas para fins específicos se inter-relacionam com o ensino de língua de acolhimento, quanto às necessidades dos aprendizes; como essa abordagem pode contribuir para a metodologia de ensino de PLAc; e como essa inter-

relação pode colaborar para a capacitação de professores de português como língua estrangeira em formação. Para tanto as perguntas norteadoras deste estudo são:

- (a) Como os movimentos da abordagem de ensino de línguas para fins específicos se inter-relacionam com o ensino de língua de acolhimento, quanto às necessidades dos aprendizes?
- (b) Como essa inter-relação pode colaborar para a capacitação de professores de português como língua estrangeira em formação

3. Referencial Teórico

Com o intuito de apresentar as teorias seguidas neste projeto, dividimos esta seção em três partes. Na primeira, abordamos o tema de ensino de línguas para fins específicos e suas especificidades; na segunda, discutimos o ensino de português como língua estrangeira; e por fim, na terceira, tratamos do português como língua de acolhimento.

3.1 Ensino de Línguas para Fins Específicos

A principal diferença entre o ensino de língua estrangeira para fins específicos (LFE) são as necessidades e objetivos dos aprendizes que modelam o conteúdo do curso deste último (RICHARDS, 2001; RAMOS, 2008; HUTCHINSON e WATERS, 2010; LEDUC, 2014; GUIMARÃES, 2014). Para diferentes contextos, necessidades distintas podem surgir em relação à prática da língua. São essas necessidades que auxiliam o professor de LFE a elaborar suas aulas para o grupo específico de aprendizes. É preciso, contudo, realizar uma análise das necessidades e objetivos do grupo de aprendizes. Hutchinson e Waters (2010) apontam que função do professor de LFE deve incluir habilidades para analisar, interpretar e adaptar materiais didáticos para criar estratégias de ensino e aprendizagem que sejam adequadas para a situação alvo.

Além das necessidades linguísticas dos aprendizes, Vieira e Aranha (2015) acrescentam questões sociais, psicológicas, culturais, pedagógicas e institucionais para o processo de análise de necessidades dos aprendizes. Concordamos com as autoras, pois, considerando o contexto dos refugiados que precisam aprender a língua portuguesa, é imprescindível conhecê-los mais a fundo na tentativa de acolhê-los, compreender suas realidades e desenvolver a interação deles com a sociedade. Somente com tais informações, o professor pode buscar temas e atividades voltadas para as necessidades linguísticas desse grupo particular de aprendizes.

3.2 Português como Língua Estrangeira

A língua portuguesa tem papel de língua oficial em nove países², que pertencem à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa comunidade internacional promove a

² Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

difusão da língua pelo mundo. Reis (2016) considera o português como língua estratégica pelo fato de estar presente nesses quatro continentes e afirma que “muitos líderes governamentais têm promovido o ensino do português como uma possibilidade de impulsionar a economia de seus países” (REIS, 2016 p. 16-17).

O Brasil tem contado com um grande número de estrangeiros que vêm ao país para intercâmbios estudantis, sendo 104.548 mil estudantes em 2008 (CARAMORI e MORILAS, 2016). Diante dessa situação, o interesse por pesquisas na área de ensino de PLE e formação de professores tem sido significativo para a promoção da LP, em especial a brasileira. Por esse motivo, e pelo fato de que iremos pesquisar o contexto brasileiro, focaremos no ensino de português brasileiro para refugiados.

Contudo, não esqueceremos que é importante para o professor de PLE reconhecer a necessidade de diálogo entre as nações da CPLP para desenvolver maior compreensão e o convívio afetivo entre as variedades do português. Reconhecer que não existe uma língua única e padronizada é saber conviver com as diferenças linguísticas e culturais.

Português língua de acolhimento

Definir o termo língua de acolhimento envolve muito mais do que questões linguísticas. A relação entre o refugiado com o país acolhedor é complexa e compreende fatores como identidade, vulnerabilidade, integração social, choque cultural, entre outras. Para que o refugiado tenha acesso a seus direitos assegurados por organizações mundiais e governos de países acolhedores, é necessário que este consiga se comunicar na língua do país onde se encontra.

Grosso (2010, p. 68) afirma que a LAc “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou segunda língua”, pois, além dos fatores apontados anteriormente, é preciso considerar as necessidades específicas que cada grupo de refugiado encontrará para se comunicar na língua.

No Brasil, encontram-se diversas organizações que oferecem cursos de PLAc, porém, o conhecimento prático-pedagógico de professores que atuam nesses contextos ainda é pouco conhecido. As universidades públicas já contam com pesquisas em ensino e aprendizagem de PLE/L2, porém, para contextos de PLAc existe uma grande lacuna (AMADO, 2013). Pesquisas atuais, como as de Arantes e Deusdará (2015), Kuhlmann (2016), Ruano (2016), Lopez (2016) e São Bernardo (2016) apontam para a relevância do tema e como o papel de cursos de formação de professores é importante para construir e aprofundar saberes sobre as abordagens teórico-metodológicas que possam se relacionar com essa nova terminologia, com o intuito de capacitar professores de PLE em formação, uma vez que o fluxo imigratório não cessará num futuro próximo (RUANO, 2016).

4. Procedimentos Metodológicos

Com o objetivo de investigar as inter-relações entre o ensino de línguas para fins específicos com o ensino de PLAc, e suas contribuições prático-pedagógicas para professores em formação, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1989), seguindo os preceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006).

Em uma primeira etapa, pré-geração de dados será realizada o mapeamento de cursos de

português como língua de acolhimento oferecida pelo Estado de São Paulo, organizações não governamentais e universidades públicas e privadas. A partir disso, será escolhido um grupo para proceder a pesquisa. Com o grupo escolhido, seguiremos para a geração de dados, que será feita por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos:

- Questionários semiestruturados iniciais para o professor e alunos do curso de PLAc;
- análise de necessidades dos alunos do curso de PLAc;
- entrevistas, gravadas em áudio, com o professor de PLAc;
- observação e gravação de aulas (em áudio e/ou em vídeo) desse participante, durante um semestre de aula;
- notas de campo da pesquisadora;
- sessões de visionamento, gravadas em áudio e/ou vídeo, com o professor.

No segundo momento, buscaremos analisar os registros e promover sessões de visionamento com o professor, para discutir sobre suas práticas e métodos utilizados em sala de aula. Após esses encontros, serão gravadas e observadas novamente aulas no semestre seguinte, e ao final deste, uma entrevista final será realizada para verificar se houve ou não uma mudança de postura diante da prática do professor, conforme as discussões sobre a abordagem de ensino de línguas para fins específicos nas sessões visionadas. Tanto para os questionários quanto para as entrevistas e sessões de visionamento, novas questões podem surgir até o momento do registro formal destas, portanto, essas são ideias iniciais do projeto.

5. Perspectivas de resultado de trabalho

Esperamos que esta pesquisa seja parte da literatura voltada para o ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento para auxiliar professores iniciantes na área de Português Língua Estrangeira e que tenham interesse em trabalhar com refugiados. Esperamos que a investigação possa suscitar a reflexão de professores e pesquisadores sobre o ensino de língua estrangeira, especialmente no cenário de sala de aula com alunos refugiados, e como as aulas podem promover um diálogo mais acolhedor entre professor-aluno-país acolhedor.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Brasília, n. 2, ed. 7, 2013.
- ARANTES, P.C.C.; DEUSDARÁ, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. In *Letrônica Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 45-59, 2015.
- COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS (CONARE). *Sistema de Refúgio Brasileiro: desafios* e

perspectivas. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema de Refugio brasileiro - Refugio em numeros - 05 05 2016>. Acesso em 24 abril de 2018.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. Massachusetts: D. C. Heath and Company, p. 338-353 1991.

GUIMARÃES, R. M. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. In Revista Helb, ano 8, n. 8, 2014

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for Specific Purposes - a learning centered approach. 25. ed. Cambridge University Press, 2010.

KUHLMANN, M. C. Pelo direito de falar: práticas de ensino, acolhimento e empoderamento em contextos migratórios. Trabalho submetido ao Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”, Memorial da América Latina, São Paulo, 2016.

LOPEZ, A. P. A. Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LEDUC, A. R. R. J. Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática online. 188 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não-Materna) - Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Ed., 2006

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: In MOITA LOPES, L. P. (Org.) O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Editora parábola, p. 18-52, 2013.

OLIVEIRA, G. M. O. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Editora parábola, p. 53-73, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-83 2006.

RAMOS; A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. In Horizontes de Linguística Aplicada, ano 12, n. 2, 2013.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In Krzanowski, M. (Org.) English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries. Kent, E-book, 2008.

REIS, M. L. Vidas em português: pluricentrismo e interculturalidade no portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (PPPLE). 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada). Programa de pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2014.

RICHARDS, J. C. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press, p. 23-50, 2001.

RUANO, B. Metodologia no ensino de português brasileiro para migração humanitária. In: GONÇALVES, L. (Org.) O ensino de português como língua estrangeira: reflexões sobre a prática. Roosevelt NJ, Boavista Press, p. 277-290, 2016.

SÃO BERNARDO, M. A. de. Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades da trajetória da elaboração de um curso de EAP

para pós-graduandos em ciência da computação. In: the ESpecialist, vol. 36, n. 1, 2015.

A MEMÓRIA NA IMPLANTAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Cintia do Nascimento Severino
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

A língua portuguesa ocupa um lugar de destaque frente ao contexto de internacionalização e globalização das línguas e culturas, influenciado por relações políticas e econômicas entre os países. Possíveis razões como a criação do Mercosul (na década de 90) e as iniciativas de políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro nos anos 2000 – a proposta de criação do Instituto Machado de Assis (dezembro/2005); a concepção do Museu da Língua Portuguesa e a instituição do Dia Nacional da Língua Portuguesa (em 2006); dentre outras – contribuíram para a valorização e divulgação do português no território nacional e, para além de suas fronteiras, atingindo o status de “língua transnacional” (ZOPPI-FONTANA, 2009).

O forte processo de desenvolvimento do Brasil (em meados de 2010), assim como sua participação no bloco de países emergentes, denominado BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), e a realização, como sede, de eventos esportivos internacionais (como a Copa do Mundo, de 2014, e as Olimpíadas, de 2016), foram fatores significativamente importantes para a sua divulgação/visibilidade no exterior, provocando conseqüentemente, o aumento do interesse pelo ensino e aprendizagem do *Português Língua Estrangeira* (doravante PLE) variante brasileira. Segundo Moita Lopes (2013): “O que rege a lógica da globalização é, portanto, a ideologia do globalismo. [...] Assim, as línguas em si se tornam produtos mercantis, [...]”.

A grande procura pelo aprendizado do português pôs em evidência, por sua vez, a emergência de uma especialidade no país, bem como a necessidade de formação de profissionais capacitados para atuar na área. Almeida Filho (2012, 2015) destaca que “o afloramento de uma autopercepção profissional” nessa especialidade é bastante recente comparado à história do ensino de línguas no Brasil (desde a chegada dos portugueses no século XVI).

Reconhecendo que existem ações que foram e continuam sendo desenvolvidas para o ensino e formação de professores de *Português Língua Estrangeira* dentro do território nacional no meio acadêmico e que apesar do aumento na produção de materiais (didáticos e científicos), da oferta de cursos de aperfeiçoamento dos profissionais, da organização de eventos (nacionais e internacionais)

– por meio da SIPLE (Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira) – e da existência do Exame e Certificação de Proficiência (Celpe-Bras), ainda há pouca articulação entre as

diversas ações institucionais realizadas e que são, por vezes, individualizadas; a presente pesquisa, a partir da problemática apresentada, pretende refletir sobre a consolidação do ensino de PLE inserida nesse contexto de internacionalização e globalização das línguas e dos países, de “transnacionalização” das línguas e das fronteiras (ZOPPI-FONTANA, 2009). Para tal, nos baseamos em dois movimentos e/ou questões norteadoras: primeiramente, observar (a modo de contextualizar) como está se dando o oferecimento de aulas de português como língua estrangeira tanto para a comunidade quanto para a formação de futuros professores da área nas três universidades estaduais do Estado de São Paulo: USP, UNICAMP e UNESP; posteriormente, focalizar em uma das universidades do interior do Estado (UNESP) o processo de consolidação do ensino de PLE, no sentido de resgatar indícios de “memória discursiva” (PÊCHEUX, [1983] 1999).

Dessa maneira, a investigação poderá contribuir no sentido de trazer à luz os movimentos de afirmação, desenvolvimento e consolidação do Ensino e Formação de Professores de *Português Língua Estrangeira*, inseridos no contexto de internacionalização da universidade, da língua e dos limites territoriais do país. Direcionando o seu enfoque para evidenciar a necessidade de estudos que se debrucem sobre essa questão, a fim de suprir a emergência e a “falta de consciência do valor estratégico da especialidade de PLE” no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 728).

2. Objetivos

O objetivo geral deste projeto é perscrutar a consolidação da implantação do PLE no processo de ensino e formação de professores de *Português Língua Estrangeira* nas universidades estaduais do Estado de São Paulo. Contribuindo, de maneira mais ampla, para o reconhecimento das ações realizadas, por meio do estudo analítico dos documentos que registrem as propostas de trabalhos e atuações na área.

Temos desse modo, como objetivos específicos: a) observar como está sendo a implantação do ensino e formação de professores de PLE, contextualizando as três universidades públicas estaduais do Estado de São Paulo: USP, UNICAMP e UNESP, em relação ao oferecimento de aulas à comunidade e a formação e/ou aprimoramento dos futuros professores; e b) analisar esse processo, focalizando uma universidade do interior de São Paulo (UNESP) - em três de suas unidades (Araraquara, Assis e São José do Rio Preto), tendo em vista os sentidos detectados na textualidade do *corpus* que nos indicarão a percorrer os possíveis trajetos da memória discursiva no ensino de línguas e perceber, ainda, como a língua estrangeira (doravante LE), neste caso o português, está sendo significada no atual contexto de internacionalização.

3. Referencial Teórico

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos em dois lugares de observação: o primeiro, a partir da implementação e desenvolvimento do ensino/aprendizagem/formação de professores de português como língua estrangeira no contexto atual de internacionalização, mercantilização e transnacionalização das línguas e países; e o segundo, por meio da Análise do Discurso (com o conceito de memória discursiva), verificando como a língua portuguesa como língua estrangeira está sendo significada na textualidade dos documentos de planejamentos de

aulas e de cursos (e/ou outros materiais) de ensino e formação de professores de PLE.

Partimos, portanto, dos estudos de Zoppi-Fontana (2009) e Moita Lopes (2013) para contextualizar o cenário em que está inserido o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, na medida em que os dois autores traçam um movimento histórico a fim de exemplificar como as questões políticas e econômicas incidem/influenciam para/ na “cotação da língua” (em sua variante brasileira), sugerindo que esta seja um produto mercantil de dimensão transnacional.

Os trabalhos de Almeida Filho (1999, 2007, 2011, 2012, 2015) são fundamentais para o andamento desta pesquisa, porque funcionam como base, ponto norteador e exemplo de atuação e incentivo para a consolidação da área dentro e fora do país. Ademais, reflete a formação de professores de LE, especialmente de *Ensino de Português Língua Estrangeira* (EPLÉ), e evidencia a busca/emergência por reconhecimento, valorização e visibilidade na produção (e publicação) de materiais (didáticos, científicos e/ou investigativos), profissionalização/aperfeiçoamento dos futuros professores e necessidade de investimento em políticas públicas linguísticas a nível nacional e internacional.

Através do conceito de memória discursiva, pretendemos verificar, por conseguinte, como as línguas estrangeiras estão sendo significadas na textualidade dos documentos de planejamento de cursos, aulas para a comunidade citadina e/ou outros materiais de ensino e formação de professores de PLE. No conjunto da pesquisa, portanto, utilizaremos uma análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986 *apud* MARFAN, 1986, p. 48) tendo em vista que nossas reflexões partirão do conjunto de um *corpus* de documentos que registram ações/projetos desenvolvidos em ensino e formação de professores de profissionais de EPLÉ. Somente então, ao debruçarmos sobre esse material, vamos perscrutar na materialidade (ORLANDI, 2012, p. 53) do *corpus* a partir da ideia de memória: “[...] entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. [...]” (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 50).

Sendo assim, a pesquisa busca analisar como se materializa discursivamente o que está previsto na textualidade dos documentos que regulamentam o ensino e aprendizagem de *Português Língua Estrangeira* produzidos pela universidade foco de nossa análise, principalmente ao que se refere à implantação e desenvolvimento de atividades (cursos, projetos e formação de professores) nessa área. Portanto, o trabalho de interpretação desses documentos visa perceber como está sendo significada a língua portuguesa e como operam certos apagamentos/ “esquecimentos” e deslizamentos no modo de significá-la no atual contexto de internacionalização das universidades, línguas e países. Nosso trabalho considera, então, relevante as *condições de produção* na elaboração dos projetos e ações que iremos focalizar e analisar, uma vez que o *corpus* da investigação tem como base os documentos produzidos pelas próprias instituições universitárias.

Deste modo, planejamos percorrer os trajetos da memória discursiva, buscando perceber os sentidos e/ou modos de significar o ensino e a formação em/ de línguas estrangeiras, especialmente o PLE. Nesse momento, conseqüentemente, os trabalhos sobre métodos, abordagens e competências no ensino/aprendizagem de línguas como Almeida Filho (2009, 2013), Leffa (1988), Mendes (2011) contribuirão significativamente para o desenvolvimento de nossa investigação.

4. Procedimentos Metodológicos

Trabalhando em dois principais pontos, tanto com a questão de observar como está sendo a implantação do ensino/formação de professores de *Português Língua Estrangeira* e do oferecimento de aulas de PLE contextualizando as três universidades públicas estaduais do Estado de São Paulo: USP, UNICAMP, UNESP; quanto na análise (especificamente do discurso) para verificação de sentidos construídos sobre o ensino de línguas estrangeiras, especialmente PLE, em uma universidade do interior do Estado de São Paulo (UNESP); utilizaremos como *corpus*, documentos que registrem as ações desenvolvidas na área, como por exemplo: projetos políticos pedagógicos, planos de disciplinas e cursos, projetos de extensão, graduação e pós-graduação; além de outros materiais que transitem e que vamos encontrar ao longo do nosso estudo. Refere-se, portanto, a uma pesquisa de abordagem qualitativa de base interpretativista, analisando o *corpus* documental, focalizando a memória discursiva sobre a formação de futuros professores de português como LE nos documentos oficiais elaborados pelas universidades.

Posto isto, o andamento do projeto consistirá em etapas complementárias entre si, as quais podem ser descritas como:

1ª. Leitura teórica para aprofundamento de conceitos da área dos Estudos Discursivos, em especial sobre o tratamento com a memória discursiva e outros conceitos que forem necessários para a análise do *corpus*; e, da Linguística aplicada ao que refere ao ensino e aprendizagem de PLE, formação de professores de PLE e questões que possam ser pertinentes ou ganhar relevância no desenvolvimento da pesquisa.

2ª. Levantamento de documentos referente à implantação de aulas à sociedade, ensino/formação de professores de português como língua estrangeira nas três universidades estaduais mencionadas anteriormente (compondo o *corpus*), por meio de pesquisas e contatos com representantes da área de *Português Língua Estrangeira* nas respectivas instituições.

3ª. Leitura, verificação, seleção (classificação) e constituição do *corpus* obtido de acordo com as duas questões norteadoras do projeto.

4ª. Análise do *corpus* quanto ao processo de inserção do ensino/aprendizagem e formação de futuros professores de PLE, focalizando uma universidade do interior do Estado de São Paulo e suas ações na referida área, tendo em vista debruçar-nos sobre a(s) memória(s) discursiva(s) e como a língua portuguesa está sendo significada na textualidade dos documentos produzidos por essa universidade dentro do contexto de internacionalização.

5ª. Divulgação dos resultados parciais e finais da pesquisa.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Desenvolveremos o presente projeto com início previsto para março de 2018 e conclusão para maio de 2020, com base no calendário do Programa de Pós-Graduação da instituição em que as atividades de Mestrado serão elaboradas. Ou seja, com estimativa de concretização no prazo de 26 meses, esta pesquisa cumprirá o seu plano de trabalho; realizando as alterações necessárias que possam surgir no decorrer da investigação.

Para isso, os dois primeiros semestres serão dedicados à participação em disciplinas e em

reuniões do Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros”, da UNESP/FCLAr, ao qual a mestrandia colabora desde 2013, sob acompanhamento da sua orientadora. Por conseguinte, o processo de revisão bibliográfica acontecerá ao longo de toda a pesquisa, desde a coleta de dados (planejada para os três meses iniciais) até o exame de qualificação e defesa; assim como a participação da bolsista em eventos acadêmicos que contribuirão para o aperfeiçoamento, elaboração, discussão e divulgação dos estudos e resultados alcançados.

Bibliografia Prévia

- ACHARD, P. (1983). Memória e produção discursiva do sentido. In.: ACHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes. 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A Página Omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil, *Entrelínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.195-202, jul./dez. 2015.
- _____. Métodos comunicativos de ensino de línguas. In: _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. Ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 53-59.
- _____. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T. et al. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.
- _____. *Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, UNICAMP: Pontes, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora da UnB.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o Ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211- 236.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p. Resenha de: MARFAN, M. A. *Em Aberto*, v. 5, n. 31, p. 43-48, jul./set. 1986.
- ORLANDI, E. Maio de 1968: os silêncios da memória. In.: ACHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes. 1999.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 10ª. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje*. Trad. De Eni P. Orlandi et al. Campinas: Pontes, 2003
- MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. (Org.). *Diálogos Interculturais - Ensino e formação em português língua estrangeira*. 1ª. ed. Campinas-SP: Pontes, 2011, v. 01, p. 139-158.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed. Da Unicamp, 4ª edição, 2009.
- _____. (1983). *Papel da memória*. In. ACHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. (1983) *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 5ª edição, 2008.

- ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. DA S. Ensino e aprendizagem de Português Línguas Estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão, *Entrelínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p. 237-253, jul./dez. 2015.
- ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. DA S.; EVANGELISTA, M.C.R.G. Ações e reflexões sobre Português como Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. In: PAIVA, C.C. (Org.). *Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-UNESP e suas ações transformadoras*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- VICTURI, N. S. *Língua Estrangeira e memória. Ao redor da Lei do espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009.

INCLUSÃO DIGITAL NA CAMADA ADULTA BRASILEIRA: (RE)PENSANDO OS LETRAMENTOS

Cristiane Lilian Ferreira da Silva
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Com o advento da tecnologia digital, presenciamos um movimento em que “novas” formas de leitura e interação social têm sido desenvolvidas. Sabendo-se que o meio virtual contempla a linguagem escrita, mas não só, como forma principal de interação e interlocução e considerando que os letramentos são sempre perpassados pela ideologia, destacamos, a partir de Tfouni (2002), que a escrita é o produto cultural por excelência. Essas premissas têm nos propiciado diversas inquietações, desde a participação no intitulado “Projeto de Letramento Digital”, desenvolvido pelo setor de Educação do IBILCE/UNESP, no período de 2013 a 2016. Com base nessa vivência, a qual nos possibilitou um olhar acurado sobre eventos de letramento da camada adulta, juntamente com o suporte teórico proposto pelos professores coordenadores do projeto, desenvolvemos o Trabalho de Conclusão de Curso¹ de Pedagogia, cuja atenção foi direcionada para dois focos centrais: a atribuição de sentidos por parte dos idosos em relação aos textos de comando e janelas de diálogo e vocabulário utilizado no contexto digital, bem como as questões que envolvem a valorização da oralidade como modo de enunciação complexo e elaborado. No decorrer dessa experiência, outros questionamentos surgiram a respeito dos processos de letramentos, institucionalizados ou não, mais especificamente em relação aos sentidos que os envolvidos nesses eventos poderiam atribuir, conforme a perspectiva de letramento que eles têm acesso.

A temática da inclusão digital tem sido largamente difundida nos meios de comunicação e nas políticas públicas. Trata-se de um assunto em proeminência: uma das competências do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC) contempla a política nacional de inclusão digital, cujo enfoque principal é o desenvolvimento de “serviços públicos relevantes para o desenvolvimento do país”.² Para alcançar o objetivo de incluir digitalmente a sociedade brasileira como um todo, existe uma rede de secretarias e políticas públicas (nível estadual e municipal) que, interligadas ao MCTIC, desenvolvem planos e projetos que visam à implementação das propostas de inclusão digital. Uma das entidades parceiras do Estado são as secretarias de Assistência Social municipais, já que essas têm contato direto com a chamada classe pobre do país.

Consideramos relevante, portanto, o aprofundamento das reflexões no campo do(s) letramento(s), em especial do letramento digital, já que se trata de temática que tem sido altamente propagada pelo Governo, além do fato de as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e

¹ “Valorização de práticas orais em E.J.A.: relato de experiências”, sob a orientação da Profa. Dra. Luciani Ester Tenani.

² Disponível em: <<http://www.mctic.gov.br>>. Acesso em 15 abril 2018.

Comunicação) permearem, atualmente, quase todas as práticas cotidianas e sociais.

2. Objetivos

Neste trabalho, procuraremos abordar o objeto de estudo – letramento(s) digital na camada adulta brasileira, a partir da interface teórica entre os Novos Estudos de Letramento (NEL) e Análise do Discurso (AD) francesa, com a proposição de estudar os sentidos acerca dos termos “analfabeto”, “alfabetizado” e “letrado” nos/dos documentos oficiais e/ou projetos sociais desenvolvidos no município de São José do Rio Preto- SP. Buscaremos, ainda, problematizar o letramento digital como um “instrumento” de inclusão social para a camada adulta brasileira. De modo específico, visamos:

(i) caracterizar os conceitos de “analfabeto”, “alfabetizado” e “letrado” que emergem nos/dos documentos oficiais, em âmbito federal, estadual e municipal; (ii) situar os conceitos em relação à heterogeneidade da língua e do discurso; e (iii) refletir sobre o letramento digital na camada adulta brasileira como um “processo” de inclusão social.

3. Referencial Teórico

Este trabalho se insere no quadro teórico da AD francesa e dos NEL: a AD se inscreve num objetivo político, já que a língua materializa os meios para se abordar a política (MUSSALIM, 2008, p.103) e os NEL reportam-se a todos os usos sociais da escrita, ou seja, ao conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, direta ou indiretamente (BRAGANÇA, 2016, p. 3). Entendemos letramento(s) segundo a perspectiva de Street (1984), que defende uma concepção de “letramento” que não é estritamente linguística, justificando que o letramento não pode ser concebido como uma atividade neutra, já que não se desliga das ações políticas e dos contextos nos quais se está inserido. O autor analisa as noções de alfabetização e letramento, e propõe duas concepções de letramento, que intitula de “modelo autônomo” e “modelo ideológico”. Grosso modo, no modelo autônomo, o letramento está intimamente ligado às capacidades cognitivas do sujeito, cuja base material para fins de avaliação seria a escrita, unicamente. Além disso, deixa de considerar os vários contextos sociais que são propulsores das mais variadas práticas de letramento. Já no modelo ideológico, o letramento é concebido como fruto das práticas sociais concretas e dos discursos que são produzidos. Street (1984) encara esse segundo modelo como aquele que melhor reflete a realidade do sujeito histórico, uma vez que o letramento concebido nesse modelo é fruto das práticas sociais concretas e dos discursos que são produzidos. O autor aborda o(s) letramento(s) rumando para outras vertentes, além da linguística, como as de cunho social e político. Entendendo os letramentos como práticas sociais imbuídas de forte apelo ideológico e político, além das questões sócio-históricas, essas características inauguram um novo conceito de escrevente/leitor e texto/leitura, já que possibilita inúmeros tipos de interação e sentidos aos enunciados.

A concepção de língua permeada pelas práticas sociais e políticas nos faz abordar o signo para além de sua tessitura superficial. Bakhtin esclarece muito bem tal concepção quando assume que a linguagem “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2002, p. 95). Temos então uma trama social em que há o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia (PÊCHEUX, *apud* BRASIL, 2011, p. 172), enunciando uma

língua opaca, tendo em vista as possibilidades de polissemia e polifonia presentes em todos os dizeres. Dito isso, consideramos que os discursos são permeados pela ideologia e pela réplica histórica, não sendo possível desconsiderar tais aspectos quando se opta por olhar a língua por essa perspectiva. De igual maneira, a escrita é constitutivamente heterogênea, se a coadunamos com a concepção dialógica da linguagem. Dessa perspectiva, ler e escrever não se restringem unicamente à suposta decifração do código escrito, mas compreende também inúmeros outros fatores, calcados nas “relações reais entre os agentes sociais e a escrita, consideradas as práticas sociais de que, direta ou indiretamente, a escrita faz parte” (CORRÊA, 2004, p. 9).

Ao falar de eventos de letramento, e mais propriamente do letramento digital, se faz necessário salientar que o letramento em ambiente digital é, de certa forma, o letramento dentro do letramento, pois ao mesmo tempo em que se tem contato com a língua escrita flexibilizada em seus vários gêneros e intenções, temos também a presença de formas de metalinguagem.

4. Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa é a de cunho qualitativo, orientado por pressupostos teórico-metodológicos dos estudos discursivos. Utilizaremos como *corpus* de análise dados que serão recortados de documentos oficiais (Leis, Resoluções e Projetos, dentre outros) voltados para políticas de inclusão digital, a partir dos quais procuraremos delimitar as subdivisões em “Distrito Federal”, Estado de São Paulo” e “Município de São José do Rio Preto”.

Nessa perspectiva teórico-metodológicos discursiva, o material de análise é submetido a um processo de “de-superficialização” da materialidade linguística (ORLANDI, 2015), ou seja, relaciona-se a sintaxe contida nos documentos citados com seu processo de enunciação, para que possamos apreender de que forma o discurso pesquisado se textualiza. A partir desse material, pretendemos construir o objeto discursivo para se proceder à análise do que é dito, e não dito, nesse discurso e o que é dito em outros, afetados por memórias discursivas diversas. Com isso pretendemos delinear o modo de funcionamento do discurso e a relação existente entre as diferentes superfícies linguísticas frente ao mesmo processo discursivo.

Essa proposta parte do princípio de que a AD visa “compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 64). Tal pressuposto se alicerça na retomada de conceitos e noções no decorrer da análise, pois analisar o(s) discurso(s) “demanda um ir-e-vir- constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 2015, p. 65). De acordo com Orlandi (2015, p. 75), a metodologia envolve três etapas, as quais “têm como seu correlato o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, o material empírico” (ORLANDI, 2015, p. 75). Na primeira, etapa o analista procura encontrar no texto sua discursividade. Nesse momento, se trabalha com paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer, etc., iniciando-se um vislumbre das formações discursivas que dominam a prática discursiva em questão. Na segunda etapa, é feita uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas com a formação ideológica que rege essas relações. Nesse ponto, é delineada a constituição “dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu” (ORLANDI, 2015, p. 76).

Ainda de acordo com Orlandi (2015, p. 61), “a análise é um processo que começa pelo próprio

estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Com base no referencial teórico que assumimos, pretendemos investigar a temática da inclusão digital para jovens/adultos, a partir da hipótese de que o Estado propaga um discurso de que as práticas do(s) letramento(s) digitais assegurarão a inserção social efetiva e promoverão ascensão econômica daquele que a utiliza. Segundo esta linha de raciocínio, saber utilizar e ter a possibilidade de acesso às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) configura-se como uma pretensa porta de entrada para empregos melhores e ascensão social em seu modo econômico, já que seu manejo garantiria o desenvolvimento da cidadania e da inteligência, além de criticidade e democracia. Dito de outro modo, buscaremos refletir sobre os discursos a respeito das possibilidades de alçamento econômico da camada adulta frente a um sistema que priva, muitas vezes, de itens básicos para a sobrevivência e a manutenção da dignidade. Muitos se percebem coagidos frente à inserção no mundo digital, já que estão, de certo modo, apartados dessas diretrizes, correm o risco de ficar totalmente alheios ao que vai no mundo, de estarem preteridos quando necessitarem concorrer a uma vaga de trabalho, já que não adquiriram as práticas impostas socialmente. Outra questão que se impõe é: em que medida ter acesso aos diversos recursos tecnológicos garante desenvolvimento e crescimento, principalmente os de cunho intelectual e social?

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Pulo, Hucitec, 2002.
- BRAGANÇA, M. L. L., & BALTAR, M. A. R. Novos Estudos de Letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, P. 03-12 2016.
- BRASIL, L.L. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem-Estudos e Pesquisa*, v. 15, n 1, p. 171-182, jan /jun, 2011.
- CORRÊA, M.L.G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo, Martins Fontes, 2004. MCTIC. *Página Institucional*. Disponível em: <http://www.mctic.gov.br> Acesso em 27 març. 2018.
- MCTIC. *Estratégia Brasileira para a Transformação Digital*. Disponível em: http://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/arquivos/livro_estrategia_digital_web.pdf. Acesso em 16, maio, 2018.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2009.
- NERI, M. O mapa da Exclusão digital, *Conjuntura Econômica*, maio, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes Editores, 2015.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. p.1- 65 (parte 1); 95-125 (parte 2).
- STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

A IMAGEM DO “BOM TEXTO” EM DISCURSOS SOBRE A REDAÇÃO EM EXAMES VESTIBULARES: UMA ANÁLISE DIÁLOGICA DO DISCURSO

Daiane Pereira Fernandes da Silva
UNESP- Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

O trabalho dos órgãos responsáveis pela elaboração de critérios e avaliação das redações em vestibulares dão abertura para a discussão e aprendizado em relação à qualidade e às dificuldades da produção textual, motivando a investigação acerca da imagem do que seja um “bom texto” nos discursos das equipes responsáveis pela correção das provas - Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST), Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) e Núcleo de Concursos (NC) - que se responsabilizam, respectivamente, pelas provas dos vestibulares da UNICAMP, UEL e UFPR. Além disso, busca-se analisar como essas imagens dialogam, na esfera didático-pedagógica, com o que é ensinado em videoaulas de redação disponibilizadas para a preparação de candidatos aos vestibulares nos canais *Oficina Resolve*, *Stoodi* e *Me Salva*.

O interesse pelo tema e o seu valor no ensino/aprendizagem surge de uma inquietação da mestranda na busca de compreender como o que é discutido sobre as provas de redação, no âmbito das comissões responsáveis pelas provas, chega até o aluno/candidato por meio da rede.

A partir da investigação sobre as avaliações aplicadas, este projeto tem como questão a seguinte indagação: O material de ensino de redação disponibilizado na *internet* nos canais buscados por vestibulandos em preparação para as provas mostra-se significativo para o entendimento do que, de fato, é esperado pelos analistas das comissões corretoras das provas das universidades, representadas na pesquisa pela UNICAMP, UEL e UFPR?

Esta pesquisa é desenvolvimento das reflexões já feitas por esta pesquisadora no curso de Graduação e Licenciatura em Letras. Sua Pesquisa de Iniciação Científica, em nível de graduação no ano de 2015, esteve centrada na problemática da produção textual na escola e em vestibulares. A pesquisa intitulada: “O conceito de autoria em manuais de vestibulares e em discursos pedagógicos sobre produção de texto”, orientada pela Profa. Dra. Marina Célia Mendonça, analisou como os Manuais de Vestibulares se referem ao papel do autor na produção do texto escrito nos vestibulares e como o conceito de autoria é atualizado na voz do professor em *blogs* direcionados ao ensino/aprendizagem de redação.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação da autora para obtenção do título de bacharela na UNESP-Araraquara também foi centrado na mesma temática, levando à conclusão de que os professores em *sites* na *internet* trabalham de maneira superficial e deixam de explorar em

seus comentários pontos relevantes que são apontados nos Manuais de Vestibulares das universidades e que podem ser cobrados na avaliação (SILVA, 2017).

O interesse nesse projeto é dar continuidade ao caminho já iniciado nas investigações, com o foco de contribuir para a ampliação das discussões sobre o ensino/aprendizagem de produção textual, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 2000) para o ensino de produção textual no Ensino Médio - fase de preparação dos alunos para o vestibular - ampliando-o com a análise das provas de redação comentadas para compreender o que seria o texto esperado e “acima da média”. Por conseguinte, investigar também como os professores, em videoaulas na *internet*, atualizam o discurso das comissões dos vestibulares, de modo a discutir a ressignificação (ou não) que se faz desse discurso avaliado pelas Instituições de Ensino Superior.

A hipótese é de que essa ressignificação do discurso pode apontar para questões teóricas relevantes acerca do movimento do sentido do discurso em uma mesma esfera de atividade, a didático-pedagógica, o que se entende como importante contribuição para subsidiar caminhos no processo de ensino/aprendizagem da textualidade no Ensino Médio.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar as provas de redação comentadas da UNICAMP, UEL e UFPR, dos anos de 2015, 2016 e 2017, visando identificar a imagem de um “bom texto” na concepção das comissões que corrigem as provas destas universidades e, a partir desta identificação, investigar no conteúdo das videoaulas de redação disponibilizadas na *internet*, nas plataformas *Oficina Resolve*, *Stoodi* e *Me Salva*, como a imagem do texto que se configura como apropriado e esperado pela banca desses vestibulares é atualizada nas aulas. Os objetivos específicos do projeto são os seguintes: 1) Verificar que aspectos linguísticos/textuais são mais enfocados nos comentários das bancas examinadoras quando da produção de uma imagem de “bom texto”. Os comentários fazem menção às características textuais? Ao propósito da interlocução? À adequação à norma escrita culta? À autoria? Ao diálogo com os textos fornecidos para leitura? Que outros aspectos são valorizados nos textos bem avaliados?; 2) Verificar, no âmbito pedagógico, como os professores ensinam os vestibulandos nas videoaulas quanto às características dos textos desenvolvidas nessas instituições. Como eles atualizam a imagem do que seja um “bom texto” apontada nos comentários? Que aspectos eles valorizam na textualidade?; 3) A imagem do “bom texto” que se constitui no corpus atualiza qual discurso sobre a textualidade: o presente no discurso das Ciências da Linguagem? o presente na tradição escolar? o presente em documentos oficiais?

3. Referencial Teórico

A Análise Dialógica do Discurso é a base teórico-metodológica deste trabalho. Consideram-se relevantes as reflexões feitas pelos autores do Círculo de Bakhtin (2000, 2002, 2010 e 2012; VOLÓCHINOV, 2017). Alguns conceitos bakhtinianos, que versam sobre a concepção de dialogismo da linguagem, são relevantes para a pesquisa, a saber: diálogo, enunciado concreto, esfera de atividade e gênero do discurso.

Ainda serão considerados estudos desenvolvidos sobre as teorias do Círculo de Bakhtin por

autores como Brait et al (2005), Brait (2017), Paula (2008, 2009), Fiorin (2006) e Faraco (2006), dentre outros autores. Serão utilizados também estudos sobre a relação entre ensino/aprendizagem e uso da *internet* como ambiente de estudo (GIRÃO, 2005) sobre o ensino/aprendizagem da produção textual (MENDONÇA, 2013; GERALDI 1991, 2010a, 2010b e GERALDI et al, 1997). Destacam-se ainda para o embasamento teórico das análises, os estudos desenvolvidos por Ponzio (2009, 2010, 2012), Souza (2002), Grillo (2012) e os trabalhos realizados acerca dos enunciados com linguagem não verbal por Brait (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013), Paula (2014) e Paula et al (2017).

4. Procedimentos Metodológicos

Este projeto propõe pesquisa qualitativa e dialógica para analisar a imagem do que seja um “bom texto” nas provas de redação comentadas dos vestibulares de universidades, para então observar como essa imagem é atualizada (ou não) em videoaulas de redação disponíveis nos canais acessados por aqueles que estão se preparando para os vestibulares.

Cabe ressaltar que, como *corpus* de pesquisa, serão utilizadas as provas de redações comentadas pelas comissões examinadoras dos vestibulares da UNICAMP, UEL e UFPR (2015, 2016, 2017) e videoaulas de redação. Os comentários das provas de redação da UNICAMP serão extraídos na página da COMVEST, no item vestibulares anteriores (www.comvest.unicamp.br), selecionando os anos de 2015, 2016 e 2017. Serão analisadas seis provas de redação que tiveram a denominação “acima da média”, sendo duas de cada ano. Como a instituição disponibiliza dois modelos de redação “acima da média”, nessas seis propostas de redação serão analisados dois textos de cada, considerados satisfatórios, totalizando doze textos. Acrescente-se a esses textos os comentários feitos pela comissão do vestibular.

Em relação à UEL, os comentários das provas de redação são publicados na revista *Diálogos Pedagógicos* disponibilizada no site da COPS (www.cops.uel.com.br). A revista, como os organizadores mesmo ressaltam, traz apontamentos e reflexões sobre a elaboração, o formato, o gabarito e os resultados das provas de todas as disciplinas cobradas no exame da referida universidade, que propõe, geralmente, três gêneros discursivos para redação, sendo que um deles é o dissertativo – argumentativo. Ele não é o centro da pesquisa em questão, pois é um modelo único e invariável de produção textual, imposto pela escola, com suas regras e estruturação, apagando o acontecimento do gênero. Serão analisados de cada ano, 2015, 2016, 2017, dois gêneros, que segundo a organização, são denominados como “Exemplos de texto satisfatório”, totalizando seis comentários.

Já na página Núcleo de Concursos (<http://www.nc.ufpr.br>), da UFPR, os comentários serão extraídos em critérios de correção. Para cada produção textual, a universidade dispõe de cinco gêneros diferentes que podem ser escolhidos pelo candidato. Nesse caso, serão analisados os cinco gêneros propostos dos anos de 2015, 2016, e 2017, totalizando quinze comentários.

Também compõem o *corpus* videoaulas encontradas na rede, dos três canais mencionados anteriormente, *Oficina resolve*, *Stoodi* e *Me Salva*, que serão utilizados para a análise da presença ou não das discussões e conteúdos desenvolvidos nas provas comentadas acerca da produção de um texto “acima da média”, por meio do discurso proferido pelos professores, ou seja, das aulas

fornecidas e dos conteúdos referentes à elaboração da redação. Dessa forma, ao todo serão seis videoaulas, duas referentes à UEL, encontradas no canal *Stoodi*, duas videoaulas referentes à UNICAMP, uma no canal *Me Salva* e a outra no canal *Oficina Resolve* e, por fim, duas videoaulas relativa à UFPR, uma no canal *Me Salva* e outra no canal *Stoodi*.

Para a análise qualitativa dos discursos será considerada a proposta bakhtiniana do cotejamento de textos e suas contribuições para as Ciências Humanas, cuja base bibliográfica contempla as obras, como já mencionado, do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2000, 2002, 2010, 2012; VOLÓCHINOV, 2017).

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Dada a natureza do trabalho, realizado em nível de mestrado, a pesquisa pretende a partir da imagem concebida de um “bom texto” baseada na análise dos comentários dos examinadores, obter os subsídios para analisar como esta imagem é atualizada nas videoaulas de produção textual e refletir, diante disso, acerca das práticas pedagógicas, sobretudo, em relação ao conteúdo veiculado pelos professores, nesse novo formato de ensino/aprendizagem informal, na plataforma do *Youtube*. Os dois primeiros semestres da pesquisa serão dedicados à participação em disciplinas e em reuniões do grupo de pesquisa da orientadora para um melhor aprofundamento do estudo teórico. Além disso, nesse período, será feito estudo e fichamento das obras do Círculo de Bakhtin, bem como transcrição e descrição do *corpus*. Posteriormente, no segundo ano de pesquisa, será feita análise do *corpus*.

Bibliografia prévia

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRAIT, B. Contribuições Bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: *Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural*. BASTOS, N. B. (org.). São Paulo: EDUC, 2008.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*. São Paulo, v.1,n.1, p.142/160, 1ºsem 2009.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, p.193-228

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 183-196, 1º semestre 2011.

_____. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I.I. & MENDES, E. (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, B; MELO, R de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In. BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. Resenha. BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução,

- Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* vol.12 no.2 São Paulo May./Aug. 2017.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio+*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BURGESS, J & GREEN, J. *Youtube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- COMVEST/UNICAMP. *Provas comentadas - Redação*. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vestibulares-anteriores/1a-fase-2a-fase-comentadas/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2ª ed. Curitiba: Criar, 2006.
- FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Editora Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252 p.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. 148 p.
- _____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.
- GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. 184 p. (Aprender e ensinar com textos, v. 1 - Coordenadora geral: Lígia Chiappini). (Pré-edição: FFLCH/USP, 1994; Ed. Marca D'Água, 1995).
- GIRÃO, L. C. *Processo de produção de vídeos educativos*. Integração das tecnologias na escola - Salto para o futuro. Organizadores: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Manoel Moran. Brasília: SEED/MEC, 2005.
- GRILLO, S. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Filol. linguíst. port.*, n. 14(2), p.235-246, 2012.
- _____. Dimensão verbo-visual de enunciados de Scientific American Brasil. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.2, p.8/22, 2º sem. 2009.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros Textuais e atividades Linguísticas no contexto da Tecnologia Digital. In: *GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. USP - Universidade de São Paulo, 23-25 de maio, 2002.
- _____. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido* (Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier - orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67.
- _____. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais: reflexão e ensino* (Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (org.)). São Paulo: Parábola Editorial.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. *Letras & Letras (Online)*, v.29, 2013.
- MUSSIO, S. C. *Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano*/Simone Cristina Mussio - 2016. 342f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

NÚCLEO DE CONCURSOS/ UFPR. *Processo seletivo – Redação*. Disponível em: <<http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/VestibularesAnteriores>>. Acesso em 01 ago. 2017.

PAULA, L. *O Círculo de Bakhtin: abordagem dialógica da linguagem*. Caderno de Resumos do GEL, 2008.

_____. *Círculo de Bakhtin: algumas questões teórico-analíticas*. Cad. Resumos GEL, 2009.

_____. *Semiose verbivocovisual*. Vol.1. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PAULA, L.; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. Raído. *Dourados*, v. 11, n. 25, p. 178-201, jan./jun. 2017.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS/ COPS/UDEL. *Provas comentadas – Redação*. Disponível em: <<http://www.cops.uel.br/v2/documento.php?id=10>>. Acesso em 01/08/2017.

ROJO, R. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula - Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R., MOURA, E. (org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, D. P. F. *O conceito de autoria em manuais de vestibulares e em discursos pedagógicos sobre produção de texto* [recurso eletrônico] / Daiane Pereira Fernandes da Silva. Araraquara, 2017. 1 CD-ROM: il.; 4 3/4 pol.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto: do círculo Bakhtin/Volochinov* / Medvedev. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

VOLÓCHINOV. V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. v. 1.

UMA PROPOSTA DE REVITALIZAÇÃO LINGÜÍSTICO-CULTURAL NA CULINÁRIA GUATÓ

Danielle Urt Mansur Bumlai
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras Arararaquara

1. Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo a língua guató, que pertence à família Guató, tronco linguístico Macro-Jê (Rodrigues, 1986). A pesquisa será realizada por meio de um estudo do léxico específico do campo semântico da culinária do povo guató, e busca apresentar uma proposta de revitalização que expresse uma organização para as entradas desse conjunto terminológico e as descrições de seus conteúdos. Posteriormente, será produzido um dicionário enciclopédico ilustrado bilíngue guató-português e português-guató, que poderá ser utilizado como material paradidático na Escola Estadual Indígena João Quirino de Carvalho “Toghopanaã”, localizada na aldeia Guató, na Ilha Ínsua, na região de Corumbá - Mato Grosso do Sul.

De acordo com os critérios da UNESCO³, a língua guató está criticamente ameaçada de extinção, portanto, é uma língua que precisa de ações imediatas para sua documentação e conforme Maurer (1952,p.12), “Urge que se faça uma descrição completa das línguas indígenas ainda existentes antes que elas desapareçam de todo”.

Com isso, faz-se necessário, buscar por meio da pesquisa estudos que possam contribuir para a documentação e a revitalização da língua, tanto para fins científico-acadêmicos quanto escolares. Hinton e Hale (2001), apontam que a revitalização linguística é desenvolvida em comunidades ameaçadas ou extintas, e que cada comunidade indígena exige uma situação de pesquisa e métodos específicos, de acordo com os dados sociolinguísticos e objetivos pretendidos.

Durante muito tempo pensava-se que a língua e o povo guató estivessem extintos, porém, por meio de estudos e pesquisas entre as décadas de 1970 e 1980, os quais se destacam Oliveira (1979), Guzmán (1980), Cabeza de Vaca (1984) e Cardoso (1985), Oliveira (1994, 1995, 1996a, 1996b, 1996c, 1997a, 1997b, 1997c), Rodrigues (1994), foi possível iniciar um processo de reconhecimento e reconstrução deste povo.

O primeiro registro encontrado sobre este povo indígena foi de Hércules Florence em 1826, e, posteriormente, Francis de La Porte acrescentou novas descrições etnográficas, em 1875. Os estudos, de modo geral, centravam-se em aspectos históricos, de caráter etnográfico, retratando a cultura e o *modus vivendi* do povo, não havia uma preocupação com a língua, que aos poucos se perdia por influência de contato com outras línguas, em sua maioria pelo português e pelo espanhol.

A primeira linguista a estudar a língua guató foi Palácio (1984), que defendeu a tese de doutorado “*Guató, a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai*”, entre outros trabalhos realizados pela autora, Palácio (1987), identificou as características gerais da língua guató, como o contraste de tom

(alto e baixo); com marcadores de sujeito dos verbos transitivos e intransitivos diferentes em relação à sua ordem verbo-sujeito-objeto (VSO); o sistema numeral; o alfabeto e o padrão silábico (C) V. Posteriormente, a Linguista Postigo (2009), segue com inúmeros estudos relacionados à língua guató, os quais contribuíram para o embasamento dessa pesquisa. Estudos anteriores como algumas listas de palavras guató foram organizadas por Castelnau (1949 [1851]) que elaborou a primeira lista contendo 164 palavras; Max Schmidt (1942), etnólogo alemão, fez a análise de alguns fenômenos da língua. Foram registradas por Rondon (1938) 201 palavras e por Wilson (1959) 106 palavras; a tese de doutorado “*Dando a palavra aos Guató: alguns aspectos sociolinguísticos*”, Lima (2002) e a dissertação de mestrado “*Língua, cultura e sociedade Guató: universo léxico-semântico da fala indígena*”, Costa (2002).

Em entrevista realizada com a liderança atual Guató, na cidade de Corumbá, em maio de 2017, pode-se verificar no que diz respeito à língua, à cultura e à identidade, o povo guató possui muitos desafios a serem enfrentados e um grande interesse no fortalecimento e revitalização da língua.

2. Objetivos

Geral: Documentar parte do léxico específico da língua guató, com recorte na culinária, a fim de registrar dados para sua revitalização.

Específicos: (i). Investigar o léxico específico guató no campo da culinária, junto à comunidade; (ii). Elaborar um vocabulário sobre culinária guató; (iii). Trabalhar em um projeto de revitalização linguística, a partir de anciãos (os quatro falantes da língua guató), e com aplicação na escola da comunidade.

3. Referencial teórico

A análise sincrônica e a síntese descritiva do conjunto lexical investigado estão fundamentadas na ciência dos Estudos da Terminologia, do Léxico, no Funcionalismo e na Revitalização Linguística. Serão baseadas nas leituras de estudos de Fargetti, que abordam Terminologia, Lexicologia e Lexicografia, em especial as línguas indígenas brasileiras Fargetti (2018); a definição de palavra e léxico, por Biderman (1996); a macroestrutura de seleção e apresentação das entradas, por Haensch (1982), Porto-Dapena (2002) e Welker (2004); nas decisões terminográficas para a elaboração dos verbetes, Fargetti (2018), Cabré (1993); os estudos de revitalização propostos por Hinton e Hale (2001), Austin e Sallabank (2011).

O fundamento teórico para abordagem da língua em foco e nesta pesquisa está na ciência linguística sob a vertente funcionalista: DeLancey(1993), Dubois(1995), Lakoff (1977), entre outros, tendo a visão da língua como delineada pelo seu uso, em contexto de interação entre seus falantes. Nos estudos do léxico será considerada a relação entre as propriedades linguísticas – morfossintáticas, semânticas e pragmáticas e as propriedades extralinguísticas: conhecimento sobre as coisas, sobre os estados-de-coisas e suas regras e princípios.

Quando pensamos em léxico específico, de uma especialidade, temos a Terminologia, que segundo Finatto (2014), abrange a construção de dicionários técnicos-científicos, glossários, e banco

de dados terminológicos, sendo criados textos especializados de um modo geral. De acordo com a autora, esse perfil de comunicação possui singularidades, como “precisão, objetividade e o uso sistemático de termos técnico-científicos, e costuma também ser identificada como língua para fins específicos (Language for Specific Purpose, LSP), tecnoleto, entre outras denominações”. Conforme Cabré (1993), a terminologia, para os especialistas, é a representação da organização do conceito de uma determinada especialidade e um meio fatal de se expressar e se comunicar profissionalmente.

De acordo com Finatto (2014), a relevância dos estudos terminológicos tem estimulado muitas pesquisas relacionadas aos textos especializados, e afirma que além de “aspectos teóricos a Terminologia tem avançado no sentido de oferecer elementos que subsidiam a definição de princípios e diretrizes de tratamento dos termos técnico-científicos nas aplicações terminológicas”. Assim, os dicionários com fins acadêmicos alinham uma maior preocupação com as explicações e definições, dessa forma, a produção de dicionários bilíngues, de acordo com Ferreira (2010), tem sido realizada, tanto para a descrição da língua em questão, como no auxílio nas escolas indígenas.

Outra contribuição importante será do Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras – LINBRA, liderado por Cristina Martins Fargetti, reúne pesquisadores e discentes, que se dedicam ao estudo de línguas indígenas brasileiras e, eventualmente, de línguas indígenas de outros países. Esse grupo objetiva identificar e catalogar documentação e descrição de línguas e conta com trabalhos de discentes, em geral os trabalhos seguem adotando a proposta teórico-metodológica de sua coordenadora, a Terminologia Etnográfica.

4. Procedimentos Metodológicos

Conforme Hinton e Hale (2001), deve ser feito um levantamento sociolinguístico, a citar que essa etapa teve início no ano de 2017, a qual foram identificados os falantes da língua. Será realizado o trabalho de campo, que serão registrados nas formas de áudio, fotografias e audiovisual. Os dados serão transcritos e analisados, constituindo um acervo linguístico que será utilizado como base para a elaboração de oficinas de revitalização e estudo sobre o léxico da culinária guatô.

Fargetti (2012), afirma que para a coleta de dados relacionados ao estudo terminológico, lexicográfico e à aplicação lexicográfica, é preciso pensar em metodologias que permitam chegar a descrições mais exatas. Para isso, é necessário pensar língua e cultura juntos, a fim de que haja uma documentação que sirva tanto para a academia quanto para os futuros falantes da língua, preservando o conhecimento e toda uma história. Após a análise do corpus da pesquisa, será realizada uma descrição terminológica do léxico de sua culinária. A ortografia precisa ser repensada, pois ainda não está estabelecida. O estudo e experiência de Fargetti (2006) servirão como referência para a organização ortográfica guatô, uma importante etapa, que poderá contar com o apoio de outros pesquisadores. Para tanto, de acordo com os estudos de Fargetti (2018), é preciso que seja realizado um estudo etnográfico, e a autora coloca que as investigações são diferentes para cada tema específico para qual o léxico se refere, e que para chegar a uma metodologia válida é necessário que haja um diálogo entre diversas áreas do saber.

A pesquisa de Mondini (2014), com a qual dialogamos, apresentou um estudo sobre os alimentos preparados pelos jurunas, trabalho que teve uma observação participante, na preparação de alimentos, com registro de cada passo da pesquisa. Propôs entradas com definições completas e

todo o processo foi praticamente documentado com fotos. A esse referido trabalho terminográfico Fargetti (2018), expõe ser resultado de um trabalho terminológico com forte base etnográfica e afirma que é fundamental para documentação dos termos específicos e que contenham informações suficientes, para ser comparado a outras línguas e culturas, como forma de registro para futuras gerações e para que se possa aprender/entender processos e classificações próprias da cultura indígena.

Cabré (1999), passou a aplicar uma abordagem diferente para Terminologia, e propôs a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) que propõe que o termo faça parte da linguagem natural e que sua interpretação possui um sentido para cada contexto. De acordo com Cabré (1999), as unidades lexicais se constituem como palavras ou termos no âmbito do contexto de comunicação em que ocorrem e devem ser entendidos em sua situação de uso, assim não basta somente ter o conhecimento da língua isoladamente, é preciso contextualizá-la.

Fargetti (2018), no artigo referente ao léxico em línguas minoritárias, com foco nas línguas indígenas brasileiras, e questionamentos relacionados à Terminologia Etnográfica, verifica que não tem como se ter uma base de dados antes de começar a pesquisa em campo, isso quando diz respeito a línguas indígenas, e acredita na possibilidade de uma terminologia que contemple o que seja próprio de um povo específico, afirmando que é preciso pensar nas sessões como uma boa conversa (2018, p.10). A autora expõe que o trabalho realizado com os juruna possui uma proposta diferente, pois trata-se de entender os processos próprios da cultura indígena e a esse trabalho Fargetti chama de "Terminologia Etnográfica", que relaciona a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) por Cabré (1999), e a Etnografia relacionando a linguística e a antropologia. Fargetti propõe que antes de pensar no domínio e nas ciências é preciso um trabalho de campo que considere primeiro o conhecimento do outro, suas categorizações, o que se obtém com um trabalho etnográfico.

Desse modo, os estudos serão realizados para tornar possível que a língua guató seja transmitida de geração para geração e com ela toda a história de um povo.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

No decorrer da pesquisa será possível determinar a melhor forma de elaborar e utilizar os materiais recolhidos para a aprendizagem da língua, aproximar falantes e não-falantes, para que sejam mantenedores e/ou transmissores da língua. Nesse sentido, pensar em Revitalização Linguística na comunidade indígena Guató, na região de fronteira Brasil-Bolívia, em Corumbá, é buscar fortalecer um dos seus maiores bens culturais: a língua de seu povo. Além disso, poderá contribuir também para o ensino da língua guató na única escola da aldeia, por meio do estudo da organização de um vocabulário terminológico do campo semântico da culinária guató. Espera-se que esta pesquisa somada a outros estudos sobre o léxico do povo guató, determine um salto qualitativo na preservação da língua desse povo, por meio de algo tão próprio de sua cultura - a culinária.

Referências bibliográficas

AUSTIN, Peter K.; SALLABANK, Julia. **The Cambridge handbook of endangered languages.**

Cambridge-UK: Cambridge University Press, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**. Vol. 40, p. 27-46. Unesp, São Paulo, 1996. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto dos Povos Indígenas**. Comissão Nacional de Política Indigenista. Ministério da Justiça. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

CABEZA DE VACA, A. N. **Naufragios y comentarios**. Edición, introducción y notas de Roberto Fernando. Madrid: Raycar, 1984.

CABRÉ, M.T. **La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993. CABRÉ, M.T. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra & Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

CARDOSO, Paulo A. **Relatório de viagem aos Guatós**. Brasília: Ministério do Interior/ FUNAI (MS), 1985.

CASTELNAU, F. **Expedições às regiões centrais da América do Sul**. São Paulo: Nacional, 1949. CASTELNAU, F. *Langue des guatos (Rio Paraguay)*. In: BERTHAND, Chez P. **Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, de Rio de Janeiro a Lima, et de Lima au Para**. Histoire Du Voyage. Tomo V. Paris: Libraire-Éditeur, 1851.

COSTA, Natalina Sierra A. **Língua, cultura e sociedade guató: universo léxico-semântico da fala indígena**. Dissertação de Mestrado. UNESP. Assis-SP, 2002.

FARGETTI, Cristina Martins. **Breve História da Ortografia da Língua Juruna**. Estudos da Língua(gem). UESB. Vitória da Conquista-BA, 2006. Disponível em: <<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n3jun2006/resumos/index_arquivos/fargetti.htm>>. Acesso em 02 de setembro de 2017.

FARGETTI, Cristina Martins. Os estudos de línguas indígenas brasileiras hoje e a contribuição de Mattoso Câmara. In: Massini-Cagliari, Gladis; Berlinck, Rosane.A.; Guedes, Marymarcia.; Oliveira, Taísa.P.. (Org.). **Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: Fonologia, Morfologia, Sintaxe**. 1ªed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, v. 12, p. 31-41.

FARGETTI, Cristina Martins. Plantas entre los juruna: en busca de una metodología para el estudio del léxico. **Liames**, 2012.

FARGETTI, Cristina Martins. *Estúdios del léxico de lenguas indígenas: terminología?*. In: Manuel González González; María-Dolores Sánchez-Palomino; Inés Veiga Mateos. (Org.). **Terminoloxía : a necesidade da colaboración**. 1ed.Madrid: Vervuert, 2018, v. 1, p. 343-368

FERREIRA, V. S. Produção de dicionários contemporâneos com línguas em contato: o caso do Português e das línguas indígenas brasileiras. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Vol. IV. Campo Grande-MS: Editora UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

FINATTO, M.J.B. (2014): «Orientações para a terminografia: das teorias às práticas em busca de amplitude da informação terminológica». En Isquierdo, A.; A. Negri & G.O.M. Dalcorno (eds.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminografia**, vol. VII. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pp. 439-458.

FLORENCE, Hércules. Esboço da viagem feita pelo Sr. de Langdorff no interior do Brasil, desde setembro de 1825 até março de 1829. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Vol. 38, n.2, p. 355-469. Rio de Janeiro, 1875.

FLORENCE, Hércules. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829**. São Paulo, 1948. GUZMÁN, Ruy Díaz de. **Anales del descubrimiento, población y conquista del Río de la Plata. Observaciones, notas etc. de Roberto Quevedo**. Asunción: Librería Comunerros, 1980.

HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, G. et al. **La lexicografía** la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HINTON, Leanne; HALE, Ken. **The Green Book of language revitalization in practice**. San Diego & New York: Academic Press, Pp xvii, 450p. 2001

ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Vol.

IV. Campo Grande-MS: Editora UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

LIMA, R. A. F. **Dando a palavra aos Guatós**: alguns aspectos sociolinguísticos. Tese de Doutorado. UNESP. Assis-SP, 2002.

MAURER, Jr. T. M. Introdução. A Fonologia da língua Uái Uái. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1952.

MÉTRAUX, Alfred. **The native tribes of Eastern Bolivia and Western Matto Grosso**. BAE Bulletin 134. Washington, 1942.

MONDINI, Juliana Nazatto. **Yudja Utaha**: a culinária juruna no Parque Indígena Xingu - uma contribuição ao dicionário bilíngue juruna-português, 2014.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. A utilização da analogia etnográfica no estudo dos aterros da região pantaneira de Corumbá. **Revista de Arqueologia** 8/2: 159-167. São Paulo, 1994

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Os argonautas Guató**: aportes para o conhecimento dos assentamentos e da subsistência dos grupos que se estabeleceram nas áreas inundáveis do Pantanal Matogrossense. Dissertação

de Mestrado em História, área de concentração em Arqueologia. Porto Alegre: PUCRS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1995.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. *Guató: argonautas do Pantanal*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996a.

_____. **Guató - Os argonautas do Pantanal**. *Anais da VIII Reunião Científica da Sociedade de Arqueologia Brasileira*, vol. 2: 499-518. Porto Alegre: Edipucrs, 1996b, em: www.familiaweb.com.br/pantanal/artigo2.htm.

_____. **A importância da palmeira acuri para os Índios Guató**. Ponencia al II Simpósio sobre Recursos Naturais e Sócio-econômicos do Pantanal, Corumbá, 1996c, em: www.familiaweb.com.br/pantanal/artigo1.htm.

_____. **Ambiente e cultura no contexto da ocupação indígena da planície de inundação do Pantanal**, 1997a, em: <http://www.unikey.com.br/pantanal/faq1.htm>.

_____. **Diagnóstico sócio-ambiental da Reserva Indígena Guató-Ilha Ínsua**. Contribuições de um arqueólogo. Ponencia al ASeminario Áreas de Desarrollo Indígena, 13-15 de agosto de 1997. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, 1997b, em: www.familiaweb.com.br/pantanal/artigo6.htm.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de & ARAÚJO, Rose Mary P. de. **Diagnóstico sócio-ambiental da área indígena Guató (Ilha Ínsua)** - relatório de viagem de campo (9pp.). Dourados/Corumbá-MS: UFMS-CEUD/ ECOA-CAAP, 1997.

OLIVEIRA, Roberto C. de - Roque de B. Laraia - A.G. de Oliveira. Os índios do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul. **Relatório**. Brasília-DF, 1979.

PALÁCIO, Adair Pimentel. **Guató, a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai**. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas-SP, 1984.

PALÁCIO, Adair Pimentel. Aspects of the morphology of Guató. In: Elson, B.F. **Language in global perspective**. Dallas, 1986.

PALÁCIO, Adair Pimentel. Guató: uma língua redescoberta. **Ciência Hoje**. Vol.5, n. 29, p. 74-75, 1987.

_____. Sistema numeral em Guató. **Boletim da ABRALIN**. N. 19, p. 51-56, 1996.

_____. **Situação dos Índios Guató em janeiro de 1984**. Campinas-SP, 1998.

- _____. Alguns aspectos da língua Guató. **Liames 4**. UNICAMP. Campinas-SP, 2004.
- POSTIGO, A. V.; FERREIRA, R. V. **Aspectos linguísticos e históricos da língua guató**. V Encontro de Línguas e Culturas Macro-Jê. São Paulo, 2007.
- POSTIGO, A. V. **Os ditongos em Guató**: uma proposta de análise. IV Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste. CD Resumos. Cuiabá-MT, 2008.
- POSTIGO, A. V. **Padrão silábico e ressilabação em Guató (Macro-Jê)**. 56º Seminário do GEL. São José do Rio Preto, 2008.
- _____. **Nasalidade e Assimilação Nasal em Guató (Macro-Jê)**. XIV Seminário de Teses em Andamento. Anais do SETA 2008. V. 1, p. 1-11. Campinas, 2008.
- _____. **Fonologia da Língua Guató**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus Três Lagoas-MS, 2009.
- _____. **Alguns apontamentos bibliográficos sobre a língua guató (Macro-Jê)**. Liames. Vol. 9, p. 99-106. Campinas, 2009.
- _____. **Apontamentos fonológicos sobre as listas de palavras Guató (Macro-Jê) de Castelnau (1851), Rondon (1938) e Wilson (1959)**. 58º Seminário do GEL. Vol. 1, p. 1. São Carlos, 2010.
- POSTIGO, A. V.; FERREIRA, R. V. Estudos fonológicos da língua guató (Macro-Jê). In: SANTOS, P. S. N.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Literatura e Linguística**: práticas de interculturalidade no Mato Grosso do Sul. Vol. 1, p. 175-212. Editora da UFGD, Dourados-MS, 2010.
- _____. Apontamentos fonológicos sobre as listas de palavras guató (Macro-Jê). **Estudos Linguísticos**. Vol. 40, p. 275-289, 2011.
- PORTO-DAPENA, J.-A. **La macroestructura del diccionario**: las entradas. Manual de Técnica Lexicográfica. Madrid: Arco/Libros, 2002.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.
- RODRIGUES, Sandra N; MATSUNAKA, Yuri; DUARTE, Paulo. **Guató**: povo canoieiro do Pantanal. *Boletim Kaguateca*, 2. Campo Grande-MS: Associação de Índios Desaldeados Kaguateca A. Marçal de Souza, 1994.
- SANTOLIN, J. L. 500 Almas: cineasta fala sobre índios Guató. **Revista Enfoque Gospel**. Edição 57, 2006. Disponível em <http://www.revistaenfoque.com.br/index.php?edicao=57&materia=380>. Acesso em 02 de setembro de 2017.
- SCHMIDT, Max. **Resultados de mi tercera expedición a los Guató**s efectuada en el año de 1928, 1942. SILVA, Denise. **Estudo lexicográfico da língua terena**: proposta de um dicionário terena-português 2013. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2016.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Interactive Atlas of the World's Languages in Danger**. 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192416e.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2016.
- WELKER, H., Dicionários. **Uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- WILSON, J. **Guató word list**. Summer Institute of Linguistics. Brasília-DF, 1959.

A INVESTIGAÇÃO DE FRASEOLOGISMOS BASEADA EM UM CORPUS DE APRENDIZES FORMADO PELA TRADUÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS DE CUNHO POLÍTICO

Emanoel Henrique Alves
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Com o advento da globalização cada vez mais intrínseco na sociedade, o papel da Linguística Aplicada aumenta, assim como sua relevância para campo da ciência, tendo em vista as diferentes esferas sociais existentes. Considerando os vários ramos da Linguística frente a esse cenário, a Linguística de *Corpus* (doravante LC), oferece subsídios para a construção de *corpora* computadorizados para o ramo da Tradução, sendo vista ainda como metodologia que permite investigações de maneira ampla e menos intuitiva (ORENHA-OTTAIANO, 2012, p. 1).

Este trabalho tem como linha de pesquisa a “Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em corpora”. Como arcabouço teórico, esta proposta parte dos estudos da LC (MCENERY, HARDIE, 2012; MEYER, 2004) e da Fraseologia (ORENHA- OTTAIANO, 2004, 2015; MARTELLI, 2007; TAGNIN, 2013) para auxiliar o levantamento de colocações e para análise de dados. A proposta investiga o uso de colocações a partir de um *corpus* em língua inglesa com versões de textos extraídos de jornais e revistas brasileiras na modalidade *on-line*.

A proposta surgiu a partir de um projeto em andamento, o CAT - *Corpus de Aprendizes de Tradução* (ORENHA-OTTAIANO, 2015), formado pela tradução de discentes do curso de Tradução de uma universidade pública, na direção português- inglês. Visando a expansão do projeto, convidamos, em forma de parceria, alunos do curso de Tradução de uma dada universidade particular, apresentando nível de conhecimento da língua inglesa intermediário, avançado e proficiente e, níveis estes verificados após a aplicação de um teste de nivelamento (ALLAN, 2004). Os estudantes terão suas versões submetidas à análise como objeto de estudo deste trabalho de dissertação. Essas versões irão compor a segunda etapa do projeto e formarão o *Corpus de Aprendizes de Tradução 2* (CAT 2).

A metodologia prevê o uso da ferramenta de manuseio de *corpus Sketch Engine* (KILGARRIFF et al., 2014), como suporte e identificação de combinações de maior recorrência, seguindo a taxonomia de Hausmann (1985) e Orenha-Ottaiano (2009, 2015). Foram escolhidos textos jornalísticos em português de jornais e revistas *on-line* de grande circulação com o tema política internacional, devido à recorrência de publicações desse tema nos meios de comunicação.

Por se tratar de uma investigação a partir de um CAT, sabemos que possíveis erros, em relação ao uso de colocações, poderão ser identificados nas versões. Por esta razão, a criação de atividades torna-se outro fator relevante após o levantamento das colocações, pois, podemos

comparar o padrão de escrita dos aprendizes com textos de uso real na língua-alvo. Portanto, com base nos resultados obtidos, propomos uma devolutiva à universidade e também a elaboração de exercícios e jogos colocacionais, utilizando-se de *corpora on-line*.

2. Objetivos

Objetivo Geral:

Observar as escolhas lexicais encontradas no CAT, justificando a aplicação da LC, em especial da Fraseologia, como suporte para a prática de versões no ensino superior com foco em uma perspectiva didática por meio de apontamentos e atividades.

Objetivos específicos:

- Compilar o *Corpus* de Aprendizes de Tradução 2;
- Verificar o comportamento léxico-fraseológico, com foco nas colocações, presentes nas versões com textos jornalísticos de cunho político;
- Apontar contribuições relevantes para a comunidade, considerando a LC e suas ferramentas como suporte e metodologia para a formação de aprendizes de tradução;
- Elaborar atividades baseadas no uso de *corpora* para graduandos de tradução;
- Incentivar o uso de *corpora* para ampliação de vocabulário, resultando em produções de textos mais fluentes e autênticos;
- Promover a autonomia do aluno por uma prática docente como mediação do uso de ferramentas de apoio ao uso da linguagem durante as aulas.

3. Referencial teórico

A LC tem como foco a compilação e análise de *corpora*. Como *corpus* entende-se um conjunto de dados coletados cautelosamente e também utilizados para pesquisas de uma língua ou variedade linguística (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). Dessa forma, notamos que jornais e revistas *on-line* é cada vez mais um vasto campo de exploração para a LC, devido ao grande volume de produção, servindo aqui como suporte textual para traduções de aprendizes.

Com base em atividades empíricas e extraídas através do computador, a compilação de *corpus* vem a ser uma prática mais produtiva, pois, dessa maneira viabiliza a análise baseada a partir de um contexto real dos colocados (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3).

Quando tratamos do termo colocado aqui, nos referimos ao estudo da Fraseologia. De acordo com Orenha-Ottaiano (2009), a análise de colocados em um dado contexto e a coleta de resultados serve como contribuição, permite melhorias na qualidade durante o processo de ensino e nas produções escritas na área da tradução.

Destacamos aqui o foco de estudo das colocações, baseando-nos em um contexto real de uso através de uma convenção específica como objeto de estudo da Fraseologia. Orenha-Ottaiano (2004) aponta aspectos que devem ser observados a fim de identificarmos uma colocação, com base em Tagnin (1999), ou seja, uma combinação é intitulada como colocação a partir das seguintes características: (i) **Recorrências**; (ii) **Não-idiomaticidade**, ou seja, seu significado tem que ser

composicional; (iii) **Coesão**, é necessário que haja uma ligação muito forte entre seus elementos, muito mais forte do que se esperaria de uma combinação qualquer; (iv) **Restrição contextual**, deve haver uma probabilidade de que ocorram dentro de um contexto específico; (v) **Co-ocorrência arbitrária entre seu elementos**, ou seja, não há razão semântica que explique tal ocorrência.

Não distante uma da outra, colocações e ensino se integram no que tange à aprendizagem de uma língua estrangeira. Como nosso estudo tem como foco a área de tradução associada ao ensino, torna-se relevante refletir sobre a contribuição pedagógica do objeto estudado.

Tanto no ensino de fraseologismos quanto na utilização de *corpus* na sala de aula, é essencial o papel do docente enquanto facilitador durante as pesquisas e hipóteses criadas pelos alunos durante as aulas. Dessa forma, trataremos aqui de duas abordagens relevantes para atingir o propósito de efetiva qualidade no processo de tradução, tais como: *Data Driven Learning* – DDL, Aprendizagem Movida por Dados (JOHNS, 1991) e o *Lexical Approach*, Abordagem Lexical (LEWIS, 2000).

Em ambas as abordagens, encontramos suporte que torna relevante repensar o estudo do léxico na tradução de textos, considerando a promoção da autonomia do aluno, certo de contribuições pedagógicas vindouras. Portanto, a partir da análise de dados, verificaremos ainda a possibilidade da construção de atividades didáticas baseadas em *corpora*, em especial a fraseologia, para o campo da tradução.

4. Procedimentos metodológicos

O projeto prevê a análise de *corpus* em que todos os participantes são alunos de bacharelado em tradução. Trata-se de alunos de nível intermediário a proficiente avançado, com as devidas proficiências comprovadas por meio da aplicação de um teste de nivelamento (ALLAN, 2004). Após uma coleta de dados com número significativo de palavras, o *corpus* será submetido à pesquisa em comparação com o *corpus* original em português. A partir dos dados encontrados no comportamento linguístico na escrita dos aprendizes, vamos propor contribuições baseadas no uso das colocações em especial, assim como propor atividades didáticas usando *corpora on-line*.

Utilizaremos o software *Sketch Engine* para criar o CAT e extrair as colocações, utilizando o mecanismo *Keywords* para identificação das palavras de maior recorrência no *corpus*. Para a seleção das colocações, utilizaremos a ferramenta *Word Sketch*, ressaltando que estas serão organizadas com base na taxonomia de Hausmann (1985) e Orenha-Ottaiano (2004, 2009, 2015). Esta taxonomia vem sendo utilizada por pesquisadores que investigam o uso de colocações. Em Orenha-Ottaiano (2015), encontramos um exemplo sobre como extrair unidades combinatórias de *corpora on-line* baseados nas colocações encontradas em um CAT. Por essa comparação, a autora aponta a possibilidade da criação de exercícios e jogos colocacionais.

Dessa forma, baseado em tal estratégia de aprendizagem, buscaremos a partir de *corpora* eletrônicos, elaborar atividades didáticas, visando à autonomia do estudante de tradução e à produção de versões de mais qualidade.

Como este estudo baseia-se no uso das recorrências de combinações, realizaremos também uma reflexão de como professores de ensino de tradução, na maioria das vezes, também ocupantes da função de pesquisadores, podem pedagogicamente inserir *corpora* eletrônicos em suas aulas.

Ressaltamos, que a presente pesquisa, a qual objetiva a compilação do CAT 2, tem como grupo experimental, alunos da universidade Sagrado Coração, em Bauru, São Paulo. Para caracterizar a instituição de ensino, bem como os estudantes ao qual atende, fornecemos abaixo uma breve caracterização do grupo em estudo:

Quadro 01: Caracterização dos agentes participantes da pesquisa

INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Tipo de Instituição	Particular
Modalidade de ensino	Presencial
Período de estudos	Noturno
Duração do curso	3 anos
Nível de proficiência	Intermediário a proficiente

Fonte: própria

5. Perspectiva de desenvolvimento

Espera-se que, a partir da análise dessas versões, seja possível promover a elaboração de atividades didáticas extraídas de *corpora on-line* e específicas para alunos de Tradução. A fim de colaborar com os estudos da LC e da Fraseologia, mais especificamente investigações acerca de colocações, propomos compor atividades para uso em aulas de tradução, a partir do estudo da análise das versões de aprendizes de tradução, para a produção de versões com mais qualidade.

Outro aspecto é pensar que a reflexão sobre o uso de ferramentas de manuseio de *corpus* poderá oferecer ao estudante de Tradução, maior autonomia e confiança por meio do contato empírico com a língua-alvo. Dessa forma, visamos também reflexões teórico-metodológicas, de modo que o professor figura cada vez mais na função de mediador, não como o único responsável pela aprendizagem de línguas.

Dessa maneira, é relevante uma devolutiva aos alunos e à universidade, no que diz respeito ao andamento e aos resultados da pesquisa, principalmente por se tratar de alunos em ano de conclusão de curso. Portanto, devido à parceria entre as universidades, um *feedback* dos primeiros dados será enviado ao grupo testado após os primeiros resultados obtidos.

Referências bibliográficas

Allan, D. (2004). Oxford Placement Tests 2. Oxford: OUP.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

HAUSMANN, F. J. Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: BERGENHOLTZ, H; MUGDAN, J (Ed.).

Lexikographie und Grammatik. Tübingen: Niemeyer, 1985.

JOHNS, T. Data-driven learning: the perpetual challenge. (1991). In: KETTEMANN, B.; MARKO, G. (Eds.). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi.

KILGARRIFF, A_. et al. The sketch engine: ten years on. *Lexicography ASIALEX*, Hong Kong, v. 1, n. 1, p. 7-36, 2014.

- LEWIS, M. (2000). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: LTP.
- Martelli, A. (2007). *Lexical Collocations in Learner English: a corpus-based approach*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge University Press. 2012
- MEYER, C. *English corpus linguistics: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- ORENHA-OTTAINO, A. A compilação de um glossário bilíngue de colocações, na área de jornalismo de negócios, baseado em corpus comparável. 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. *Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no modo juramentado e não- juramentado*. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- _____. Compilação de um corpus de aprendizes de tradução e análise de aspectos colocacionais. In: *ABRALIN EM CENA*, 2012, Cuiabá. Anais do Abralín, 2012.
- _____. *Collocations workbook: um material de apoio pedagógico on-line baseado em corpus para o ensino de colocações em inglês*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 23, 2015, p. 860.
- TAGNIN, S. E. O. Collecting data for a bilingual dictionary of verbal collocations: from scraps of paper to corpora research. In: *PALC' 99 Practical applications in Language Corpora*. Lodz: Lodz University Press, 1999.
- _____. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: DISAL, 2013.

A IDENTIDADE QUEER NA TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM

Fábio Ricardo Macedo
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: Capes

1. Introdução

Recentemente, o politicamente correto tem sido amplamente discutido. Com o amadurecimento das sociedades e com a globalização, pautas mais progressistas social e politicamente, como o feminismo e os movimentos que visam combater a homofobia, é natural que livros, filmes e novelas abordem esses temas polêmicos a fim de fomentar discussões a esse respeito, levando seus leitores e espectadores a refletir sobre a maneira como a comunidade em que estão inseridos trata a diferença e convive com ela cotidianamente.

No seio dessa mudança social está a questão da identidade e da diferença, conceitos interdependentes, que se encontram atualmente no centro da teoria social e da prática política. Pode-se dizer que há uma crise nas fontes onde a identidade costumava se atracar, o que está abrindo espaço para o surgimento de novos grupos culturais que procuram afirmar suas identidades e, ao mesmo tempo, questionar a posição privilegiada das que até agora reinaram hegemônicas. Isso faz surgir, no horizonte pós-moderno, uma nova “política da identidade”.

De acordo com Stuart Hall, a transformação da sociedade moderna está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, que no passado nos haviam fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais e, como consequência, essa mudança afeta as nossas identidades pessoais e a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados (HALL, 2005, p. 9).

Tendo em vista toda essa problemática da identidade e, partindo-se do pressuposto de que é impossível isentar a linguagem do aspecto ideológico (BAKHTIN, 1995) e de que, de acordo com Derrida, o ato de traduzir é um ato político (VIDAL CLARAMONTE, 1995, p. 92), é possível afirmar que o tradutor desempenha um importante papel na disseminação de simulacros identitários, podendo ser responsável por seu endosso ou por sua subversão. Segundo Venuti (2013, p. 357), “pode-se imaginar a intervenção política da tradução na cultura pós-moderna como um foco compacto e local de resistência aos discursos e instituições dominantes.” Dessa forma, a tradução atua como um poderoso instrumento de resistência contra ideologias hegemônicas na medida em que alcança locais onde ainda não houve um amadurecimento político e ideológico que acompanhe as diversas mudanças da sociedade ao longo dos últimos anos.

Segundo um estudo realizado por Keith Harvey (1998), a tradução para o francês do inglês de romances com personagens homossexuais e que fazem uso do *camp talk*¹ amenizou ou mesmo suprimiu

¹ De acordo com Amorim, o *camp talk* “seria um fenômeno sociolinguístico que se efetiva entre falantes homossexuais masculinos no seio de uma comunidade na qual seus membros assumem e performam a identidade gay por meio de signos e estratégias linguístico-pragmáticas que se valem, inclusive, de estereótipos com o objetivo de demarcar uma identidade sexual distinta. Há vários aspectos que caracterizam o *camp*, dentre os quais se destacam a ironia à renomeação dos próprios sujeitos homossexuais por meio de apelidos sugestivos, em geral relacionados à feminilidade”

termos ou expressões que caracterizam a afirmação da identidade gay em sua concepção norte-americana, ou seja, nessa tradução, houve uma assimilação à cultura de chegada. É nesse âmbito que o presente projeto se insere, buscando analisar se a tradução de filmes do espanhol para o português e do inglês para o português também segue esse mesmo padrão de assimilação ou se, diferentemente, confere visibilidade a tais identidades marginais, o que promoveria, então, nos termos de Venuti (2013), a resistência frente à ideologia hegemônica.

O objetivo desta pesquisa é analisar como as falas de personagens homossexuais e travestis nos filmes *La mala educación* (2004), dirigido por Pedro Almodóvar, e *The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert* (1994), dirigido por Stephan Elliott, foram recriadas no produto traduzido, com o intuito de promover reflexões sobre como a identidade *queer*² tem sido tratada em diferentes culturas.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar dois filmes cujas tramas principais abordam personagens homossexuais e travestis a fim de constatar se a linguagem por eles empregada é recriada na tradução de maneira assimiladora, quando o tradutor promove o silenciamento dessas identidades a fim de se adequar à ideologia hegemônica que, no caso, é a heteronormativa, ou se tal tradução constitui um exemplo de resistência diante da cultura dominante, trazendo visibilidade a essas identidades.

Entre os objetivos específicos, incluem-se:

- Identificar características da linguagem usada tipicamente por homossexuais e travestis no original e no texto traduzido;

- Apurar qual dos filmes apresentou maior tendência ao silenciamento e à promoção de visibilidade da identidade *queer*;

- Procurar entender por que o tradutor optou por uma determinada maneira de traduzir, seja assimiladora ou não, levando em conta questões culturais;

Propor uma tradução para as ocorrências consideradas assimiladoras a fim de conferir-lhes resistência diante da ideologia hegemônica heteronormativa.

3. Referencial teórico

Após séculos de debates estereis sobre equivalência e tradução literal, Venuti tece importantes reflexões acerca da invisibilidade do tradutor e seu papel e reconhecimento social. Tal autor desenvolve uma reflexão em torno de duas importantes estratégias de tradução: i) domesticação, a tendência de o tradutor minimizar o teor estrangeiro no texto de chegada por meio de uma tradução transparente, fluente e invisível; ii) estrangeirização, que é justamente a recriação discursiva do teor estrangeiro do texto de partida no texto de chegada da forma mais próxima possível (VENUTI, 1995, p. 19-20). Venuti se baseou nos conceitos anteriormente defendidos por Schleiermacher quase dois séculos antes, nos quais o tradutor tem duas

(2015, p. 167).

² Termo que, em língua inglesa, denota anormalidade e perversão, além de ser também um termo usado para ofender homossexuais masculinos. Os teóricos da área se autodenominam *queer* a fim de questionar os mecanismos de normalização da sexualidade. Para os fins desta pesquisa, as identidades *queer* abrangem homossexuais e travestis.

opções: “ou bem o tradutor deixa o escritor o mais tranquilo possível e faz com que o leitor vá a seu encontro ou bem deixa o mais tranquilo possível o leitor e faz com que o escritor vá a seu encontro” (SCHLEIERMACHER, 2007, p. 242).

Tanto Venuti quanto Schleiermacher demonstram sua preferência pelo método estrangeirizador, uma vez que, para aquele, a tradução estrangeirizadora oferece resistência à violência etnocêntrica da tradução, e uma intervenção cultural em âmbito mundial, nos dias de hoje, é altamente desejável, pois pode representar uma forma de resistência à hegemonia das nações de língua inglesa e às trocas culturais desiguais que elas impõem a outros países (VENUTI, 1995, p. 20).

As reflexões inscritas nesse âmbito levaram a discussão sobre tradução para muito além do âmbito textual e linguístico e passaram a considerar a cultura e ideologia como tópicos importantes que devem ser levados em conta ao se traduzir um texto. É nesse contexto que se fortalecem diversas teorias filosóficas e discussões a respeito da tradução, como o pós-colonialismo e a desconstrução, que promovem uma reflexão sobre o processo tradutório e as relações de poder.

Na esteira do pós-colonialismo, Venuti (2013) discute até que ponto é possível “enxergar a tradução como interveniente junto à cultura pós-moderna adotada pelo corrente consenso econômico geopolítico” (VENUTI, 2013, p. 18), uma vez que a tradução é fundamental na consolidação e na impulsão de grandes conglomerados empresariais em âmbito global.

Posicionando-se como crítico do consumismo desenfreado que o capitalismo lançou e ainda vem lançando sobre as pessoas, Venuti defende que

a tradução pode interferir junto à condição pós-moderna, subvertendo os simulacros que impulsionam a economia global. Um tradutor poderia assim utilizar as imagens, as figurações sobre as quais o capital se apoia, para provocar um curto-circuito no sistema, bloquear a circulação de simulações de modo a questionar tanto essas figurações quanto as práticas de consumo que elas fomentam. Essa intervenção é singularmente pós-moderna, na medida em que se choca contra o fluxo global de simulacros, característico do capitalismo multinacional e permeia as instituições sociais e culturais [...] (VENUTI, 2013, p. 355)

Dessa forma, a tradução pode ser usada como forma de resistência contra a ideologia opressora que se emerge em decorrência da marginalização que o próprio capitalismo cria para, assim, se rebelar contra conceitos cristalizados ao longo do tempo e brindar a coexistência da diferença e da diversidade.

Além dos trabalhos relacionados ao pós-estruturalismo e aos estudos da tradução, Venuti (2002), em *Escândalos da Tradução*, aborda a formação de identidades culturais por meio da tradução e como o processo tradutório tem um papel decisivo na recriação das identidades presentes no texto original (VENUTI, 2002, p. 30).

Nesse sentido, e levando-se em consideração o processo de globalização, é bastante perceptível que o mundo está vivenciando uma grande movimentação no que diz respeito às identidades. Stuart Hall bem disse que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7).

Outra questão bastante presente e comentada por diversos teóricos da área é a “crise de identidade”. Mercer afirma que “a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe

ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (1990, p. 4). Muito desse deslocamento e, por conseguinte, dessa crise, se deve ao fenômeno da globalização que vem derrubando as fronteiras físicas e integrando as sociedades, o que cria novas combinações e, em decorrência disso, surgem novas identidades. No entanto, ela nem sempre produz resultados semelhantes em termos de identidade. Para Woodward,

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2014, p.21)

É importante salientar, também, que, embora a identidade contida no texto traduzido passe pelo crivo interpretativo do tradutor, ela é também, por si só, “uma forma de tradução de significados e valores tanto sociais e comunitários quanto psicológicos, na medida em que traduz a complexidade de sentimentos e autoimagens dos indivíduos em uma sociedade” (AMORIM, 2015, p. 158). Como esse processo pode ser histórica e socialmente produzido, e fundado em uma dimensão psicológica, ele está sujeito a transformações e não é, portanto, a revelação de uma "essência", o que vai de encontro à concepção essencialista da identidade, que estabelece pontos de tensão com o não essencialismo e forma uma das discussões centrais sobre a identidade (WOODWARD, 2014, p.15).

4. Procedimentos metodológicos

Para a realização da análise comparativa entre o texto original e a tradução efetivamente veiculada na dublagem, foram selecionados como corpus dois filmes cuja trama principal apresenta homossexuais e travestis que fazem uso de uma linguagem específica do grupo social ao qual estão inscritos. São eles *La mala educación* (2004), de Almodóvar, e *The Adventures of Priscilla, Queen of Desert* (1994), de Stephen Elliott.

Em um primeiro momento, serão selecionadas as cenas dos referidos filmes das quais serão extraídos os diálogos para análise.

Posteriormente, daremos lugar à análise do corpus, que será feita por meio de uma tabela com duas colunas e três linhas, com cada linha contendo a identificação do filme e a minutagem da cena, o texto original e a tradução efetivamente veiculada na dublagem. Com base em uma análise lexical,

apuraremos se houve uma assimilação da identidade em questão, por meio de seu silenciamento, ou se a tradução promoveu a resistência da referida identidade frente à ideologia dominante (heteronormativa), conferindo-lhe visibilidade.

Em um terceiro momento, para as traduções que forem consideradas assimiladoras, proporemos uma tradução própria com o intuito de conferir mais visibilidade à identidade *queer*, de modo a promover sua resistência frente à ideologia dominante.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Esta pesquisa encontra-se em seu estágio inicial. No momento, além de cursar as disciplinas obrigatórias para cumprir os créditos exigidos pelo programa de Mestrado, estamos realizando leituras e fichamentos de textos relevantes à pesquisa para que a análise do corpus seja realizada da maneira mais minuciosa e precisa possível. No segundo semestre, além de outras disciplinas a serem cursadas, daremos início à análise dos filmes supracitados e, quando aplicável, à tradução dos diálogos considerados assimiladores.

Referências bibliográficas

- AMORIM, L. M. Tradução & identidade. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. (Orgs.) *Tradução &: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2015, p. 155-182.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995. HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARVEY, K. Translating camp talk: gay identities and cultural transfer. *The Translator*, v.4, n.2, p.295-320, 1998. Special Issue: Translation and Minority.
- MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D. *Sobre os diferentes métodos de traduzir*. Trad.Celso Braida. Princípios, Natal, v. 14, n. 21, jan./jun. 2007, p. 233-265.
- VENUTI, L. *The translator's invisibility: A history of translation*. London and New York: Routledge, 1995.
- _____. Tradução, simulacro, resistência. Tradução Roberto Mário Schramm Jr. In: BLUME, R.F.; PETERLE, P. (Orgs.) *Tradução e relações de poder*. Tubarão: Copiart, 2013.
- _____. *Oscândalos da tradução*. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda, Valéria Biondo. Bauru: Edusc, 2002.
- VIDAL CLARAMONTE, M. C. A. *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Salamanca: Colegio de España, 1995. 135 p.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 133 p.

RELAÇÕES DE CONDIÇÃO E TEMPO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): UMA ABORDAGEM FUNCIONAL

Felipe Aleixo
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Neste trabalho, temos a intenção de apresentar o andamento de nossa Pesquisa de Doutorado, com a intenção de aproveitar o evento para discutir possibilidades e de que contribuições sejam recebidas para o desenvolvimento da pesquisa. Em nosso projeto, propomos realizar um investigação, sob a perspectiva funcional de análise da língua, sobre a relação de condição e tempo estabelecida entre as sentenças produzidas na Língua de Sinais Brasileira, mais especificamente sobre as construções utilizadas por surdos oralizados e não oralizados para marcar, informacionalmente, essas relações sintático-semânticas.

Por meio de pesquisa de cunho bibliográfico e da observação de uso real da Libras, buscamos perceber se existem, além das construções produzidas com o uso de marcadores manuais como o “SE” e o “QUANDO”, construções típicas funcionando como marcadores não manuais dessas sentenças nessa língua. Além disso, buscamos entender como ocorrem, informacionalmente, essas relações de subordinação em um contexto de “aparente” apagamento dos sinais conjuntivos. Buscamos entender se as expressões não manuais funcionam como marcadores dessas relações quando há a ausência desses sinais conjuntivos. Vale dizer que buscamos, ainda, evidenciar os estudos linguísticos dessa língua brasileira que, muitas vezes, é esquecida e desprestigiada em virtude do público que a domina: a Comunidade Surda.

2. Objetivos específicos

Temos, com esta pesquisa de doutoramento, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar construções gramaticais que têm a função de marcar as relações de tempo e condição das sentenças em Libras e os seus respectivos contextos.
- Descrever fenômenos sintáticos, semânticos e pragmáticos que motivem o uso dessas construções.
- Identificar o estatuto informacional dos constituintes focalizados dessas sentenças.
- Discutir a estrutura dos elementos constituintes da sentença em Libras, levando-se em consideração o estatuto informacional dos constituintes, e não apenas a posição sintática que

ocupam.

- Avaliar a produção de estruturas focais por usuários de Libras em contextos pragmáticos mais e menos salientes para o seu emprego.
- Avaliar o padrão de movimentação dos olhos durante o processamento de estruturas de foco marcado na Libras, com a presença ou ausência da marcação especial a elas relacionada – qual seja, o arqueamento da sobrancelha.
- Identificar os elementos marcadores não manuais para a realização dessas sentenças, como a inclinação da cabeça, as expressões faciais e a movimentação dos ombros.

3. Referencial Teórico

Já não é nenhuma novidade, na comunidade acadêmica voltada ao estudo e à descrição das línguas, a inserção das línguas de sinais no grupo oficial das línguas naturais. E as pesquisas que comprovam a naturalidade dessas línguas estão se tornando fortes no cenário acadêmico mundial, de forma que cada vez mais linguistas estão voltando seus olhares a elas. Apesar de parecerem recentes, indícios de que as línguas de sinais seriam formas naturais de línguas, com funcionamento e estrutura próprios, já são sinalizados por Saussure (1916), mas evidentemente concretizados com a publicação, de Stokoe (1960), de “Sign language structure”, obra que deu a esse último o título de “pai das línguas de sinais”.

De acordo com Brito (1995), o fato de considerar ou não as Línguas de Sinais (LS) como línguas naturais não deveria requerer nem discussão, uma vez que, assim como as orais, as LS surgiram de forma espontânea, por meio da interação entre as pessoas, e uma vez que, graças à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito, seja ele emotivo, descritivo, racional, literal, metafórico, concreto ou abstrato. Dito de outra forma, as línguas de sinais “permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (BRITO, 1995, p. 3).

Além disso, como provado em muitos estudos, como em Quadros e Karnopp (2004) e em Frydrych (2013), as línguas de sinais apresentam todas as características que há em qualquer língua oral, como arbitrariedade, variação, mudança etc. Assim, uma vez consideradas como línguas naturais pela comunidade acadêmica da Linguística, começaram a ser realizados estudos sobre a gramática dessas línguas.

Os primeiros estudos sobre a gramática da ASL (American Sign Language) foram feitos por Klima e Bellugi (1979) e Lidell (1980). No contexto brasileiro, sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), Quadros (1995, 1999), Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) foram referências iniciais. Vale dizer que o estudo sobre as estruturas gramaticais dessas línguas tem sido um grande desafio ao linguista. E isso porque, durante algum tempo, as pesquisas sobre as Línguas de Sinais seguiram o raciocínio de que, uma vez que são línguas naturais, devem apresentar os mesmos mecanismos de funcionamento que as LOs têm. Todavia, há pesquisadores que dizem que é preciso ter cautela quanto a colocar ambas as línguas “em um mesmo saco”. Apesar desse alerta, o questionamento sobre a natureza das unidades gramaticais nas LSs tem sido abordado com pouca frequência na literatura. De maneira geral, predominam no campo metodologias clássicas, tais como a eliciação de sentenças (ou seja, solicitação ao informante bilíngue que ofereça traduções de sentenças-alvo

construídas) e o apelo à intuição de falantes (ou seja, recurso aos julgamentos de gramaticalidade diante de sentenças também construídas). Em ambos os casos, o pesquisador assume que as sentenças traduzidas ou julgadas constituam unidades gramaticais válidas ou próprias da língua de sinais estudada (LEITE, 2008).

Assim, buscamos trazer à tona, sobretudo, por meio desta pesquisa de base funcionalista, a análise e a descrição das sentenças condicionais e temporais da Libras. Mais especificamente, buscamos descrever, por meio de produções reais, as formas possíveis de articulação dessas orações dentro do discurso da língua de sinais brasileira. Esse estudo revela ineditismo no cenário acadêmico da Linguística Brasileira e pode contribuir para que as discussões incipientes sobre essa língua sejam aprofundadas e mais bem sistematizadas. Com isso, poderemos identificar como os surdos, oralizados e não oralizados, que têm a Libras como língua materna, organizam seus discursos sintática, semântica, pragmática e informacionalmente, marcando essas relações (de tempo e condição) por meio de estruturas gramaticais. Ademais, poderemos perceber se existem construções típicas de outras línguas funcionando como marcadores dessas sentenças, como o uso do sinal de “SE” (configuração de mão em S, com o dedo mínimo estendido = S + I), bem como buscaremos refletir se existe alguma relação entre esses processos de subordinação com a estrutura informacional das sentenças em LIBRAS. Com base nos resultados obtidos, buscamos apresentar uma proposta de representação formal dessas construções da Libras.

Neste trabalho, vale dizer, a expressão “funcionalismo” é empregada para indicar a corrente teórica que se preocupa em estudar a gramática das línguas naturais juntamente com a situação comunicativa: o evento de fala, os papéis dos participantes, o contexto discursivo etc. Em outras palavras, consideramos o funcionalismo como teoria que integra o estudo da forma das expressões linguísticas ao uso dessas expressões nas situações de interação verbal. Sabemos, no entanto, que há vários modelos ditos funcionalistas, representados por autores de diferentes escolas, e que apresentam propostas muitas vezes distintas.

Apesar da peculiaridade de cada modelo funcionalista, há uma sobreposição parcial entre eles, o que torna possível reunir características comuns, que permitem traçar uma “visão funcionalista da linguagem” (NEVES, 1997). Consoante o que diz Dik (1989), sob a perspectiva funcional de análise, a língua é, sobretudo, um instrumento de interação social, sendo sua função primordial estabelecer comunicação entre seus usuários. Dessa forma, o correlato psicológico de uma língua natural é a competência comunicativa do falante, entendida não só como sua capacidade de construir e interpretar expressões linguísticas bem formadas, como também como sua habilidade de usá-las de modo apropriado e bem-sucedido em contextos determinados. É por essa razão que as expressões linguísticas só podem ser examinadas de modo correto quando se leva em consideração, além da estrutura, o seu funcionamento nos contextos de uso.

Será com base nessa perspectiva que analisaremos os dados obtidos por meio das ocorrências da Língua de Sinais Brasileira. Buscaremos investigar, assim, se existe alguma relação de subordinação em sentenças da libras que parecem estar numa relação de justaposição – sem o uso do elemento conjuntivo. Talvez, por meio disso, consiga-se explicar estratégias de sintaxe do período composto em uma língua que, a princípio, conta com pouquíssimas conjunções explícitas - muitas vezes, associadas a empréstimos diretos do português (ou, mesmo, a português sinalizado). Além disso, juntamente com os estudos de Brito (1995), Quadros (1995, 1999) e Quadros e Karnopp (2004a,

2004b), esta pesquisa serve como uma forma de dar continuidade aos estudos de Libras, pouco focalizados – dada a sua riqueza e extensão – hoje em dia no Brasil.

4. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, prevê as seguintes ações:

- Pesquisa, seleção, leitura e fichamento de material bibliográfico sobre: prosódia, sintaxe, semântica e pragmática das Línguas de Sinais (especialmente, Libras); estrutura informacional da sentença; topicalização e focalização; construções focais.

- Seleção e investigação do corpúsculo: ocorrências de construções extraídas de corpúsculos representativos de produções de Libras. Os dados serão coletados, a princípio, a partir do corpúsculo da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), disponível em

<http://corpuslibras.ufsc.br/> . Além dele, como se tem costumado fazer em pesquisas sobre a Língua de Sinais, pode-se recorrer a vídeos postados pela comunidade surda nas redes sociais (como no Facebook e YouTube). Se isso ocorrer, é preciso dizer que, para preservar a imagem das pessoas, não serão utilizadas imagens, e, sim, a transcrição e glosa dos exemplos.

- Análise qualitativa das construções e dos contextos de uso.
- Elaboração dos resultados da pesquisa.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Atualmente, a pesquisa está em fase de recolhimento bibliográfico sobre os fenômenos em pauta e de seleção para a construção do corpúsculo a ser analisado. Depois de recolhido todo material de análise, os dados serão anotados em *software* específico de análise para as línguas de sinais - o ELAN. Uma vez compilados os dados, partir-se-á para a análise qualitativa e para a aferição das hipóteses da pesquisa.

Referências Bibliográficas

- AARONS, D. *Aspects of the syntax of American Sign Language*. Boston: Boston University, 1994.
- ARROTEIA, J. *O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.
- BARBOSA, J. *Foco e Tópico: algumas questões terminológicas*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2005.
- BERLINCK, R. A. A ordem dos constituintes em uma perspectiva funcionalista. In: CAMPOS, O. L. A. S. (Org.). *Descrição do português: abordagens funcionalistas*. Araraquara: FCL-Unesp, 1999
- BRAGA, M. L. *As sentenças clivadas no português falado do Rio de Janeiro*. Relatório final apresentado ao CNPq, 1989. Mimeografado.
- BRAGA, M. L.; SILVA, G. M. O. *Novas considerações a respeito de um velho tópico: a taxonomia novo/velho*. Série Estudos, n. 10, p. 27-40, 1984.
- BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subject, topics and point of view. In: LI, C. (Ed). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.
- _____. *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- CHAFIN, S. *American sign language: a step-by-step guide to signing*. Guilford: Knack Make it Easy, 2009.
- CRUZ, C. R. *Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas da língua de sinais brasileira*. Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de Mestrado, 2008.
- DANEŠ, F. Functional sentence perspective and the organization of the text. In: _____. (Org.). *Papers on functional sentence perspective*. Praga: Academia Tcheco-eslovaca de Ciências, 1974. DIK, Simon. *The theory of functional grammar*. Parte I. Dordrecht: Foris, 1989.
- FILLMORE, C. The need for a frame semantics within linguistics. In: KARLGRÉN, H. (Ed.). *Statistical methods in linguistics*. Stockholm: Skriptor, 1977.
- FISCHER, S. *Verb inflections in American Sign Language and their acquisition by the deaf child*. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America. [s.l., s.n.], 1973.
- _____. Influences on verb order change in American sign language. In: LI, Charles (Ed.). *Word order and word order change*. Austin: University of Texas Press, 1975.
- FRIEDMAN, L. A. The manifestation of subject, object and topic in American Sign Language. In: LI, Charles N. (Ed.). *Word order and world order change*. Austin: University of Texas Press, 1976. p.125-148.
- FRYDRYCH, L.A. K. *Transcrição da interpretação para libras: uma abordagem enunciativa*. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, v. 3, p. 199-244, 1967.
- _____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.
- KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua brasileira de sinais (libras): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de Mestrado, 1994.
- _____. *Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 1999.
- KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, v. 1.
- LAMBRECHT, Knud. *Information Structure and sentence form: topic, focus and the mental representations of discourse referents*. New York: Cambridge, 1994.
- _____. *A framework for the analysis of cleft constructions*. *Linguistics*, University of Texas at Austin, 39, 3. 463-516, 2001.
- LEITE, T. A. *Segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 2008.
- LIDDELL, S. *American sign language syntax*. The Hague: Mouton, 1980.
- _____. *Grammar, gesture and meaning in American sign language*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- LONGHIN, Sanderléia Roberta. *As construções clivadas: uma abordagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- LONGHIN, Sanderléia Roberta; ILARI, Rodolfo. *Uma leitura hallidayana das sentenças clivadas do português*. Alfa, São Paulo, n. 44, p. 193-213, 2000.
- MAHER, J. *Seeing language in signs: the work of William C. Stokoe*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- MODESTO, Marcelo. *As construções clivadas no PB: relações entre interpretação focal, movimento sintático e*

- prosódia. São Paulo: Usp, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- NASSER, J. A. *A estruturação da informação no português brasileiro: um estudo em narrativas orais*. São Paulo: Usp, 2009. (Dissertação de Mestrado).
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2001.
- _____. *A gramática funcional*. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.
- PADDEN, C. The relation between space and grammar in ASL verb morphology. In: _____. *Sign Language research – theoretical issues*. Washington: Gallaudet University Press, 1990.
- PETRONIO, K. *Clause Structure in ASL*. Washington: University of Washington, 1993.
- PEZZATI, E. G. *Clivagem e construções similares: contraste, foco e ênfase*. *Linguística*, Montevideo, v. 28, n. 1, p. 73-98, 2012.
- PRINCE, Ellen. *A comparison of WH-clefts and IT-clefts in discourse*. *Language*, 54, p. 883-907, 1978.
- _____. *Toward a Taxonomy of Given New Information*. In: COLE, P. (Ed.). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981.
- QUADROS, R. M. *Phrase structure of brazilian sign language*. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 1999.
- _____. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de Mestrado, 1995.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Estudos linguísticos da língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Artmed, 2004a.
- _____. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004b.
- STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, New York, v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005.
- _____. *Semiotics and human sign languages*. Paris: Mouton, 1972.
- _____. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978.
- STOKOE, W. C. et al. *A dictionary of american sign language on linguistic principles*. 2. ed. Silver Spring: Linstok Press. [1965] 1978.

O USO DOS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS): DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM FOCO

Felipe Augusto Nobrega
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Vivemos em um contexto no qual o ser humano interage cada vez mais com a tecnologia digital e, gradativamente, estes dispositivos e recursos digitais adentram o campo da educação, trazendo inúmeras contribuições para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem em diferentes esferas do conhecimento. Pierre Lévy (1999), ao discutir a emergência dessas tecnologias digitais, sua relação com o saber e as tradicionais formas institucionais e educacionais, declara que

[...] o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda relação com o saber [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção) as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza (LÉVY, 1999, p. 172).

No que tange o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, isso não é diferente. Novas ferramentas surgem a cada dia, que podem ser utilizadas tanto dentro quanto fora da sala de aula, oferecendo caminhos educacionais diferentes a professores e alunos. É precisamente nesse contexto que objetivamos investigar uma nova proposta de prática pedagógica, que visa oferecer subsídios para enriquecer o campo do ensino/aprendizagem de LE. A mola propulsora deste trabalho encontra-se em discussões teóricas e em práticas de sala de aula de língua estrangeira (francês), utilizadas com turmas do Centro de Estudo Línguas (CEL) de uma escola pública do interior de São Paulo.

Pretendemos investigar o uso de óculos de RV no ensino de língua francesa, pois, a partir de dados empíricos, observamos que esse recurso pode promover a motivação e despertar o interesse pela língua e cultura alvo. A utilização da RV tem características inovadoras, assim como sua utilização na sala de aula. No entanto, ainda são poucos os trabalhos que exploram essa nova tecnologia, tendo nas áreas da Medicina e Física sua maior aplicação. Dessa forma, acreditamos no caráter de ineditismo do presente trabalho, pois foram raros os trabalhos encontrados no campo de ensino de línguas associados a esta tecnologia, especialmente em Língua Francesa.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é verificar em que medida o uso dos óculos de RV pode contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Estrangeira, mais especificamente de língua francesa, tendo como foco as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler, escrever).

A partir de atividades com a RV na sala de aula, temos como objetivos específicos: (1) observar em quais momentos, assuntos e temas da aula os óculos oferecem maior contribuição para a aprendizagem; (2) examinar as dificuldades e problemas que podem existir durante o uso de tal equipamento; (3) investigar em quais contextos de aprendizagem de língua estrangeira a RV pode ter maior ou menor efetividade.

3. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica deste trabalho se apoiará nos seguintes eixos: 1) o ensino de LE em contexto contemporâneo; 2) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em contextos educacionais; e 3) a Realidade Virtual e seu uso na Educação.

Almeida Filho (2007) salienta que a complexidade do processo de aprendizagem de LE é composta por variáveis intrínsecas (afetivas, físicas e sócio-cognitivas) e extrínsecas (material didático, tempo livre para estudo e oportunidades de exposição à língua alvo) ao indivíduo, cujas diferentes configurações permitem diferentes modos de aprendizagem.

Levando em consideração a complexidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tem havido vários debates relacionados a técnicas e procedimentos, bem como à palavra “método”. Kumaravadivelu (2003) problematiza e desconstrói o conceito do método e propõe uma alternativa para ele, a pedagogia Pós-método, ao invés de um novo método alternativo. O autor utiliza o termo “pedagogia” não somente como o conjunto de questões que envolvem o ensino e aprendizagem, como as estratégias usadas na sala de aula, procedimentos avaliativos e objetivos curriculares, mas também a ampla variedade de experiências socioculturais e histórico-políticas que influenciam direta e indiretamente o ensino de língua estrangeira.

Uma das propostas do autor se pauta na autonomia do professor. Ele conhece o contexto de suas salas de aulas e sabe qual é a melhor maneira de estimular o aluno a aprender, sendo livre para usar a metodologia ou abordagem que lhe aprouver e até mesmo combinar princípios de cada uma delas. Partindo da autonomia do professor preconizada pelo Pós-Método, entendemos que a inserção das novas tecnologias no ambiente educacional se torna mais aberta, pois não há nenhuma metodologia que possa restringir o professor com respeito à possibilidade de utilizar novas ferramentas de ensino.

Quanto ao uso dessas novas ferramentas tecnológicas, o processo de sua implementação em ambientes de ensino não é tão rápido como em outros contextos. Paiva (2015) declara que a implementação da tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem é composta pelos movimentos de inicial rejeição, seguida de inserção, até chegar à normalização, ao afirmar que

O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento corrente de rejeição, inserção e normalização. Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das

atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. (PAIVA, 2015, p. 1)

A respeito da tecnologia de RV, Tori (2010) indica que a busca por uma experiência sensorial imersiva pelo expectador tem suas raízes no cinema. Na década de 1950, o cineasta Morton Heilig produziu um equipamento de imersão total denominada “sensorama”, a fim de conceber o “cinema do futuro”. Este equipamento foi a primeira tentativa de levar o usuário a ter uma experiência sensorial que se aproximasse da realidade que estava sendo transmitida.

Na década de 1960 o primeiro dispositivo de RV foi criado pelo engenheiro Ivan Sutherland (TORI, 2010). Foram feitos diversos experimentos de imersão com um capacete de visão estereoscópica denominado equipamento montado na cabeça (head-mounted display, ou HMD). Todavia, foi a partir da década de 1980 que a RV teve maiores avanços, conseguindo ter êxito na busca pela fusão do real com o virtual. O termo Virtual Reality foi cunhado nessa época, pelo artista e cientista da computação Jaron Lanier. (KIRNER; TORI, 2006).

Como afirma Sherman (2003), devido ao fato da RV ser uma nova mídia, sua definição ainda está em curso, dado que seus pesquisadores e usuários têm seus próprios pontos de vista. Ela pode ser compreendida em um modo mais geral, como constata Kirner e Tori (2006), como

[...] uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e interação em tempo real, em um ambiente tridimensional, podendo fazer uso de dispositivos multissensoriais, para atuação ou *feedback*. (KIRNER; TORI, 2006, p. 7).

No campo da educação, a RV tem vastas possibilidades, podendo ser utilizada em diversos campos do conhecimento, desde o ensino da Física, Química e Biologia, até o da Medicina e Astronomia e, em nosso caso, no ensino de línguas. Ela é comumente utilizada, por exemplo, por alunos e pilotos de avião em simuladores de voo (LATTA, 1994), além da aplicação no ensino de Astronomia e Física, oferecendo ambientes virtuais que provocam a imersão dos alunos em planetas, sistemas solares e galáxias. No campo da medicina, ela é empregada em simuladores de cirurgia e do corpo humano (TORI, 2010).

Ao discutir as potencialidades da RV na Educação, Braga (2001) sustenta que

a introdução da Realidade Virtual na educação demonstra um novo paradigma que relata uma educação de forma dinâmica, criativa, colocando o aluno no centro dos processos de aprendizagem e buscando uma formação de um ser crítico, independente e construtor de seu conhecimento. (BRAGA, 2001, p. 6)

Diante do exposto, defendemos que a RV é um recurso extremamente poderoso para a Educação, podendo proporcionar novas possibilidades e caminhos para o aprendizado pleno e eficaz dos alunos.

4. Procedimentos metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa, pois os seus resultados não podem ser quantificados, sendo o objetivo central compreender a relação entre os indivíduos e o dispositivo

tecnológico em questão no processo de ensino e aprendizagem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, na medida em que o próprio pesquisador será participante da situação a ser pesquisada, buscando investigar as implicações concernentes ao uso do dispositivo de RV nas aulas. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa-ação caracteriza-se como uma participação planejada do pesquisador na situação a ser investigada, que por vezes inclui uma problemática, a fim de transformar as realidades observadas pela compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos que envolvem a pesquisa.

O contexto deste trabalho são três salas de francês do CEL, uma no nível inicial (F1), outra no intermediário (F4) e outra quase no final do curso (F5), composto de seis níveis e com duração total de três anos. Os participantes serão os alunos dessas salas.

O principal dispositivo utilizado nas aulas será um modelo de óculos de RV baseado no conceito do *Google Cardboard* em uma versão mais desenvolvida, um tipo de vídeo-capacete (*Head-Mounted Display, HMD*) de plástico e controles para o ajuste das lentes. O *Google Cardboard* é uma plataforma de realidade virtual de baixo custo que consiste em um HMD feito de papelão com lentes especiais que permite acoplar um celular do tipo *smartphone*. O celular serve como tela para essa plataforma e necessita de um sensor de giroscópio para funcionar corretamente. Este sensor usa a força da gravidade para dizer qual é a posição de um objeto no espaço. É através dele que a imersão em terceira dimensão é feita, pois o sensor detecta os movimentos do usuário e os transmite para a aplicação de celular.

Figura 1. Bobo VR Z4 - Exemplo de HMD utilizado nas aulas baseado no conceito do *Google Cardboard*.



Fonte: Amazon¹.

A coleta de dados, prevista para ter início em agosto de 2018, consistirá em atividades com o uso dessa tecnologia nas aulas por meio do emprego de vídeos em 360°, colocando os alunos em experiências imersivas de lugares reais, permitindo uma experiência cultural e educacional através do mundo virtual. Essa experiência será articulada com os conteúdos do curso e que explorem o desenvolvimento das diferentes habilidades, como, por exemplo, os temas de turismo, acomodação, férias e localização no espaço. Para isso, será utilizado um reproduzidor específico de vídeos em RV para celular.

Serão igualmente exploradas novas possibilidades para o uso dos óculos de RV em relação ao modo de aplicação da tecnologia e conteúdo das aulas. Além do uso de vídeos em RV, aplicações educativas com suporte a RV, como o *Google Expeditions* serão utilizados a fim de analisar suas contribuições e implicações no processo de aprendizagem dos alunos.

¹ https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/61YXLIWYzjL._SX425_.jpg. Acesso em 30 nov. 2017.

As observações da utilização deste recurso na sala de aula serão registradas no diário de campo do pesquisador. Ao longo da coleta de dados, o pesquisador fará com os alunos e professor: entrevistas, em grupo focal e individuais, e questionários após a aplicação das atividades e no fim de cada ciclo de conteúdo. Tais procedimentos têm por objetivo provocar a reflexão dos participantes sobre as atividades com a RV, verificando em que medida elas estão impactando o aprendizado e ensino nas aulas. O fim da coleta de dados está prevista para dezembro de 2018 e a análise dos dados para o início de janeiro de 2019.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Pretendemos, com este estudo, contribuir para as áreas de ensino e aprendizagem de LE e tecnologia educacional, e acreditamos que uma análise das implicações desse novo recurso também poderá ter como resultado uma maior promoção, difusão e desenvolvimento das novas tecnologias na sala de aula. Apesar da RV ter suas origens na década de 1960 e maior desenvolvimento na década de 1980 (TORI, 2010), ela está sendo amplamente difundida atualmente nos mais diversos campos, do entretenimento às simulações na área médica e militar, e caracteriza-se como um recurso poderoso a ser melhor explorado e estudado no campo da educação.

Referencial bibliográfico

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada - ensino de línguas e comunicação**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2007.
- BRAGA, M. *Realidade Virtual e Educação*. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, 2001.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- CHAMBERS, A.; BAX, S. **Making CALL work: Towards normalisation**. *System*. ed. 34, p. 465-479, 2006.
- VIEIRA-ABRAHÃO, MARIA HELENA. **Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente**. *Entrelínguas Ensino e Aprendizagem de línguas Estrangeiras Modernas*, v. 1, p. 25-41, 2015.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=pt&nrm=iso>.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011
- LATTA, J. N.; OBERG, D. J. **A conceptual virtual reality model**. *IEEE Computer Graphics and Applications*, v. 14, n. 1, p. 23-29, 1994.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século xxi**. *Revista X*, [S.l.], v. 1, n. 1, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em:

- <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474>>. Acesso em: 30 ago. 2017.
doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.22474>.
- MORIE, J. F. **Inspiring the future: merging mass communication, art, entertainment and virtual environment**. Vol. 28, e. 2. ACM SIGGRAPH Computer Graphics, 1994, p. 135-138.
- NETTO, A; MACHADO, L; OLIVEIRA, M. **Realidade Virtual - Definições, Dispositivos e Aplicações**. Sociedade Brasileira de Computação. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Tutorial. Simpósio de Realidade Virtual. Brasil. Ano II. Volume II. Número I. mar. 2002.
- PAIVA, V. L. M. OLIVEIRA. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. In: JESUS, D. M. de; MACIEL. R. F. (Orgs.) Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.21-34.
- PRABHU, N.S. **There is no best method - Why?**. TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, p. 161- 76, 1990.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. ed 19. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. **O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural**. Pandaemonium ger. (Online), São Paulo, n. 17, p. 259-288, 2011. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372011000100014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1982-88372011000100014>.
- SHERMAN, W.R., CRAIG, A.B. **Understanding Virtual Reality**. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2003.
- TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2010.
- TORI, R; KIRNER, C; SISCOOTTO, R. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. 1 ed. Belém, PA: Editora SBC, 2006.

PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS: UM ESTUDO DE CASO

Fernando de Barros Hyppolito
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A comunicação em língua inglesa se faz presente nas mais diversas áreas e contextos, como economia, política, entretenimento, entre outros (GRADDOL, 1997). Assim posto, o idioma é, também, amplamente empregado no meio acadêmico, refletindo a sua importância mundial como língua franca nos trabalhos científicos de seus participantes. Além disso, o processo de globalização e, conseqüentemente, a internacionalização da educação superior modificou paradigmas das estruturas no meio universitário (MOROSIN; USTAROZ, 2016). Desde a graduação até o ingresso dos cursos de pós-graduação, os estudantes necessitam de habilidades e competências para o uso adequado do inglês.

Para tanto, os cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), oferecidos pelo NuLi-IsF¹, contrastam-se com os tradicionais cursos de Inglês Geral (IG), que normalmente possuem abordagem comunicativa com enfoques e temas gerais. Para ampliar a abrangência do programa que contemplava somente universidades federais, as universidades estaduais e municipais foram incluídas, culminando com a participação da UNESP, no segundo semestre de 2017. Os campi de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto oferecem gratuitamente cursos presenciais de IFA e profissionais para toda comunidade interna de docentes, pesquisadores, discentes e servidores técnico-administrativos.

Apesar de ser consideravelmente recente, o programa de IsF já apresenta alguns estudos acadêmicos acerca da formação dos professores e tutores, como os trabalhos de Sarmiento e Kirsch (2015), Gimenez e Passoni (2016), e Vial (2017). Contudo, Vian Jr. (2015) salienta que a formação de professores em ensino de línguas para fins específicos não é realizada de maneira formal na maioria dos cursos de Letras no contexto nacional.

Tendo em vista que um dos objetivos do programa, além de oferecer cursos de idiomas para a comunidade acadêmica, é a “residência docente” que busca capacitar professores em formação

¹ O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal. O Programa tornou-se uma importante iniciativa para auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico> Acesso em: 10/09/2017

inicial e continuada, podemos afirmar que programa de certa maneira, vem a contornar essa situação²

Para contribuir com as pesquisas na área de formação docente em contexto acadêmicos, faz-se necessária a investigação do modo como ocorre a formação dos tutores-bolsistas em seus três campi de uma universidade pública do estado de São Paulo. Portanto, o intuito deste trabalho é traçar perspectivas sobre a formação de professores de cursos de IFA nesse cenário, para compreender como se dá a preparação docente no Programa.

2. Objetivos

O principal objetivo desta pesquisa é analisar como se dá o processo de formação teórica e desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores-bolsistas em cursos de IFA, oferecidos por um NuLi-IsF. O objetivo secundário é avaliar quais são os impactos do processo da formação teórica e da prática pedagógica, comparando-os com seus respectivos cursos de graduação em Letras. Tendo em mente esses objetivos, as perguntas que nortearão esta pesquisa serão as seguintes:

□ Como se dá o processo de formação teórica e prática pedagógica de professores nos contextos dos NuLi-UNESP (Ar/As/RP)?

□ Quais os impactos da participação dos tutores-bolsistas no programa IsF, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento teórico e aprimoramento pedagógico comparados aos cursos de formação em Letras?

A seguir, discorreremos sobre a fundamentação teórica que utilizaremos ao longo deste estudo.

3. Fundamentação Teórica

Neste trabalho, apresentaremos os tópicos basilares do Inglês para Fins Específicos (IFE) e suas ramificações, o que inclui o IFA; a formação reflexiva de professores de línguas na atualidade e seus conceitos. O período pós Segunda Guerra Mundial trouxe diversas mudanças nos estudos da linguagem, como a criação do Ensino para Fins Específicos. O principal intuito era suprir as demandas dos profissionais/aprendizes que necessitavam desenvolver apenas uma habilidade para um fim específico (VIAN JR., 1999). Para isso, o inglês ensinado não foi o mais comum até aquele momento, conhecido como Inglês Geral (IG), mas o English for Specific Purposes³ (ESP), que de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998) deve ser pensado em algo contínuo, partindo do geral para o específico (RAMOS, 2012). Essa ramificação do inglês (ESP) foi dividida em English for Academic Purposes⁴(EAP) e English for Occupational Purposes⁵ (EOP).

O embasamento teórico sobre IFE e IFA deste estudo apoia-se essencialmente, mas não exclusivamente nos seguintes autores: Hutchinson e Waters (1987); Jordan (1997); Peacock and

² Disponível em: http://isf.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=674 Acesso em: 25/04/2018

³ Inglês para Fins Específicos (IFE)

⁴ Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)

⁵ Inglês para Fins Ocupacionais (IFO)

Flowerdew (2001), Alexander, Argent e Spencer (2008); e De Chazal (2014). Além das demandas ao final da Segunda Guerra Mundial, outro fator crucial para a criação do IFE foi o foco no aprendiz. Os estudantes possuem necessidades diferentes, interesses por áreas distintas, influenciando diretamente na motivação para aprender a LI, e, conseqüentemente, na eficácia do curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Incluímos Prabhu, (1990) nesta discussão, pois a escolha de uma filosofia de abordagem, um método de ensino, depende dos interesses daqueles que buscam a aprendizagem (PRABHU, 1990). Assim como qualquer outro ramo originado pelo IFE, o IFA possui características básicas estruturais (JOHNS; PRICE-MACHADO, 2001), elencadas a seguir: as necessidades do aluno/instituição são o foco do curso, ou seja, quem precisa? O que precisa? Para que precisa?; rapidez e efetividade para realização do curso; utilização de assuntos relevantes para os alunos; relação custo-benefício.

Contudo, cabe uma reflexão sobre o processo de formação de professores para atuação em contextos específicos. Sabemos que é comum, a formação de professores em ensino de línguas para fins específicos ocorrer embasada na prática, ou seja, com um professor de IG que ministra aulas de IFE/IFA. Assim, não há formalização de conhecimentos nem o devido preparo pedagógico-teórico-metodológico em cursos de Letras. Conseqüentemente, não há muitos trabalhos sobre a formação de professores de línguas para fins específicos (VIAN JR., 2015). Diante desse panorama, há de se pensar na formação de professores de IFE/IFA, sobretudo, a formação com o viés reflexivo dos futuros docentes.

Para tratar da formação reflexiva de professores de línguas na atualidade, pautaremos a discussão deste trabalho em três autores: Almeida Filho (2006), Bailey (2006) e Zeichner (2008). Almeida Filho (2006) trata do perfil do profissional contemporâneo, que não é aquele que segue à risca uma cartilha, mas que reflete sobre suas atitudes. O professor de línguas deixa em aberto a possibilidade para pensar em novas hipóteses, mantendo traços positivos de sua base teórica. Portanto, cada profissional deve buscar reconhecer o seu patamar, suas capacidades e ações para assim tomar as devidas atitudes e mudanças (ALMEIDA FILHO, 2006).

Por fim, Zeichner (2008) discute a questão da reflexão e os empecilhos para o aprimoramento dos professores. O autor aponta para perspectiva do professor, que deve refletir sobre o seu próprio ensino e sua experiência, uma vez que “o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (ZEICHNER, 2008, p. 539). Zeichner (2008) destaca quatro elementos que deterioram o caminho para a reflexão na formação docente, sendo eles: a falta de fomento para que os docentes julguem quais práticas condizem melhor com suas respectivas realidades; o uso de técnicas e métodos em detrimento aos propósitos de seus devidos usos; a desconsideração do contexto social e institucional onde ocorre; e a ênfase na reflexão individual.

Valendo-se das premissas acerca da formação docente em contextos acadêmicos, buscamos compreender como se dá o processo de preparação profissional de professores de IFA, avaliando os impactos dessa preparação. Esclarecemos que tais obras serão tomadas como base para este estudo, outros textos serão considerados nesta fundamentação. A seguir, abordaremos a metodologia de pesquisa que será empregada para realizar a investigação.

4. Metodologia

A metodologia está dividida em cinco partes, sendo elas: a natureza da pesquisa, o contexto investigado, o perfil dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e, por último, a forma de análise de dados.

Esta pesquisa é um estudo de caso, com proposta de análise qualitativa. Para tratar da natureza da pesquisa, nos pautamos nas definições e os conceitos sobre o estudo de caso, à luz de Lüdke e André (1996), Nunan (1992) e André (1995). O conceito principal aponta que os estudos de caso buscam o conhecimento particular, e, segundo Stake (1988 apud ANDRÉ, 1995) auxiliam na busca por respostas no que concerne aos problemas e à dinâmica no processo educativo. Complementamos essa ideia ao mencionar que o "[...] estudo de caso se assemelha à etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação por estudar fenômenos em contexto" (NUNAN, 1992, p.75, tradução nossa⁶) e também "[...] visam à descoberta" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Discorreremos também sobre as características da pesquisa qualitativa. Na pesquisa qualitativa, tudo que pode ser observado no contexto de investigação deve ser referenciado. Os dados são em sua maioria descritivos e o processo tem mais importância do que o produto, ou seja, o principal intuito da pesquisa de natureza qualitativa seria verificar como uma determinada situação ocorre no contexto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Acerca do contexto a ser estudado, o objetivo é analisar o processo de desenvolvimento teórico e aprimoramento pedagógico de tutores-bolsistas que atuam em cursos de inglês para fins acadêmicos em três Núcleos de Línguas (NUCLi-IsF) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Este estudo pretende ser realizado a partir do segundo semestre de 2018, havendo assim tempo hábil para que o pesquisador tenha solicitado a permissão junto ao Conselho de Ética e de que todos os participantes assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷. O perfil dos participantes que este trabalho busca investigar é de alunos e egressos de cursos de Letras que atuam como tutores-bolsistas nos núcleos de línguas das unidades de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto.

Os instrumentos de coleta de dados elencados para dar subsídio ao estudo são os seguintes: questionários iniciais semiestruturados para professores e coordenadores pedagógicos dos NUCLIs-IsF, observação de aulas de professores (gravadas em áudio e/ou vídeo), diários reflexivos de professores, participação nas reuniões pedagógicas e sessões de visionamento (gravadas em áudio e/ou vídeo) acerca das aulas observadas, entrevistas (gravadas em áudio) com professores e coordenadores e diário de campo do pesquisador.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa sobre como se dá o processo de formação teórica e prática pedagógica de professores nos NUCLIs, utilizaremos diários reflexivos dos tutores-bolsistas, observação e gravações de aulas, diário de campo do pesquisador acerca das aulas observadas e das reuniões pedagógicas, autoavaliação dos tutores-bolsistas ao final dos cursos, avaliação dos tutores-bolsistas ao final dos cursos (coordenadores do NuCLi), sendo estes dados

⁶ "[...] case study resembles ethnography in its philosophy, methods and concern for studying phenomena in context" (NUNAN, 1992, p. 75).

⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento obrigatório para a submissão de projeto de pesquisa. Caso haja necessidade, toda a solicitação de dispensa de apresentação deste documento deverá ser devidamente justificada. Disponível em: < <http://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/orientacoes-para-submissao-de-projeto/>>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

obtidos nas entrevistas.

Com o intuito de discutir a segunda pergunta de pesquisa sobre os impactos da participação dos tutores-bolsistas no programa IsF, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento teórico e aprimoramento pedagógico comparados aos cursos de formação em Letras, utilizaremos os dados das entrevistas com professores e coordenadores dos NUCLis. Na sequência, apontaremos as nossas expectativas sobre as perspectivas de desenvolvimento da pesquisa.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Com este estudo, buscamos levantar dados relevantes no que concerne à formação de professores no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras, pois no contexto da UNESP sua implementação é recente e não há ainda pesquisas concluídas neste cenário. Ressaltamos que as informações sobre o desenvolvimento teórico e o aprimoramento pedagógico apontados, por este projeto, poderão fornecer os subsídios necessários para incorporar mudanças nas práticas de professores e seus coordenadores pedagógicos, tendo em vista a melhoria das práticas em andamento

Referências bibliográficas

- ALEXANDER, O.; ARGENT, S.; SPENCER, J. EAP Essentials: a teacher's guide to principles and practice. Reading: Garnet Education, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006.
- ANDRÉ, M. Etnografia na prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Pesquisa, Formação e Prática Docente. _____ (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas: Papirus, 2001.
- BAILEY, K.M. Language Teacher Supervision: a case-based approach. New York: Cambridge University Press, 2006.
- DE CHAZAL, E. English for Academic Purposes. Oxford handbooks for language teachers. London: Oxford University Press, 2014.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. Developments in English for Specific Purposes - A multidisciplinary approach. Cambridge University Press. 1998 (12 edição)
- GIMENEZ, T.; PASSONI, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa "Inglês Sem Fronteiras" e suas repercussões nos cursos de Letras. Calidoscópio, 14(1), 2016.
- GRADDOL, D. The future of English? Londres, British Council, 1997.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for Specific Purposes - A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183p.
- JOHNS, A.M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to student needs and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). Teaching English as a Second or Foreign Language. 3a ed. Boston: Heinle and Heinle, 2001.p. 43-54.
- JORDAN, R.R. English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers. New York: Cambridge University Press, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D. LONG, M. Second language acquisition research methodology. In: An introduction to second language acquisition research. London: Longman, 1991.

- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. D. E. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986. v. 1. 110p.
- MACHADO, A. R. (1998) O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 263 p.
- MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. Revista Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.
- NUNAN, D. Research methods in language learning. Cambridge: CUP, 1992.
- PEACOCK, M.; FLOWERDEW, J. Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- PRABHU, N. S. 1990. There is no best method – why?. TESOL Quarterly. Volume 24/2. pp. 161-176.
- RAMOS, R.C.G. IV Seminário de estudos linguísticos da UNESP (SELIN) Línguas para fins específicos: que específico é esse?. Araraquara: FCLAr-UNESP, 2012. (Comunicação Oral)
- SARMENTO, S; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. Ilha do Desterro - A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 68(1), 2015, p.047.
- VIAL, A. “Um Everest que eu vou ter que atravessar”: Formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. 2017. Dissertação – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre.
- VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. DELTA, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 437-457, 1999 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/05/2016.
- _____. Ensino de Inglês para Negócios: Diferentes Abordagens para Diferentes Necessidades. the ESPecialist, vol. 35, no 2, p.135-154, 2014. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21459>>. Acesso em: 31/05/16.
- _____. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA- LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes, 2015.
- ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol.29, n.103, p.535-554, 2008.

PRÁTICA EDITORIAL NO LIVRO PARADIDÁTICO: ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS E CONSTRUÇÃO DO ENUNCIATÁRIO-LEITOR EM “O POETA QUE FINGIA”

Flávia Furlan Granato –
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Para se pensar atualmente o ensino de leitura e de literatura, parece-nos cada vez mais importante discutir a própria presença do livro impresso na vida dos leitores. Tendo em vista a pluralidade de suportes de leitura aos quais se têm acesso hoje, o livro impresso vem deixando de ser o objeto de predileção de muitos leitores, graças à mobilidade e à gratuidade dos documentos disponíveis *on-line*, e à celeridade com que podem ser compartilhados.

Segundo Daniel Pinsky (2009), “o livro impresso, como concebido atualmente, tem cerca de cinco séculos” e a sua difusão também “democratizou e organizou o ensino” (2009, p. 5). Essa hegemonia de 500 anos sofreu seu primeiro grande impacto a partir da década de 1980, quando o processo de produção de livros se tornou mais barato e mais eficiente graças aos procedimentos de digitalização. Um segundo grande impacto foi o advento da *internet* que, de um lado popularizou as livrarias digitais (que vendiam e vendem ainda livros físicos) e que, de outro lado, criou uma nova indústria dos livros, então digital.

No entanto, a despeito de muitas profecias que previam o fim do livro impresso, ele permanece, ainda que muitas vezes tenha que se reinventar e enfrentar uma realidade diversa daquela de há 500 anos. Para Pinsky (2009) é importante lembrar que “a indústria do livro é dividida em setores muito diferentes entre si” e que “livros didáticos são afetados pelas novas tecnologias de maneira diferente de romances, que diferem de religiosos, que são afetados de maneira distinta de infantis” (2009, p 9).

É de algum modo no entremeio dessa discussão que se localiza a presente pesquisa: não se pretende aqui pensar nem o ensino de leitura nem o de literatura, muito menos de se discutir, verticalmente, a história do livro impresso, mas sim estudar a concepção editorial de um objeto específico, o livro paradidático, que, segundo nossa hipótese de base, se reinventa enquanto livro impresso, para justamente fazer face às transformações do mercado editorial e aproximar-se de seus enunciatários-leitores através de elementos constitutivos da linguagem (verbais e visuais, por exemplo).

Escolhemos para a realização desse trabalho, uma obra editada pela FTD, que faz parte de uma coleção bastante inovadora intitulada “Meu amigo escritor”. A coleção, que é ilustrada, conta com notas de pé de página e referências bibliográficas indicando ensaios e artigos científicos de

pesquisadores renomados. Além disso, traz dois complementos denominados “Projeto de Leitura” e “Suplemento de Leitura”.

Da coleção, o volume *O poeta do exílio*, escrito por Marisa Lajolo (2011) chegou até a receber o prêmio de Melhor Obra de Literatura Infantojuvenil pela Academia Brasileira de Letras (ABL). Mas não foi esse o volume que se escolheu para a presente pesquisa. Selecionamos o livro *O poeta que fingia*, de Álvaro Cardoso Gomes, com ilustrações de Alexandre Camanho, por pelo menos uma razão desafiadora: se o objetivo da coleção (como inscrito na contra-capá) é aproximar os jovens brasileiros, nascidos já no século XXI, dos grandes escritores de Língua Portuguesa, há de se buscar conhecer as estratégias (discursivas, editoriais e mercadológicas, poderíamos dizer, no mínimo) para se levar a cabo tamanho projeto, uma vez que o objeto a ser aproximado foi escrito noutra variedade do Português¹, numa época quase remota para a nossa juventude.

A obra sugere, em sua narrativa, retratar parte da vida e da obra do poeta português Fernando Pessoa através do diálogo com um garoto chamado João Fernando, ou seja, um interlocutor que dividirá com o poeta suas aflições e sonhos, espécie de simulacro de um enunciatário-leitor prototípico. Para isso, o enunciador utiliza-se de muitas citações diretas e indiretas, de um vocabulário diferenciado (com palavras próprias do dialeto português europeu), assim como transcrições de poemas, cartas e demais materiais ligados ao poeta. O livro ainda nos traz, no final, uma seção de vocabulário, uma fotocronologia da vida e da obra de Fernando Pessoa e as referências bibliográficas que referenciam a pesquisa de Gomes.

Vê-se, logo de início, que não se trata de uma obra paradidática comum, nem muito menos, parece-nos, detentora de uma linguagem simplificada, como se quer fazer crer em sua apresentação: “tinha como meta acabar com um velho tabu: o de que Pessoa é um poeta difícil, um poeta complicado e, portanto, inacessível ao comum dos leitores, principalmente aqueles mais jovens.” (GOMES, 2010, p12).

Constatamos, de imediato, no objeto, o entrecruzamento de pelo menos cinco discursos ou, como preferiremos abordar, práticas semióticas diversas: a literária, a crítica, a acadêmico-científica, a didática e a editorial, que acreditamos reger todas as outras.

As problemáticas apresentadas são, portanto, as seguintes: **(i)** o modo como tais práticas se organizam e se hierarquizam no interior da obra; **(ii)** que dimensão da obra pode ser reconhecida como didática e **(iii)** quais são as imagens construídas para o enunciatário leitor da obra.

2. Objetivos

O objetivo geral da presente pesquisa consiste em analisar as concepções editoriais de uma obra paradidática a fim de determinar as relações entre a prática editorial e a prática didática que são construídas no livro *O poeta que fingia* e identificar como são construídas as imagens do enunciatário leitor na composição de tal enunciado.

¹ Nessa perspectiva, pretendemos recorrer à sociolinguística para discriminar alguns fatores dialetais entre o português brasileiro e o português europeu. Assim como nos coloca Bagno (2011, p. 21) “precisamos considerar o português brasileiro como uma língua plena e autônoma (e não como uma ‘variedade’ do português europeu).”

Quanto aos objetivos específicos, destacamos:

- Examinar como os elementos paratextuais (citações, referências, notas de rodapé, entre outros) são constituídos durante a obra e qual efeito de sentido estabelecem em sua composição;
- Entender como a prática editorial, por meio de uma enunciação prática, organiza o objeto de leitura, o livro, a fim de garantir a aproximação do jovem com a literatura;
- Analisar como se estabelecem as relações entre a prática didática e a prática acadêmico-científica ao longo da obra;
- Descrever as identidades autoral (enunciador-autor) e leitora (enunciatório-leitor) previstas na obra.

3. Referencial teórico

O estudo da dimensão social da linguagem foi ganhando forma, aos poucos, no âmbito da teoria semiótica francesa. Ultrapassar o nível do texto e adentrar em uma experiência semiótica da linguagem passa a ser possível ao tratarmos cada instância da enunciação enquanto um objeto autônomo.

Para que consigamos abstrair a significação compreendida na obra em todos os componentes práticos que a compõe é que utilizaremos os preceitos de Jacques Fontanille que, no final dos anos noventa, apontou novas questões aos estudos dos planos de linguagem em uma semiótica das culturas a partir da identificação de seis níveis de pertinência de análise semiótica (signo, textos, objetos, práticas, estratégias e formas de vida). Regidos pelo princípio de integração, contemplam o modo como os fenômenos culturais apresentam-se no campo de presença dos sujeitos.

A duas práticas, editorial e didática, serão analisadas segundo os princípios fontanilleanos de integralidade dos níveis, buscando descrever e analisar o objeto através da constituição de suas partes, desse modo, estaremos calcados na manifestação material de um fenômeno baseada na experiência de um sujeito que percebe pelos sentidos, o enunciatório-leitor (alunos do Ensino Fundamental). Analisar os recursos práticos envolvidos na produção do livro em questão permitirá desvendar como se organizam, ao mesmo tempo, um projeto didático, um projeto editorial e um projeto crítico sobre obra de Fernando Pessoa no interior de um objeto semiótico dessa natureza.

O nosso objeto de análise apresenta-se através de uma enunciação sincrética, trazendo elementos do texto verbal conjuntamente a um texto ilustrativo (não-verbal), além de citações, referências, paráfrases e outros gêneros contidos nesse gênero maior o qual denominaremos paradidático ou de literatura. Toda essa composição remete a uma prática editorial de criação que parte de um objetivo estrategicamente organizado a fim de comercializar determinada obra sob o discurso didático de levar literatura para a sala de aula, ou seja, temos um macroenunciador que organiza, dentro do um espaço material, todo enunciado que julga como pertinente para seu enunciatório-leitor.

Além da proposta de Jacques Fontanille, contaremos com modelo *standard* de análise do percurso gerativo do sentido, de Algirdas Julien Greimas, e com os estudos de Gérard Genette no que concerne às questões sobre os paratextos editoriais, nas suas formas peritextuais e epitextuais, verbais e não-verbais.

4. Procedimentos metodológicos

Ao tratarmos do livro de leitura paradidática entrecruzado por um conjunto de práticas que o envolve, estamos adentrando-nos na instância da cena predicativa proposta por Fontanille (2005; 2008a; 2008b), na qual se instaura a noção do fazer, do realizar, do ato para um devido fim estratégico. A partir dessa perspectiva é que se realizará a pesquisa no que concerne à prática didática regida por uma prática editorial. Compreendendo as práticas citadas como um nível de pertinência de análise que se estruturará na dimensão textual, sendo ancorada em um objeto-suporte formal de inscrição², procuraremos identificar, portanto, a estratégia enunciativa instaurada no texto no momento da enunciação, que, por sua vez, é sincrética.

Nos processos semióticos da prática editorial e didática, poderemos observar manifestações de enunciações pressupostas, ou seja, será no nível das práticas que iremos, além do corpo material do objeto, adentrar na “enunciação em uso”, que será composta por cenas predicativas capazes de produzir sentidos e interpretações.

A prática poderá conter um ou vários predicados que serão papéis actanciais desempenhados “pelos próprios textos ou imagens, por seus objetos-suportes, por elementos do ambiente, pelo transeunte, pelo usuário ou pelo observador, tudo o que forma a ‘cena’ típica de uma prática” (FONTANILLE, 2008a, p. 23).

A prática editorial, aquela que irá remontar e organizar o texto para a leitura, como já dito, possui um papel muito importante no interior da obra proposta, pois, segundo Schwartzmann (2009), a edição configura uma isotopia³ de leitura, na qual o leitor seguirá como um protocolo de leitura.

Genette (2009), em seu trabalho *Paratextos editoriais*, trata de questões muito pertinentes a presente pesquisa. O autor francês reflete sobre o papel das epígrafes, das notas editoriais, da organização das citações, referências, entre outros mecanismos que, aliados ao texto, darão sentido a ele, contribuindo para a sua estratégia, de acordo com o objeto-suporte escolhido. No entanto, seu trabalho fará parte da metodologia aqui empregada no intuito de promover uma leitura cuidadosa sobre a produção editorial.

A metodologia estabelecida para essa pesquisa será do tipo *hipotético-dedutiva* (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 77-81), seguindo (i) conceitos do modelo do *percurso gerativo de sentido* (BARROS 2001; 2005); (ii) os *níveis de pertinência de análise* (FONTANILLE, 2005, 2008a, 2008b); considerações acerca da *semiótica visual* (FLOCH, 1995, 2001, 2009); estudos sobre *enunciação sincrética* (FIORIN, 2009, 2016); e as produções editoriais (GENETTE, 2009). Haverá, também, um estudo da arqueologia composta no livro através da página na *internet arquivopessoa.net*, que disponibiliza o acervo completo da obra do poeta Fernando Pessoa.

² O objeto-suporte formal de inscrição, segundo Fontanille (2005, p. 19), são estruturas materiais “dotadas de uma morfologia, de uma funcionalidade e de uma forma exterior identificável”.

³ Segundo Greimas e Cortés (2016, p. 246) isotopia se define como a “recorrência de categorias sêmicas, quer sejam estas temáticas (ou abstratas) ou figurativas”.

Referências bibliográficas

- BARROS, D. L. de P. **Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- _____. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FIORIN, J. L. **Para uma definição das linguagens sincréticas**. In: *Linguagens na Comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- _____. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLOCH, J. M. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. In: *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: CPS, 2001.
- _____. **Semiótica plástica e linguagem publicitária: análise de um anúncio da campanha de lançamento do cigarro "News"**; trad. José Luiz Fiorin. In *Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*; org. Ana Cláudia de Oliveira e Lúcia Teixeira- São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- _____. **Identités visuelles**. Paris: PUF, 1995.
- FONTANILLE, J. **Significação e Visualidades: exercícios práticos**; trad. Elizabeth B. Duarte e Maria Lília D. de Castro- Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização**. In: *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*; org. Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz e Jean Cristtus Portela- Bauru: UNESP/FAAC, 2008a.
- _____. **Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008b.
- GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. GOMES, A. C. **O poeta que fingia**. São Paulo: FTD, 2010.
- GREIMAS, A.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 2.ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.
- PINSK, D. **O uso do livro eletrônico no ensino superior sob a ótica dos professores universitários e profissionais de editoras**. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP, 2009, p. 141.
- SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. **Cartas marcadas: prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro**. 2009. 293 p. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS LÚDICO-DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO EJA

Flávia Miriane Monteiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução e Justificativa

Atualmente com o grande desenvolvimento tecnológico e científico e a necessidade de inserção e/ou manutenção das pessoas no mercado de trabalho, o estudo formal tem-se tornado imprescindível na vida dos jovens e adultos. Pensando nisso, este trabalho tem o escopo de verificar como acontece a interação de jovens e adultos matriculados no EJA (Educação para Jovens e Adultos) perante a utilização de jogos lúdico-didáticos no ensino da língua inglesa dentro desta dicotomia ensino-aprendizagem.

De acordo com Ariès (1981), o lúdico está presente na história da vida das pessoas desde a sociedade medieval, mas, o lúdico utilizado pelas crianças, ou seja, as brincadeiras que eles faziam estavam sempre voltadas para uma forma de repetição das ações adultas, pois a pedagogia utilizada naquele período pregava a educação como maneira de disciplinar as crianças contra os seus instintos. Philippe Áries argumenta que, o brinquedo deve despertar aproximação com o universo dos adultos. Atualmente, o lúdico é uma ferramenta que tem sido bastante utilizada pedagogicamente no ensino de línguas estrangeiras e a cada dia abre novos caminhos e formas de ensino das mesmas, sempre tendo seu leque de possibilidades mais espaçado. Segundo Ariès (1981) “assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos.”

Partindo deste pressuposto, o enfoque deste trabalho é descobrir como a utilização de jogos lúdico-didáticos pode influenciar a compreensão e a interação dos alunos jovens e adultos no aprendizado da língua inglesa e ainda, compreender qual a melhor maneira de introduzir estes jogos, ou seja, de uma maneira contextualizada ao que está sendo abordado a cada momento durante o ensino, de maneira que os jogos sejam utilizados para a interação dos alunos, mas também (e principalmente) para o seu crescimento intelectual e desenvolvimento linguístico.

2. Objetivos

O objetivo deste projeto consiste em compreender se e como os jogos lúdico-didáticos podem ser importantes ferramentas pedagógicas no contexto de aprendizagem de língua inglesa a partir da análise da forma como o professor insere essa ludicidade e como ela é recebida pelos alunos.

2.1 Objetivo Geral

Conhecer a utilização de jogos lúdico-didáticos como ferramenta de interação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para aprendizes jovens e adultos.

2.2 Objetivos Específicos

A presente pesquisa almeja compreender como se dá a utilização de jogos lúdico-didáticos no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos matriculados no EJA e, para isso tem como foco responder as seguintes perguntas: 1ª) Que tipo de jogos podem ser utilizados nas aulas de língua inglesa no EJA? e 2ª) Como o professor e seus alunos veem a inserção desse jogos nas aulas?

3. Fundamentação Teórica

Muitos autores importantes elaboraram e outros, continuam elaborando estudos que abordam o lúdico como uma importante ferramenta de ensino de língua estrangeira, e muitos utilizam a teoria de Vygotsky para orientarem os seus trabalhos.

Através de sua abordagem psicológica, Vygotsky [2000] destacava as relações entre o sujeito e o mundo exterior em uma perspectiva histórica e através da zona de desenvolvimento proximal, isto é, da distância do conhecimento que determinado sujeito possui e novos conhecimentos que ele pode adquirir através do processo de socialização com outros sujeitos, compreendendo, portanto que um aluno em fase de aprendizado de uma segunda língua tem um maior desenvolvimento através da relação social que possui com outros colegas e também com o seu professor.

A importância da sociointeração na teoria vygotyskiana está em parceiros desenvolverem uma atividade em conjunto e compartilhar os novos conhecimentos adquiridos e mutuamente completarem as suas lacunas para cada novo aprendizado. Seguindo este pensamento, as atividades lúdicas podem criar este ambiente mais socializado entre os alunos, propiciando uma atmosfera de maior interação e descontração dos participantes, desenvolvendo assim, uma maior competência e estímulo para a comunicação dos estudantes.

Dentre os autores estudados, Ford e Harris (1992), Snyders (1988) e Alves (1994), todos são unânimes em afirmar que a diminuição da alegria e da criatividade parece ser o resultado da estrutura que os alunos encontram ao entrar na escola, onde aprendem a pensar convergentemente e a aceitar somente uma resposta como a certa, abolindo, assim, sua inclinação natural à criação e ao questionamento. Estudando estes autores, podemos encontrar um novo caminho para o enriquecimento no ensino de línguas estrangeiras através do lúdico e da participação total dos alunos dentro de seu processo de aprendizagem, tornando-o cada vez mais rico.

Os jogos lúdico-didáticos, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. O aluno, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Outro autor que também afirma o jogo como prática pedagógica importante no aprendizado que também será uma das fontes de estudo desta pesquisa é Tizuko Morchida Kishimoto, pois segundo ele:

“Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. O jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação ‘imaginária’”. (KISHIMOTO, p. 17, 2008)

Para o autor a utilização de jogos pode potencializar a exploração e a construção do conhecimento, afinal elas englobam a motivação interna do aluno, mas necessita também de ofertas de estímulos externos e a relação entre parceiros para a efetiva sistematização de conceitos. O jogo lúdico-didático não é com certeza o único material a ser utilizado no ensino de língua inglesa, mas é um grande facilitador na assimilação e compreensão de conteúdos, além de proporcionar motivação, descontração e interação entre alunos e professores.

4. Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho será realizada uma pesquisa qualitativa com característica intervencionista. Pretende-se considerar a individualidade de cada participante, a opinião de cada sujeito inserido no grupo analisado, pois o ponto de vista de cada um é fator crucial para a realização da pesquisa. Durante as observações serão inseridos e utilizados pelo pesquisador jogos lúdico-didáticos para a análise das atividades propostas e as mesmas aulas serão registradas e os dados coletados através de filmagens a cada aplicação dos jogos para posterior análise de dados.

A intervenção proposta pelo pesquisador durante o processo de aula será com o objetivo de desenvolver/selecionar e introduzir jogos lúdico-didáticos conectados com o conteúdo que está sendo estudado - jogos estes que serão adaptados para a faixa etária dos alunos. Na sequência será observada a participação do grupo e a aceitação destas ferramentas no cotidiano escolar deles.

Por ser um trabalho onde o pesquisador utilizará dados pessoais de pessoas, diálogos, depoimentos e também de ambientes, a descrição passa a ser muito importante nesta abordagem. Outros fatores importantes são: a ênfase no processo de geração de dados, ou seja, a vivência, a experiência, a perspectiva dos participantes naquilo que está ocorrendo e não apenas no produto final.

5. Fontes, procedimentos e etapas de pesquisa

5.1 Fontes

À priori será feita uma leitura da bibliografia temática e, por conseguinte, a sua análise com o objetivo de enriquecimento dos suportes teóricos e metodológicos para a pesquisa em questão.

5.2 Procedimentos

- a) leitura e análise de textos bibliográficos referentes ao tema;
- b) observação em sala de aula;
- c) inserção de jogos lúdico-didáticos durante as aulas;

- d) coleta de dados e análise das observações feitas.

5.3 Etapas da pesquisa

Primeira etapa: conceituação; jogos lúdico-didáticos; aspectos da língua inglesa a serem abordados.

Esta etapa do projeto tem como propósito a discussão teórica, bem como a análise sobre as conceituações dos temas ligados a prática de ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos jovens e adultos.

Segunda etapa: pretende-se realizar uma pesquisa em sala de aula, para observar, inserir e aplicar jogos lúdico-didáticos juntamente com o professor de língua inglesa e, concomitantemente realizar a coleta destes dados.

Nesta etapa, o propósito é analisar a forma como os alunos reagem à inserção dos diversos jogos lúdicos em sala de aula através da filmagem das aulas (para posterior análise dos dados), aplicação de questionários individuais e específicos para cada jogo realizado e entrevistas com os envolvidos na pesquisa (alunos e professor), bem como a compreensão dos alunos e sua conexão do conteúdo ao jogo.

Terceira etapa: será realizada uma análise dos dados.

Terminadas todas as etapas da pesquisa espera-se que os objetivos sejam alcançados e que a utilização de jogos lúdicos seja compreendida de forma a enriquecer o aprendizado dos alunos e as expectativas do pesquisador.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2007, 2ª edição.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2002
- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. São Paulo, Ed. ARS Poética LTDA., 1994
- ANDRÉ, M.E.D.A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: *Etnografia da Prática Escolar*. 5.ed. Campinas: Papires, 2000.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, 2ª edição.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto/ Portugal: Porto, 1994.
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FORD, D. Y.; HARRIS, J. J. "The elusive definition of creativity". *The Journal of Creative Behavior*, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994. KISHIMOTO, T. M. *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. SNYDERS, A. *Alegria na Escola*. São Paulo, Ed. Manole LTDA., 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E GAMIFICAÇÃO: ESTUDO DO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Gabriel Guimarães Alexandre
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

Este projeto de pesquisa tem interesse na discussão sobre práticas sociais de leitura e escrita, na relação com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que apresentam forte potencial para corroborar o progresso humano, dada a possibilidade de aprendizado de “novos” estudos de letramentos, segundo posicionamento crítico, colaborativo e transformativo (LANSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007), utilizando, para promover esse posicionamento, o processo de gamificação (cf. “Referencial teórico”). O processo vem sendo utilizado, em diferentes áreas do saber, como recurso metodológico por sua característica de “resolver” problemas e de engajar sujeitos em diferentes atividades em contextos formais de ensino. Nossa intenção é a de firmar hipótese de que universitários se projetam, em seus textos, com base em atividades gamificadas, como mais eficazes e comprometidos com aquilo que imagem ser o papel de um futuro profissional da área.

2. Objetivos

Com base em pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos de Letramentos (*New Literacy Studies*), o objetivo principal do projeto é investigar o modo como sujeitos escreventes, universitários regularmente inscritos em uma universidade pública do Estado de São Paulo, ocupam *posicionamentos discursivos* a eles atribuídos pela instituição universitária, em atividades de produção textual de base gamificada, considerando-se “jogo” de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre universitário (futuro profissional) e instituição. A hipótese de partida é a de que a gamificação, no processo de produção textual em contexto formal de ensino superior, permite que os sujeitos se “projtem” de modo mais comprometido com a profissão, uma vez que têm de considerar não apenas etapas da produção textual, sob sua responsabilidade, mas também as realizadas por outros, colegas participantes do processo.

Este objetivo geral desdobra-se em outros, específicos:¹

¹ Parte dos objetivos deste projeto de pesquisa estão relacionados ao projeto “LETeach an open source inclusive environment for Empowering Teachers to create online inquiry tasks”, submetido pela orientadora à FAPESP (processo 2018/040825), na chamada do Acordo de Cooperação EULAC 2017. Trata-se de consórcio estabelecido entre a UNESP, Brasil; Erciyes University, Turquia; University of Tampere e University of Jyväskylä, Finlândia; e Universidad de Santiago de Chile, Chile. Caso seja aprovado, o projeto terá início em novembro de 2018.

(i) investigar, nos textos da *Produção de uma árvore de habilidades* (atividade 01, ver “Procedimentos metodológicos”), quais seriam os “poderes” e as “fraquezas” do universitário no processo de textualização;

(ii) investigar, nos textos produzidos na *Dinâmica de rotas* (atividade 02), o modo como cada escrevente desempenha a (sua) tarefa individual e como interage com os demais colegas em atividade de escrita colaborativa *on-line*, levando-se em conta as especificidades, predeterminadas na atividade, de cada função no cumprimento das etapas do processo de textualização; levantar, nos textos produzidos pelos escreventes, quais ferramentas digitais são de uso frequente, observando-se aquelas desconhecidas que podem ser apresentadas pelo professor/instituição como contribuição na formação do acadêmico e do (futuro) profissional;

(iii) investigar, nos questionários respondidos pelos escreventes, o tipo de dificuldade encontrado na realização de atividades de base gamificada, o grau de envolvimento do escrevente com a atividade proposta e a avaliação da adequação da atividade à proposta do curso de extensão.

3. Referencial teórico

No âmbito dos estudos da linguagem, práticas sociais de leitura e de escrita que mobilizam uso de tecnologias digitais têm sido, há certo tempo, investigadas no contexto acadêmico, em diferentes níveis de ensino (ver, por exemplo, MILLS, 2010; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010; GOODFELLOW, 2011; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; MONTE MÓR, 2012; KLEIMAN, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; COSCARELLI, 2016; KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017). Na relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais, Gourlay, Hamilton e Lea (2014), no artigo já citado, destacam o forte interesse dos pesquisadores em um (novo) modo de composição e em um (novo) modo de distribuição de textos, considerando-se possibilidades oferecidas por ferramentas digitais, parte delas, de acesso público e gratuito.

Refletir sobre práticas sociais de leitura e de escrita, segundo modo de elaboração que privilegia o processo de produção textual em contexto acadêmico, considerando-se que, nesse processo, há sobreposição de modelos que focalizam não apenas aspectos de uma superfície linguística ou de uma aculturação dos estudantes a gêneros, mas também e, sobretudo, aspectos de produção de sentido, identidade, poder e autoridade (cf. LEA; STREET, 2014), é enfatizar um *processo de textualização* que não se restringe ao momento imediato da produção do texto, mas que implica o reconhecimento e a problematização da complexidade da constituição do texto e do sujeito na/da linguagem.

Na reflexão sobre um (novo) modo de composição do texto, destaca-se, por um lado, interesse de pesquisadores de diferentes áreas na investigação da integração de diferentes modalidades que, em conjunto, construiriam significados *com* o texto de base semiótica gráfica – trata-se da *multimodalidade* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2009), a qual, no processo de textualização, permitiria a emergência de sentidos outros, de caráter não acessório, igualmente relevantes na comunicação humana. Por outro lado, destaca-se interesse de pesquisadores dos Estudos de Letramentos e da Educação no processo de *gamificação*, comumente entendido como uso de elementos (de técnicas ou mecânicas) e princípios de jogos em contextos de “não jogo”, para promover “resolução” de problemas e engajamento de sujeitos em atividades (SCHLEMMER, 2014;

DETERDING *et al.*, 2011).

O interesse social por jogos digitais é inegável. De acordo com a Associação Brasileira de Desenvolvedores de Games (Abragames), 61 milhões de brasileiros são usuários de jogos digitais *on-line*. O País ocupa a 11.^a posição no consumo desses jogos no mundo. *League of Legends* (Liga dos Lendários), jogo digital *on-line* com o qual trabalhamos nesta pesquisa (cf. “Procedimentos Metodológicos”), ocupa, na atualidade, a posição de jogo digital mais jogado do mundo².

De uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada em Estudos de Letramentos, este projeto de pesquisa tem como objetivo principal estudar de que modo universitários ocupam *posicionamentos discursivos* a eles atribuídos pela instituição, em atividades de produção textual de base gamificada, considerando-se “jogo” de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre universitário (futuro profissional) e instituição(ões). Por *posicionamento discursivo*, entendemos, no âmbito dos estudos de discurso, uma instauração e conservação de uma “identidade enunciativa forte”, “um lugar de produção discursiva bem específico” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008). Para os autores, ao mesmo tempo em que um posicionamento instaura uma identidade enunciativa dentro de um campo discursivo, conserva, por outras operações, certa identidade no próprio processo de enunciação. Buscaremos estudar, pois, no processo de textualização no Ensino Superior, esses posicionamentos que marcam, ao mesmo tempo, campo discursivo, de caráter mais amplo, porque sócio-histórico, e processo de enunciação do qual o enunciador é (e)feito.

4. Procedimentos metodológicos

O conjunto do material para análise deverá ser formado de 72 produções textuais feitas e de 72 questionários respondidos por universitários regularmente inscritos em cursos presenciais da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (SP). O material deverá ser coletado no Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”, a ser ofertado pela docente orientadora deste projeto, com carga horária de 16 horas, no período de setembro a outubro de 2018. O número de produções advém da recolha de produções textuais escritas, a partir de duas atividades gamificadas, de 24 participantes. A definição deste número se deve à quantidade de computadores com acesso à internet no local onde o curso deverá ocorrer. O objetivo principal do curso é oferecer subsídios teórico-metodológicos e promover a prática de produção de textos entre os participantes, no que se refere à apropriação do conceito de gamificação. A dinâmica do curso será a seguinte: em cada um dos quatro encontros, de quatro horas cada um, denominados “Módulos”, haverá parte teórica e parte prática. Nos três primeiros Módulos, recolheremos produção textual escrita e questionário correspondentes à atividade gamificada solicitada.

Dentre os possíveis riscos na realização da pesquisa, há possibilidade de baixa adesão por parte de participantes. Prevemos, em caso de ausência de inscritos, realizar a coleta de dados junto a universitários de um Curso de Bacharelado em Letras da UNESP, do qual a docente orientadora deste projeto é responsável por disciplina no 2.^o semestre de 2018. Apesar de a relação com a formação de professores de Educação Básica não ser a questão para bacharéis, mantém-se, neste público, o interesse na discussão do potencial educativo de jogos digitais *on-line* no ensino de

² Disponível em: <<https://www.superdataresearch.com/>>. Acesso em: 26 de abr. 2018.

línguas, considerando-se, como é sabido, que parte dos egressos se torna professor de língua estrangeira em escolas particulares.

Os procedimentos éticos de coleta e análise do material serão avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, ao qual a proposta já foi submetida (processo n.º 89504818.9.000.5466), e apenas os inscritos que tiverem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) participação da pesquisa. Este projeto de pesquisa retoma resultados alcançados em trabalhos anteriores desenvolvidos em nível de Iniciação Científica. Na primeira fase, Alexandre (2017a) elaborou cinco propostas de produção textual de base gamificada, levando-se em conta expectativas institucionais da universidade no que se refere a habilidades esperadas na formação acadêmica de um universitário. Na segunda fase, Alexandre (2017b) propôs a elaboração de respostas para cada uma dessas atividades, com comentários sobre respostas (im)previstas. Tenciona-se trabalhar, no curso de extensão, duas das atividades formuladas.

Na elaboração dessas atividades, foram consideradas expectativas, por exemplo, sobre plano de carreira de um profissional. As demandas no caso do egresso de um Curso de Licenciatura em Letras foram observadas em Guias de Profissão (Guia *UnAN* – Agência de Notícias da Unesp – e *Guia do Estudante*, Editora Abril). Também foram consideradas mecânicas e “bons” princípios de aprendizagem (GEE, 2007) levantados no jogo digital *on-line League of Legends*. Essa escolha é justificada por se tratar do jogo *on-line* mais jogado no mundo, como comentado em “Referencial teórico”. Exporemos, a seguir, apenas uma das atividades.

Intitulada “Produção de uma árvore de habilidades”, baseamo-nos a proposta em mecânica do jogo chamada “Árvore de habilidades”, que é definida como representação visual hierárquica de customizações (personalizações feitas no *design* de determinado jogo), cuja aplicação é feita pelo jogador a fim de atribuir bônus a seu personagem (avatar) no jogo. A mecânica tem por objetivo auxiliar o jogador em tarefas do jogo, a saber, na otimização da escolha de itens referentes a determinado avatar, tendo em vista adicionais de “poderes” que uma árvore pode ofertar. A Árvore é reconhecida nos jogos por associação entre linguagem verbal e não-verbal (imagens, às vezes, sons). Na sua elaboração, o jogador deve distribuir pontos – 30, no jogo em questão – que representem cada “poder” por ele identificado em seu próprio avatar. Para o que nos interessa, essa mecânica de distribuição de pontos irá se prestar para a identificação de habilidades que o escrevente tem (ou pressupõe que tem) sobre leitura e escrita no contexto da formação acadêmica ou da formação profissional. Interessa-nos avaliar o posicionamento discursivo que o sujeito escrevente assume para si mesmo, na identificação do que reconhece como qualidade (ou dificuldade) no processo de textualização. Segue a instrução da atividade: “Leia artigo selecionado³ e crie Árvore de habilidades, tendo em vista: (1) suas habilidades referentes à leitura e à escrita e (2) criação de desenhos/imagens que se relacionem com os atributos por você identificados. Você tem 30 pontos para distribuir as habilidades eleitas”.

Observa-se que o *princípio da multimodalidade* (GEE, 2007) rege a maneira como a Árvore de habilidades é pelo escrevente elaborada, na medida em que mobiliza diferentes modalidades na produção de sentidos na/da linguagem. Interessa-nos, assim, investigar “poderes” e “fraquezas”, com base nas quais professor/instituição podem trabalhar em favor da formação acadêmica e da formação profissional.

³ O curso será oportunamente identificado, no momento da realização do curso de extensão. Apesar de o curso já ter sido elaborado, aguardamos o período de inscrição do curso para melhor traçar o perfil e as necessidades do público-alvo.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Espera-se aplicar as duas propostas de produção textual de base gamificada para que se possa atingir os objetivos da pesquisa, quando da análise. Acredita-se que o processo de gamificação pode permitir ampliação da concepção do processo de textualização, não restrito a uma habilidade individual, mas constituído por uma complexidade que implica o reconhecimento dos outros (sujeitos, aspectos sócio-históricos) nesse processo.

Referências bibliográficas

- ALEXANDRE, G. G. *Práticas letradas acadêmicas e uso de tecnologias digitais: gamificação no processo de produção textual na universidade*. Relatório de iniciação científica, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, 2017a, 70p.
- ALEXANDRE, G. G. *Práticas letradas acadêmicas e uso de tecnologias digitais: gamificação no processo de produção textual na universidade*. Relatório de iniciação científica, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, 2017b, 25p.
- ALEXANDRE, G. G.; KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e gamificação na formação inicial do professor. *Anais da XIV Semana de Pedagogia ‘Alfabetização e Letramento no Século XXI’*, 2017, p. 154-167, disponível em: <[https://www.academia.edu/35483327/Letramentos_acadêmicos_e_gamificação_na_formacao_inicial_do_professor](https://www.academia.edu/35483327/Letramentos_acad%C3%AAmicos_e_gamifica%C3%A7%C3%A3o_na_formacao_inicial_do_professor)>. Acesso em: 30 de abr. 2018.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.) *Dicionário de Análise do Discurso*. Coord. Trad.: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DE PAULA, F. L. *Gamificação no ensino de Língua Portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiático*. 2016. 105p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.
- DETERDING, S. et al. Gamification: Toward a Definition. In: *CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. Vancouver, 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T. (Org.) *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GOODFELLOW, R. Literacy, literacies and digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, v.16, n. 1, p. 131-144, 2011. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/26758/2/TiHE_revieu_final.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*, 21(4) article 21438, 2014. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/39372/2Messing%20with%20digital%20literacies.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad.: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- HYLAND, K. *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 79-

97, 2014.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Academic Literacies, Internet and Mundialization in the Internationalization Process of Brazilian Research. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017.

KRESS, G. What is a mode? In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, p. 54-67, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad.: F. Komesu; A. Fischer. *Filologia e Linguística portuguesa*, v.16, n.2, p.477-493, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2.. ed. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.

_____. Sampling the “New” in New Literacies. In: KNOBEL, M. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LEFFA, V. J. *et al.* Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.209-230, jan./jun. 2012.

MONTE MÓR, W. M. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). *Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, p. 181-190, 2012.

MILLS, K. A. A review of the “digital turn” in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, v. 80, n. 2, p. 246-271, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *Horizon*, v.9 (5), p.1-6., 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RINCK, F.; MANSOUR, L. Littératie a l’ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 613-637, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/07.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, p. 419-440, 2010.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuição de Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, 28 (2), p. 541-567, jul./dez. 2010.

O ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA BRASILEIRA NAS INTERAÇÕES DO TELETANDEM

Giovana Moretti
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara

1. Introdução

O Teletandem Brasil é um projeto desenvolvido por pesquisadores da UNESP como um contexto colaborativo, autônomo e virtual para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Vassallo & Telles, 2006; Telles & Vassallo, 2006, 2009; Telles, 2009; Benedetti, Consolo, Vieira-Abrahão, 2010), que proporciona aos seus participantes a oportunidade de interagir com falantes nativos ou não-nativos de diferentes línguas por meio de recursos tecnológicos de comunicação, tais como chamadas de áudio e vídeo e chats online. Essa interação ocorre conforme os pares de falantes trabalham de forma colaborativa e recíproca para aprenderem a língua um do outro; cada participante faz o papel de aluno por 30 minutos a 1 hora (o tempo varia de um laboratório para o outro), no qual os interagentes devem falar e praticar a língua do outro e, após esse tempo, inverter os papéis e as línguas de modo que ambos os interagentes ensinem e aprendam a língua do outro e para o outro.

Durante as interações, as habilidades linguísticas são desenvolvidas enquanto os participantes dialogam sobre diversos temas, com ou sem prévia preparação, que vão desde assuntos triviais de interesse dos indivíduos até a diversidade cultural e linguística de seus países de origem. Esses diálogos sobre cultura e língua, muitas vezes, apresentam desafios aos interagentes brasileiros, pois o Brasil é um país com uma vasta riqueza cultural, que varia bastante de uma região para a outra, e a língua portuguesa possui inúmeros fenômenos linguísticos que ocorrem no dia-a-dia e nos quais nem sempre nos atentamos quanto à origem, significado e outras formas de uso de palavras e expressões. Por conta desses fenômenos, é possível que a transmissão de nosso conhecimento sobre o português se torne um desafio.

Os participantes brasileiros, ao se depararem com estes desafios, acabam tendo mais oportunidades para aprender mais sobre o próprio país e língua, para além da prática do idioma estrangeiro, o que enriquece ainda mais sua experiência no Teletandem e os leva a buscar mais conhecimento acerca destas questões e também sobre suas próprias identidades como brasileiros e falantes nativos da língua portuguesa.

2. Objetivos

Com base nas considerações da Introdução, este trabalho foi elaborado com os seguintes objetivos gerais:

1. Identificar o que é ensinado e o que é aprendido, por parte dos interagentes brasileiros, acerca da diversidade cultural e linguística de seu próprio país;
2. Identificar de que maneira os interagentes brasileiros lidam com os desafios apresentados durante os diálogos ao se depararem com questões culturais e/ou linguísticas sobre as quais têm pouco ou nenhum conhecimento.

A fim de aprofundar nossas pesquisas e enriquecer nosso trabalho, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

1. Identificar em quais situações de conversa os processos supracitados ocorrem;
2. Analisar estes contextos a nível cultural, considerando estereótipos, crenças e conhecimentos acerca da cultura brasileira tanto por parte do interagente brasileiro quanto por parte do interagente estrangeiro.

Para atender a esses objetivos, foram elaboradas duas perguntas de pesquisa:

- a) De que maneira as interações com estrangeiros no Teletandem proporcionam o aprendizado sobre questões culturais e linguísticas acerca do próprio país do interagente brasileiro?
- b) Quais são os métodos utilizados pelos interagentes brasileiros para buscarem esse conhecimento?

3. Referencial teórico

Para desenvolver a pesquisa proposta para este trabalho, utilizaremos como referencial teórico artigos, dissertações, teses e outras publicações cujo tema seja o aspecto cultural e/ou linguístico das interações do Teletandem.

De acordo com pesquisa feita por Ramos (2016), os brasileiros participantes do Teletandem geralmente iniciam suas interações com os participantes estrangeiros com a crença de que tudo que eles saibam ou possam se interessar sobre o Brasil seja relacionado a Carnaval, futebol e samba; é o que a autora chama de “preconceito às avessas” (p. 590). Porém, essa crença é desmistificada quando se deparam com parceiros muito bem informados, principalmente sobre questões políticas e econômicas brasileiras, que, muitas vezes, os próprios brasileiros desconhecem ou não têm interesse sobre. Alguns interagentes brasileiros, ao se depararem com esse “choque” de conhecimentos sobre o Brasil, chegam a afirmar que não conhecem o próprio país e que não sabiam o que era ser brasileiro até entrarem em contato com o conhecimento do outro. Essa mesma insegurança ocorre em relação à língua portuguesa; Lopes e Freschi (2016) afirmam que é comum para os brasileiros terem a concepção de que não sabem falar a própria língua, geralmente associando essa “incapacidade” ao fato de não saberem (ou não terem o costume de) utilizar a norma culta gramatical ao falar ou escrever. Essa falta de familiaridade pode ocorrer por conta de aspectos culturais e sociais nos quais muitos brasileiros estão inseridos.

Telles, Zakir e Funo (2015), ao considerarem a cultura como elemento, reiteram que “a

orientação cultural do indivíduo começa no nascimento, no sentido de que ele se desenvolve dentro de sistemas de valores e crenças, mesmo sem que se dê conta disso” (p. 368). Ou seja, tudo que consideramos como parte cultural de nossa vivência tem feito parte de nossas vidas desde que nascemos e se desenvolve de acordo com os contextos sociais em que nos inserimos – família, escola, círculo de amigos, entre outros. Conforme elucidado por Salomão (2015), ao considerar as reiteraões de Eagleton (2005) e Cuche (2002), o conceito de cultura desenvolveu-se a partir de sua etimologia, derivada da de natureza – com seus significados originais atrelados a “lavoura” ou “cultivo agrícola” – até chegar ao que hoje conhecemos como “o conhecimento produzido pela humanidade”, passando por questões filosóficas fundamentais e aspectos antropológicos. De qualquer forma, “cultura” sempre foi associada, direta ou indiretamente, a uma atividade.

Inicialmente, o ensino de línguas estrangeiras considerava como componente cultural das aulas a tradução de obras literárias e outros textos escritos que abordassem temas referentes a instituições sociais e eventos históricos (Salomão, 2015). Essa abordagem cultural tem se desenvolvido com o passar dos anos, porém, é necessária uma preparação maior para tratarmos sobre assuntos mais globalizados, como a política e a economia dos países falantes dos idiomas que ensinamos e aprendemos..

Vale ressaltar também que, à luz de Welsch (1999), com os constantes avanços tecnológicos e diminuição de fronteiras geográficas no mundo atual, as culturas de diferentes países e regiões acabam se mesclando – o que também ocorre em relação às línguas e aos dialetos. Muitas vezes, aspectos culturais de um determinado local são mais ou menos conhecidos por estrangeiros e/ou não têm suas origens conhecidas pelos nativos por já fazerem parte intrinsecamente de sua cultura híbrida.

Com base nas reflexões propostas pelos autores mencionados e descritas aqui, pretendemos contemplar suas relações com a análise dos dados coletados e, por meio da discussão sobre semelhanças e diferenças que existam entre pesquisas feitas anteriormente sobre a abordagem cultural e linguística existente nas interações do Teletandem e suas influências sobre os participantes brasileiros, responder às duas questões de pesquisa mencionadas no tópico de Objetivos.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa proposta por este trabalho terá como participantes 2 (dois) alunos universitários que participam do projeto Teletandem na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP).

A pesquisa será de natureza qualitativa, pois não estudará a realidade dividida em unidades a serem analisadas isoladamente, e sim levará em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, conforme proposto por André (1995). Classifica-se como uma pesquisa descritiva e de abordagem direta, com método de análise indutiva, da qual partiremos de verdades menores e pontuais.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão entrevistas, questionários e gravações de interações de Teletandem; os participantes da pesquisa serão entrevistados individualmente e terão suas entrevistas registradas em áudio, para que posteriormente as informações obtidas possam ser transcritas e analisadas.

Os questionários serão mais pontuais e feitos a partir de uma ferramenta do Google, a Google Forms, e estes conterão questões dissertativas e objetivas, tais como os exemplos abaixo:

- 1) Você já vivenciou a experiência de não saber como responder alguma questão feita pelo seu parceiro acerca de aspectos culturais e/ou linguísticos brasileiros/da língua portuguesa? Se sim, como lidou com esse impasse?
- 2) De que maneira as interações do Teletandem têm contribuído para os seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística no Brasil?

Além disso, também serão incluídos dados de mediação coletados ao final das sessões de Teletandem nas quais os alunos universitários participantes interagiram com seus parceiros. Os vídeos e áudios coletados a partir das interações e mediações serão inicialmente analisados para que seja feito um recorte de dados que atenda às necessidades da pesquisa, para então serem transcritos e analisados, com base nos pressupostos teóricos apresentados no tópico anterior, a fim de responder às questões de pesquisa.

5. Perspectivas de desenvolvimento

A fim de realizar todos os procedimentos de pesquisa abordados na seção de Metodologia e cumprir o plano proposto pelo curso de Mestrado dentro do período disponibilizado para sua realização (26 meses), esperamos cumprir as seguintes fases de desenvolvimento:

De agosto a setembro de 2018, serão coletados os dados com os participantes, tanto por meio das gravações de áudio e vídeo quanto por meio das entrevistas e questionários — considerando o início de novas turmas de interação no Teletandem no segundo semestre de 2018;

De outubro de 2018 a abril de 2019, os dados coletados serão analisados seguindo os referenciais teóricos apresentados neste resumo, para enfim darmos início a redação da dissertação que apresentará os resultados obtidos;

De maio a dezembro de 2019, daremos continuidade à redação da dissertação para, entre janeiro e março de 2020, apresentarmos os resultados obtidos por meio da qualificação e defesa da dissertação.

Referências Bibliográficas

ANDREU-FUNO, L. Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2015.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, David & Brammerts, H. (Eds.) A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

FRANCO, G.R. Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: Uma análise a partir da conscientização da linguagem. MA Dissertation. UNESP - P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2016. Supervisor: Dr. João A. Telles

FRESCHI, A.C.; LOPES, Q.B. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem. A importância da mediação. *Revista do GEL*, 13, n.3, p.49-74, 2016

GARCIA, D. N.M.. Autonomia e reflexão nas práticas telecolaborativas em teletandem. *Revista Letras (Curitiba)*, v. 85, p. 29-47, 2012.

GARCIA, D. N.M.. Ensino/ Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 41, p. 481-494, 2012.

MARTINS, C.M.; FUNO, L.B.A.. Teletandem e ensino de Português Língua Estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 105-125, 2010.

RAMOS, K. A. H. P. O que pode esta língua? Uma reflexão a respeito das crenças que emergem em interações de Teletandem. *Estudos Linguísticos*, v. 44, n.2, p. 584-594, 2016.

RODRIGUES, D.G. A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol). Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientadora: Dra. Ana Mariza Benedetti, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. Teletandem and telepresence: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. *DELTA - Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(3), 781-800, 2015.

SALOMÃO, A.C.B. A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2012.

SALOMÃO, A.C.B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, 54(2), 361-392, jul./set. 2015.

SALOMÃO, A.C.B. Teletandem: ensino e aprendizagem de línguas em sessões virtuais. Trabalho apresentado no I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010 ISSN - 2236-3203 - p. 1 - 10.

SOUZA, M.G. Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2016.

TELLES, J.A.; ZAKIR, M.A.; FUNO, L.B.A. Teletandem e episódios relacionados à cultura. *D.E.L.T.A. - Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 359-389, 2015.

ZAKIR, M.A. Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem. *Letras de Hoje*, v. 51, n. 1, p. 147-156, jan.-mar. 2016.

ZAKIR, M.A. Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2015.

ZAKIR, M.A.; FUNO, L.B.A.; TELLES, J.A. Focusing on culture-related episodes in a teletandem interaction between a Brazilian and an American student. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v.10, n.1, p. 21-33, 2016.

SEGMENTAÇÕES DE PALAVRAS E POESIA INFANTIL: POSSIBILIDADE DE ENSINO DE ORTOGRAFIA

Giovanna Jully Alves dos Santos
UNESP –Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Estudos linguísticos que investigam a aquisição da escrita infantil, demonstram que escreventes enfrentam dúvidas para estabelecer limites de palavras (ABAURRE, 1988, 1989, 1991, ABAURRE; SILVA, 1993, CAPRISTANO, 2004, 2007, CUNHA, 2010 e CHACON, 2004, 2005). Outras pesquisas acerca da escrita infanto-juvenil, apontam o fato de as dúvidas sobre representar de palavras persistem até os anos finais do EF (PARANHOS, 2014, SILVA; TENANI, 2014, TENANI, 2010, 2011, 2013).

Os resultados das investigações ora citadas indicam que segmentações não convencionais de palavras podem ser interpretadas como hipóteses elaboradas pelos escreventes acerca dos limites de palavras escritas, indícios de organização prosódica e rítmica da língua, ou ainda, elaboração de hipóteses entre enunciados falados e escritos. Esses resultados demonstram-se relevantes para esta pesquisa, pois a interpretação das hipóteses elaboradas pelos escreventes é atividade fundamental para que, a partir delas, possamos trabalhar na busca da escrita convencionalmente instituída (ABAURRE, 1989).

Diante do exposto, no presente estudo, propomos uma reflexão sobre o ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) a partir de textos poéticos infantis de autoria de Cecília Meireles, selecionados da obra *Ou Isto ou Aquilo* (MEIRELES, 2012). Elegemos como questão central, investigar em que medida o trabalho com poemas infantis que explorem segmentações alternativas de palavras, como “sacada” e “saca da”, pode contribuir para que crianças em processo de alfabetização reflitam sobre o emprego de fronteiras de palavras em enunciados escritos. Esta pesquisa parte de estudo anterior (SANTOS, 2017) que identificou, descreveu e analisou qualitativamente segmentações alternativas de palavras – que consistem em cadeias fônicas passíveis de identificação de diferentes fronteiras de palavras, como “sacada” > “saca da” ou “embarco” > “em barco” – encontradas em poemas infantis de Meireles (2012). Esse estudo fundamenta o desenvolvimento da metodologia de coleta de produções escritas por crianças de terceiro ano do EF que compreenderão o material da presente pesquisa. Nesta pesquisa, os objetivos são: identificar, descrever e analisar qualitativamente e quantitativamente ocorrências de segmentações não convencionais de palavras – grafias que não atendem às convenções ortográficas quanto à fronteira de palavra, como a hipersegmentação em “inte néte” (internet) e a hipossegmentação em “deoutas” (de outras) – identificadas em produções textuais infantis de alunos que cursam o terceiro ano do EF no município de São José do Rio Preto, em duas etapas: uma antes de desenvolvimento de trabalho com poemas infantis e outra após a realização desse trabalho.

Por meio da realização desta pesquisa, buscamos estabelecer relações entre dados de segmentações alternativas e segmentações não convencionais de palavras, a partir de trabalho com material pedagógico de natureza verbo-visual ancorado em uma coletânea de poemas infantis. Por meio de oficinas pedagógicas, ambicionamos explorar possibilidades de significação e de segmentação de uma mesma cadeia fônica e, assim, contribuir para compreender a relação heterogênea entre fala e escrita.

2. Objetivos

O objetivo geral deste estudo é investigar relações rítmicas e prosódicas entre segmentações não convencionais de palavras, observadas em textos de alunos do terceiro ano do EF, como “chamada” (chamada), e segmentações alternativas de palavras, identificadas em textos poéticos infantis de Cecília Meireles, como “saca da” e “sacada”. Ambicionamos, a partir do desenvolvimento de um trabalho com textos poéticos em sala de aula do EF, estabelecer correlações linguísticas entre esses diferentes tipos de dados de segmentação de palavras, de modo a verificar as possíveis contribuições do trabalho com textos poéticos para o ensino de ortografia de palavra.

O objetivo geral, por sua vez, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar e analisar qualitativamente estruturas prosódicas e rítmicas mobilizadas em segmentações não convencionais palavras antes e depois do trabalho com textos poéticos em sala de aula;
- (ii) Identificar e analisar quantitativamente, intersujeitos e intrasujeitos, as ocorrências de segmentações não convencionais a fim de verificar se o trabalho com os poemas permitiu um avanço em direção às grafias convencionais;
- (iii) Descrever possíveis correlações entre segmentações alternativas de palavras e segmentações não convencionais de palavras que sejam relevantes para o ensino de ortografia nos anos iniciais do EF, com base nas análises qualitativas e quantitativas.

3. Referencial teórico

Para a análise e discussão do objeto de pesquisa em questão, o arcabouço teórico adotado abrange (i) conceitos de heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 1997, 2004), ritmo da escrita (CHACON, 1998) e (ii) os domínios prosódicos propostos pela Fonologia Prosódica (NESPOR & VOGEL, 1986).

Assumimos, neste trabalho, escrita como um modo de enunciação, como propõe Corrêa (1997, 2004). O autor conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (2004, p. 9). O quadro teórico proposto por Corrêa (2004) guia-nos nas análises de segmentações alternativas de palavras. O autor expõe que “no uso literário da linguagem escrita [...] observa-se o modo heterogêneo de constituição da oralidade e da escrita” (CORRÊA, 1997, p.71). A poesia infantil, constitui-se como produção verbo-visual na qual a relação entre

oral/falado e o letrado/escrito, bem como a dialogia entre o visto/lido e o falado/ouvido, tornam-se de suma relevância para sua significação. Portanto, assumindo a heterogeneidade da escrita e da linguagem, buscamos, com desenvolvimento deste estudo, explorar com os alunos, a partir de material áudio-verbo-visual – produzido para exposição em sala de aula – a relação entre oral/falado, letrado/escrito, visto/lido e falado/ouvido.

No que cabe a seleção para investigação de dados de segmentações não convencionais de palavras, ao adotar a concepção de heterogeneidade constitutiva da escrita, nosso ponto de vista sobre essas ocorrências na escrita infantil se distancia de abordagens que compreendem segmentações não convencionais como erros ortográficos e, potencialmente, como sintomas de distúrbios de aprendizagem ou de disortografia. A partir da tese de Corrêa (1997, 2004), perspectiva que guia nossas análises, as grafias produzidas pelos escreventes que não coincidem com aquelas ditadas pelas convenções ortográficas, serão interpretadas como pistas do trabalho do sujeito com a linguagem (CAPRISTANO, 2004; CHACON, 2005) que revelam o funcionamento e a natureza heterogênea constitutiva da escrita.

Em relação às análises prosódicas, que nos permitem investigar regularidades da estrutura prosódica em dados de segmentações de palavras, ancoramo-nos no quadro teórico da Fonologia Prosódica proposto por Nespor & Vogel (1986). Tendo em vista nosso objeto de estudo como segmentações de palavras, são relevantes (cf. CAPRISTANO, 2007) para este estudo os constituintes: (σ) sílaba, (Σ) pé métrico, (ω) palavra fonológica e (GC) grupo clítico.

4. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos para realização desta pesquisa envolvem métodos qualitativos, quantitativos e descritivos. Inicialmente, identificamos poemas com dados de segmentações alternativas de palavras, tomando como critérios de seleção (i) versos com cadeias fônicas associadas a possibilidades de palavras e (iii) repetição de cadeias fônicas. Após a seleção de poemas e identificação de segmentações alternativas de palavras, desenvolvemos, no Laboratório de Fonética do Instituto de Biociências e Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Labfon – IBILCE/ UNESP), material de natureza áudio-verbo-visual de poema selecionado e propostas textuais com base nos mesmos textos poéticos selecionados.

A partir da produção do material, partimos para etapa de coleta de dados em escola da rede pública do município de São José do Rio Preto – SP. Tomando como referência documentos oficiais do Ministério da Educação, elegemos o terceiro ano do EF para realizar oficinas de produção de textos, com a finalidade de (i) explorar a materialidade linguística dos poemas, apresentando material áudio-verbo-visual aos alunos e (ii) coletar produções textuais que servirão de material de identificação e análise das ocorrências de segmentações não convencionais de palavras.

Os encontros nos quais as oficinas se realizarão foram organizados de modo que possamos coletar e analisar produções textuais das crianças em dois momentos: antes e depois do desenvolvimento de atividades baseadas no material áudio-verbo-visual desenvolvido com os poemas. Tendo em vista essa proposta, as oficinas foram organizadas em três momentos: (i) primeira coleta de produções textuais a partir de proposta textual de temática relacionada aos poemas; (ii) apresentação de material verbo-visual e discussão com os alunos sobre segmentação de

palavras e produção de sentidos de textos e (iii) segunda coleta de produções textuais, tendo como objetivo a reescrita dos textos iniciais.

Após as oficinas de produção textual, serão identificadas e analisadas as ocorrências de segmentações não convencionais de palavras de modo a ser possível quantificar o número de ocorrências em cada produção de cada sujeito, classificando-as por tipo, a saber: hipossegmentação, hipersegmentação e híbrido. Serão feitas comparações intrasujeito, consideradas a primeira e a segunda produção escrita, e intersujeitos, considerados os tipos de segmentação na primeira e segunda produções. Em seguida, será feita análises prosódicas de dados de segmentação não-convencional, a fim de investigar possíveis configurações prosódicas e rítmicas desses dados, comparando essas características quando da primeira e segunda produções textuais do mesmo aluno. Uma vez identificadas características gerais, serão feitas comparações intersujeitos. Por fim, serão investigadas relações de ordem prosódicas e rítmicas entre segmentações alternativas de palavras encontradas no poema trabalhado com os alunos e segmentações não convencionais de palavras identificadas nas produções dos mesmos alunos.

Por desse procedimento, pretendemos descrever relações entre os diferentes tipos de dados linguísticos, de modo a responder se o trabalho com textos poéticos infantis contribuiu para que os alunos do terceiro ano do EF refletissem sobre segmentações de palavras de modo a avançar no seu domínio da ortografia da língua portuguesa.

5. Perspectivas de desenvolvimento e/ou resultados do trabalho

Em estudo piloto, realizado para refinar a metodologia desta pesquisa e analisar sua exequibilidade, observamos resultados relevantes numa turma de terceiro ano do EF¹ com 11 sujeitos. Os resultados apontam para confirmação de nossa hipótese de trabalho: textos poéticos infantis que apresentam segmentações alternativas de palavras podem servir de subsídio para o ensino de ortografia, especificamente ensino de fronteira de palavra, nos anos iniciais do EF. Desenvolvemos para esta etapa de estudo piloto material áudio-verbo-visual, composto por: slides, para primeira coleta de produção escrita, e um vídeo com ilustrações animadas² do poema “O Eco”, de Cecília Meireles, concomitantemente à visualização de versos que foram recitados de modo a apresentar às crianças possibilidades de significação e segmentação de uma mesma cadeia fônica presentes em versos do poema. A proposta de produção textual também foi desenvolvida com base na temática do poema “O Eco”.

No que cabe às análises qualitativas, observamos que os constituintes (σ), (Σ), (ω) e (GC), mobilizados em segmentações alternativas, também foram atestados em segmentações não convencionais de palavras encontradas nos textos das crianças. De modo geral, os resultados das análises apontam ainda para segmentações não convencionais que podem ser interpretadas como trânsito do escrevente por práticas

¹ O estudo prévio foi desenvolvido em uma escola privada do município de São José do Rio Preto – SP, de caráter filantrópico. A instituição de ensino está localizada em bairro da periferia da cidade.

² O vídeo foi produzido no Labfon/IBILCE/UNESP, com apoio do técnico do laboratório Rômulo Borim, com ilustrações criadas por Amanda Araújo Gatto e declamação do professor Dr. Ulisses Infante, docente do Departamento

de Estudos Linguísticos e Literários do IBILCE/UNESP.

orais e letradas, como “ou tra” (em que também se identifica a conjunção “ou”) e “deis de” (em que se identificam a produção oral de “dez”, sujeita à ditongação após a fricativa; indícios da organização prosódica e rítmica da língua, como “inte nête” (internet), “per gunta” (pergunta), “du vida” (dúvida), uma vez que a fronteira dentro da palavra coincide com fronteira de pés métricos; e hipóteses dos limites de palavras gráficas como coincidentes aos limites de palavra fonológica (nos termos de Camara Jr, 1970) ou grupo clítico (nos termos de Nespor e Vogel, 1986), como “aminha” (a minha), “aresposta” (a resposta). Esses dados citados ocorrem na primeira produção textual dos alunos. Após a exposição do material áudio-verbo-visual e da discussão com os alunos sobre as possibilidades de significação e segmentação de uma mesma cadeia fônica, tais grafias não foram encontradas nas reescritas produzidas pelos alunos e as grafias das mesmas palavras atendiam às convenções ortográficas.

Com relação às análises quantitativas, de modo geral, observamos que o número de ocorrências de segmentações não convencionais de palavras nas primeiras produções textuais dos 11 alunos foi igual à 24, sendo elas de dois tipos: 9 hipersegmentações e 15 hipossegmentações. Já entre as reescritas – ou seja, após o trabalho desenvolvido em sala de aula, com poemas infantis de Cecília Meireles que apresentavam dados de segmentações alternativas – identificamos apenas 8 ocorrências de segmentações não convencionais de palavras: 3 hipersegmentações e 5 hipossegmentações.

Em etapa futura de coleta de dados na escola pública, almejamos desenvolver mais material de natureza áudio-verbo-visual, explorando um número maior de poemas infantis da obra *Ou Isto ou Aquilo* (MEIRELES, 2012), dentre eles: “Na sacada da casa”, “O Violão e o Violão”, “Canção”, “Tanta tinta”, “A folha na floresta” e “O Eco”.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. *A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial*. Boletim da Abralín, Campinas, v. 11, p. 203-17, 1991.
- _____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1988, p. 135-142.
- _____. Hipóteses iniciais de escrita: evidências da percepção por pré-escolares, de unidades rítmico/entonacionais na fala. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOL*, 1989, p. 1-15.
- ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em psicologia*. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.
- CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39 n° 3. p. 245-260, 2004.
- _____. *Segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CHACON, L. *Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, p. 223-232.
- _____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 34, 2005, p. 77-86.
- _____. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1996. 379 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de

- Campinas, Campinas, 1996. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270921>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- CUNHA, A. P. N. *As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão do ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. 2010. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- PARANHOS, F. C. *Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.
- SANTOS, G. J. A. *Segmentações de palavras e possibilidades de sentidos: estudo a partir de estruturas prosódicas*. Relatório Final de Bolsa de Iniciação Científica do CNPq (Processo CNPq – 800571/2016-9), 41f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.
- SILVA, L. M.; TENANI, L. *Hipersegmentações de palavras no Ensino Fundamental*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 166p.
- TENANI, L. A segmentação não convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. *Revista ABRALIN*, v.10, n.2, p.91-119, jul./dez. 2011.
- _____. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.16, n.2, p. 305-326. 2013.
- _____. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. *Cadernos de Educação*. Pelotas. 247-269, janeiro/abril, 2010.
- MEIRELES, Cecília. *Ou Isto ou Aquilo*. 7.ed. Global. 2014.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270919>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

UMA ANÁLISE DE COLOCAÇÕES ACADÊMICAS COM VISTAS A COMPILAÇÃO DE UM DICIONÁRIO

Giseli Aparecida Cecílio
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

O crescente número de publicações de textos acadêmico-científicos pelas mais diversas áreas de conhecimento é, sem dúvida, relevante. Objetivando divulgar seus trabalhos em revistas, congressos, simpósios, seminários, alunos de graduação e pós-graduação produzem resumos, artigos, assim como suas dissertações ou teses. Todavia, o processo para adquirir uma escrita acadêmica coerente é desafiador. Não raramente os estudantes sentem-se limitados na escrita acadêmica, mesmo sendo a língua portuguesa, sua própria língua materna.

Frequentemente nos deparemos com cursos de inglês para fins específicos, para pesquisadores, professores e estudantes, desenvolvendo atividades com foco em necessidades específicas dos alunos; na identificação de elementos linguísticos que fornecem suporte à compreensão textual em língua inglesa; na leitura e na compreensão da escrita. Entretanto, no que se refere a cursos de língua portuguesa com fins específicos, ainda é muito escasso. Quando nos deparamos com alguns desses poucos cursos de português acadêmico, podemos notar que os mesmos têm como princípio básico desenvolver estratégias linguístico-comunicativas em língua portuguesa; construir habilidades necessárias ao letramento acadêmico, desenvolver a autonomia e a reflexão do aluno. Tais informações podem ser observadas na grande maioria dos cursos com fins específicos. Por outro lado, também é notada a ausência do estudo de padronizações que fogem às regras gramaticais, especialmente as colocações, objetivo principal da nossa pesquisa.

Diante das dificuldades encontradas no exercício da escrita acadêmica em língua portuguesa, da escassez de cursos específicos para seu desenvolvimento, torna-se evidente buscar meios de familiarizar o aluno com os padrões colocacionais da sua área de estudo. Como menciona Hyland (2008), é importante buscar a sincronia com a escrita acadêmica. A esse respeito, o autor salienta: “o discurso acadêmico é uma forma privilegiada de argumentar no mundo moderno, oferecendo um modelo de racionalidade e raciocínio desapegado” (p. 193-194). Com o discurso acadêmico, por meio dos padrões colocacionais, é possível atingir o público-alvo da área de conhecimento específico, bem como inserir-se nessa comunidade acadêmica, demonstrando domínio sobre a área de estudo.

Na maioria dos cursos, os alunos não chegam a ter o conhecimento sobre a existência de colocações, sendo assim, materiais baseados em *corpus* podem auxiliar no processo de aprendizagem, pois, quanto maior o conhecimento acerca das colocações, mais fluente será a comunicação.

De acordo com Hyland (2012), os professores podem não estar preparados ou não ter

conhecimento para ensinar as convenções específicas que existem na língua e, não raramente, graduandos ou pós-graduandos, muitas vezes se veem incapazes, no que diz respeito à linguagem acadêmica, de escrever um artigo, um resumo, sua dissertação ou tese com uma linguagem acadêmica baseada em padrões colocacionais, por exemplo, devido à falta de conhecimento do que vem a ser uma colocação.

Dessa maneira, esta pesquisa sustenta-se pelo fato de que, embora existam trabalhos e cursos que envolvam o ensino de linguagem acadêmica com fins específicos, estudos que contemplem o aspecto léxico-fraseológico e materiais de apoio para o desenvolvimento dessas habilidades, mais especificamente, as colocações, ainda são escassos (ORENHA-OTTAIANO, 2004, 2009, 2012, 2015, 2016). Torna-se evidente a relevância do estudo e do desenvolvimento de materiais e obras fraseológicas, especificamente, de um dicionário de colocações especializadas da área acadêmica, com a finalidade de dar suporte àqueles que não se sentem preparados para escrever, segundo também destaca Hyland, utilizando a linguagem de várias maneiras, pois é assim que ela se constrói na escrita (2009) e, as colocações, se inserem nessas “várias maneiras” da manifestação da linguagem.

2. Objetivos

- i. Compilar um *corpus* de resumos de várias áreas de conhecimento da língua portuguesa;
- ii. Selecionar as colocações acadêmicas mais frequentes a partir do *corpus* compilado;
- iii. Extrair e analisar, do ponto de vista sintático-morfológico e léxico- semântico, as colocações especializadas presentes no *corpus* de resumos compilados;
- iv. Elaborar um dicionário de colocações específicas da área acadêmica, voltado para os graduandos e pós-graduandos brasileiros e estrangeiros que almejem desenvolver sua escrita acadêmica na língua portuguesa do Brasil.

3. Referencial Teórico

Este trabalho tem como referencial teórico várias áreas de pesquisa, as quais irão nortear todo o seu desenvolvimento. Desse modo, abordaremos aspectos concernentes à Linguística de Corpus, à Fraseologia, bem como, os pressupostos teóricos da Abordagem Lexical e a relevância do uso de *corpora* no ensino de colocações e suas contribuições para o desenvolvimento desse estudo.

Das diversas áreas que contribuem para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a Linguística de Corpus ocupa um lugar privilegiado, pois permite a localização automática de fenômenos que são relevantes para a nossa pesquisa. Nesse sentido, a Linguística de Corpus (MCENERY; 1991; BIBER, 1998; TOGNINI- BONELLI, 2001; MEYER, 2004; HARDIE, 2012), está intimamente ligada com o processamento digital de dados de natureza linguística, contribuindo com suas especificidades para estudos intralinguísticos e interlinguísticos.

A Linguística de Corpus fornecerá ferramentas que possibilitarão analisar grande quantidade de dados, identificando as colocações que devem ou não ser inseridas nesta pesquisa, de forma a evitar o risco de que um vocábulo recorrente passe despercebido, caso esta análise fosse

feita manualmente pelo linguista (SINCLAIR, 1991), além de facilitar as análises qualitativas, permitindo, inclusive, a identificação daqueles vocábulos que ocorrem apenas uma vez e são tão importantes quanto os vocábulos que apresentam maior recorrência.

Outra área que embasará nossa pesquisa é a Fraseologia (COWIE, 1998, 1999; CORPAS PASTOR; L'HOMME; BERTRAND, 2000; NESSELHAULF, 2005; ORENHA-OTTAIANO, 2004, 2009, 2012, 2015; SINCLAIR, 2001; TAGNIN, 2013), entendida uma área que investiga o conjunto de fraseologismos, ou de unidades fraseológicas de uma língua, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, ainda que muitas vezes de forma inconsciente. Para Corpas Pastor (1996, *apud* Caldas, 2017) o que define uma unidade fraseológica são as expressões tradicionalmente fixas no idioma, como modismos, frases prontas, ou locuções que, ao serem recombinaados ou recolocados, perdem seu sentido. De acordo com a autora, estas combinações são formadas por duas unidades léxicas em relação sintática, todavia, embora a autora afirme que as colocações são formadas por duas unidades léxicas, entende-se que são formadas por pelo menos duas unidades, podendo haver colocações com uma grande quantidade de combinações léxicas, o que pode vir a ocorrer no nosso estudo.

Algumas características que serão observadas e analisadas em nossa pesquisa e são destacadas por Tagnin (1999) são: a não-idiomaticidade, a coesão, a restrição textual e a coocorrência arbitrária entre seus elementos. Assim de acordo com Tagnin, a colocação deve apresentar uma unicidade entre seus elementos e, ocorrer sempre em um contexto específico, mas sem uma relação semântica que explique seus elementos, para ser considerada uma colocação (TAGNIN, 1999). Como o foco dessa pesquisa é o ensino e a aprendizagem das colocações (ORENHA-OTTAIANO, 2012), iremos destacar os aspectos teórico-metodológicos da Abordagem Lexical defendida por Lewis (1993; 2000) que aborda não somente o vocábulo, mas também as colocações, objeto de nossa pesquisa. O foco de estudo do autor é o vocabulário, buscando simplificar a dicotomia: vocábulo e gramática no ensino-aprendizagem.

4. Procedimentos Metodológicos

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta investigação conta com o auxílio do programa *Sketch Engine* (KILGARRIF, et al, 2004). O *Sketch Engine* é uma ferramenta que tem por finalidade explorar o funcionamento da língua, com o intento de identificar o que é típico, raro, incomum ou emergente na língua.

Esse programa tem sido utilizado por linguistas, lexicógrafos, tradutores, estudantes e professores, fornecendo mais de 400 *corpora* prontos para uso em mais de 90 idiomas, sendo que cada *corpus* dentro do programa conta com aproximadamente 20 bilhões de palavras, uma amostra representativa de cada idioma. Para esta pesquisa, compilaremos um *corpus* de resumos de várias áreas de conhecimento da língua portuguesa os quais serão criteriosamente selecionados: (1) resumos de artigos, dissertações, teses entre outros ; (2) escrita acadêmica amplamente aceita e presente nas áreas de conhecimentos que serão selecionadas para a pesquisa; (3) resumos, que passaram por uma avaliação rigorosa na comunidade acadêmica. Utilizando, portanto, algumas das ferramentas do programa *Sketch Engine*, propomos a extração e análise sintático-morfológica e léxico-semântica das colocações obtidas por meio da busca empreendida no *corpus* a ser compilado,

com a finalidade de desenvolver um dicionário de colocações na área da linguagem acadêmica, com o propósito de auxiliar graduandos e pós-graduandos quanto à utilização de colocações na escrita acadêmica.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

A compilação do Dicionário de Colocações visa contribuir para o desenvolvimento fraseológico dos alunos para a prática de busca e pesquisa de colocações acadêmicas, de regularidades no uso autêntico dos padrões colocacionais comuns aos estudiosos de uma área específica de conhecimento. Desse modo, o estudo das colocações na área acadêmica auxiliará graduandos e pós-graduandos, brasileiros ou estrangeiros, de modo que possam encontrar padrões de uso na língua portuguesa, observando nesses padrões respostas para a aprendizagem da linguagem acadêmica, auxiliando-os na elaboração de seus textos.

A proposta deste estudo, portanto, visa extrair e analisar, do ponto de vista sintático-morfológico e léxico-semântico, as colocações acadêmicas presentes no *corpus* de estudo de linguagem acadêmica de várias áreas de conhecimento, em língua portuguesa do Brasil. A partir da compilação do referido corpus, e com o auxílio do programa *Sketch Engine* (KILGARRIF, et al, 2004), objetivamos selecionar as colocações acadêmicas mais frequentes nas respectivas áreas de conhecimento desse estudo, inserindo os alunos na linguagem acadêmica e, com isso, favorecendo o letramento acadêmico, o desenvolvimento de seu vocabulário acadêmico, de seu conhecimento linguístico específico, bem como, a melhor compreensão do que leem e ouvem em sua área de conhecimento.

Referências Bibliográficas

- CALDAS, A. D. R. *A identificação de colocações especializadas extraídas do corpus CSI e do corpus comparável criminal para a elaboração de atividades didáticas*. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.
- COWIE, A. P. Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment. In: VAN DER MEER, G.; TER MEULEN, A. (Es.). *Making sense: from lexeme to discourse*. Groningen: Center for Language and Cognition, 2001. p. 1-12.
- GIESTA, L. C. *Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar*. 2014. 408 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- HALLIDAY, M. *On grammar*. Edited by J. Webster. London: Continuum International Publishing Group, 2005.
- HAYLAND, K. *Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press, 2012.
- HYLAND, K. *Academic discourse*. London: Continuum International Publishing Group, 2009
- KILGARRIFF, A. et al. The sketch engine. In: WILLIAMS, G.; VESSIER, S. (Ed.). *Proceedings of the 11th Euralex International Congress*. Lorient: Universite de Bretagne-Sud, 2004. p. 105-116.
- LEWIS, M. Language in the lexical approach. In: _____. *Teaching collocations*. London: Language

Teaching Publications, 2000.

L'HOMME, M. C. Understanding specialized lexical combinations. In: *Terminology*, Amsterdam, v. 6, n. 1, 2000, p. 89-110.

NESSELHAULF, N. *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

ORENHA-OTTAIANO, A. The compilation of an online corpus-based bilingual collocations dictionary. In: CORPAS PASTOR, G. (Org). *Computerized and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives*. Geneva: Editions Tradulex, 2016, v. 1, p. 486-493.

_____. *Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no modo juramentado e não- juramentado*. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. Ensino de inglês como LE e contribuições pedagógicas de um glossário bilíngue de colocações. *Signótica*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 485-510, 2015. OXFORD. Oxford collocations dictionary for students of English. Oxford: Oxford, 2012.

_____. *Oxford student's dictionary of English*. Oxford: Oxford, 2013.

TAGNIN, S. E. O. Collection data for a bilingual dictionary of verbal collocations: from scraps of paper to corpora research. In: LEWANDOSKA-TOMASZCZYK, B.; MELIA, P. J. (eds). *Palc' 99: Pratical Applications in Language Corpora. Papers from the International Conference at the University of Lodz, 15-18 April 1999*. Frankfurt and Main: Peter Lang GmbH 1999.

_____. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: DISAL, 2013.

_____. Collocations workbook: um material de apoio pedagógico on-line e baseado em corpus para o ensino de colocações em inglês. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 833-881, 2015.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

OS VERBOS PARASSINTÉTICOS DO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE PELA MORFOLOGIA DISTRIBUÍDA

Gislene da Silva
UNESP- Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CNPq

1. Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar algumas etapas já concluídas do projeto de pesquisa em andamento intitulado “Análise morfossemântica dos verbos parassintéticos do Português”. Tendo em vista que este projeto se encontra em fase inicial de desenvolvimento e algumas etapas já foram realizadas, o nosso objetivo é apresentar uma análise morfossemântica dos verbos parassintéticos do Português de Portugal (doravante PP) utilizando a Morfologia Distribuída (doravante MD) como suporte teórico.

O propósito do nosso projeto de pesquisa é realizar um estudo morfossemântico e traçar o perfil histórico dos verbos parassintéticos do Português, observando os processos morfológicos envolvidos na formação desses verbos e o valor semântico dos afixos (sufixos e prefixos) adicionados às bases nominais para a formação desses verbos.

Para a elaboração do projeto de trabalho, partimos das diferenças verificadas em relação à formação dos verbos parassintéticos no português do Brasil (PB) e no português de Portugal (PP) contemporâneos - já que para uma mesma base verbal podem ser escolhidos sufixos e prefixos distintos. Assim, com este estudo, podemos realizar a análise morfossemântica dos verbos parassintéticos do português, para, além de conhecermos as regras de formação dessas palavras, entendermos, também, o valor semântico dos afixos selecionados.

O estudo dos verbos parassintéticos tem se mostrado bastante pertinente, já que encontramos verbos que se distinguem no PP e no PB, utilizando afixos diferentes com a mesma base, como por exemplo, **amarelecer**, do PP, que ocorre, no PB, como **amarelar**, ambos parassintéticos; **quadrar** e **gatinhar**, do PP, que ocorrem, no PB, como **enquadrar** e **engatinhar**, isto é, são apenas sufixados, no PP, porém parassintéticos no PB; e **afiambrar**, que ocorre somente no PP.

Buscando entender as diferenças no português contemporâneo, partindo das escolhas distintas de afixos para a formação dos verbos parassintéticos, como aqueles citados anteriormente, decidimos voltar ao ponto comum entre o PB e o PP: o Português Arcaico (PA). O estudo sobre esses verbos no PA nos permitirá entender se essas formas já existiam, quais existiam e quais foram criadas ao longo do distanciamento entre o PA, o PB e o PP. Para o estudo sobre os parassintéticos no PA, utilizaremos as Cantigas de Santa Maria, a fim de realizarmos um mapeamento dos verbos parassintéticos utilizados nesses textos.

Por fim, buscaremos no latim as formas que deram origem aos verbos parassintéticos

presentes no PA, e no PB e PP atualmente, com o objetivo de investigar se havia uma ou mais formas (bases, prefixos e afixos) disponíveis para a formação de tais verbos, além de investigarmos o valor semântico dos afixos¹ utilizados na formação verbal.

O trabalho diacrônico de investigação sobre os verbos parassintéticos do Português e as escolhas realizadas, entre as formas disponíveis, para a formação desses verbos, permitir-nos-á traçar um perfil histórico da parassíntese verbal no português. A parassíntese chama a atenção pelo fato de ocorrer nas línguas românicas e ser bastante produtiva, principalmente para a formação de verbos (VILLALVA, 2014). De acordo com Villalva (2016, p. 9), “o termo parassíntese foi introduzido por Darmesteter, no final do século 19, para identificar verbos latinos, descritos como uma espécie muito rica de compostos, gerada por composição e derivação sobre a mesma raiz”. O fato de a derivação parassintética ser um fenômeno exclusivo das línguas neolatinas chamou-nos bastante a atenção, o que nos motivou dar início a este projeto, cujo objetivo é aprofundar o estudo sobre a formação dos verbos parassintéticos, traçando um percurso histórico da parassíntese no português, além de observarmos o valor semântico dos prefixos adicionados às bases nominais, substantivais e adjetivais, e os principais sufixos utilizados na formação dos verbos.

Assim, com este trabalho de análise dos verbos parassintéticos do PP utilizando a MD, poderemos indicar os processos morfológicos presentes no processo de formação desses verbos, além de indicar como ocorre a junção dos afixos (prefixos e sufixos) à base e quais operações ocorrem na estrutura morfológica para a formação desses verbos, tais como: fusão e fissão de nós sintáticos, concatenação de itens separados e aparecimento de nós na estrutura. Essa análise também será realizada posteriormente para comparar os processos de formação dos verbos parassintéticos do PB e do PA.

2. Objetivos

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise dos processos morfológicos presentes na formação dos verbos parassintético dos PP utilizando como suporte teórico a MD. Esta etapa de trabalho apresentada faz parte do objetivo geral do projeto de pesquisa em andamento que se trata de realizar um estudo morfossemântico e traçar o perfil histórico dos verbos parassintéticos do Português, observando os processos morfológicos envolvidos na formação desses verbos e o valor semântico dos afixos (sufixos e prefixos) adicionados às bases nominais para a formação desses verbos.

Com este trabalho, buscamos compreender os processos morfológicos envolvidos na formação de verbos parassintéticos do PP de acordo com a MD, tais como os traços morfossintáticos e feixes de traços fornecidos pelo léxico estrito que são combinados pelas regras ou operações sintáticas; as regras de correspondência entre traços fonológicos e traços ou feixes de traços morfossintáticos fornecidos pelo vocabulário; e a lista dos significados, de acordo com a enciclopédia, necessariamente não gramaticais, das raízes das palavras, mas que levam em conta contextos sintáticos específicos, como mostra Marantz (1997, apud SILVA e MEDEIROS, 2016).

¹ De acordo com Rocha (1999, p. 172) deve-se aprofundar o estudo do parassintetismo, tendo como foco a pesquisa dos principais afixos empregados, já que alguns prefixos são mais produtivos que outros. Por isso a nossa escolha de investigar os principais afixos (prefixos e sufixos) utilizados na parassíntese verbal.

Buscamos compreender também as operações que ocorrem na estrutura morfológica para a formação dos verbos parassintéticos, tais como: nós sintáticos são fundidos, fissionados, concatenação de itens separados e aparecimento de nós na estrutura.

3. Referencial Teórico

Para a realização da etapa de trabalho apresentada – análise dos verbos parassintéticos do PP pela MD – utilizamos como referencial teórico diversas obras que tratam da MD, tais como Marantz (1995; 1997; 2001), Halle e Marantz (1993) Silva e Medeiros (2016), Scher, Bassani e Minussi (2013), Noyer (2004).

Além das obras citadas anteriormente, para a execução do projeto de pesquisa utilizamos um referencial teórico que contempla textos para auxiliar-nos no estudo dos processos de formação de palavras, da parassíntese, da periodização do Português, das Cantigas de Santa Maria, do valor semântico dos afixos utilizados na formação dos verbos parassintéticos, dentre outros assuntos que são abordados no nosso trabalho, tais como os textos de Basílio (1980; 1987; 1999; 2000), Bassani (2008), Carvalho (1986), Darmesteter (1894), Jacobini (2010), Laroca (2001), Mattos e Silva (2004; 2006), Rio-Torto (1993; 1994, 1998), Rocha (2003), Sandmann (1997), Schwindt (2000, 2014), Silva Neto (1950), Villalva (1986; 1990; 1994; 2000; 2012; 2014; 2015; 2016), dentre outros que constam na bibliografia do projeto inicial.

4. Procedimentos Metodológicos

Para a realização desta etapa de trabalho, fizemos a montagem do *corpus* do PP coletando os verbos parassintéticos presentes nas edições do Jornal Público publicados durante a década de 1990 e disponíveis no site da Linguateca. Além disso, fizemos uma revisão bibliográfica sobre a MD para selecionar os textos que fundamentam e embasam as nossas análises. A montagem e análise, pela MD, do *corpus* do PP consiste em uma das etapas do projeto de pesquisa, de modo que as demais etapas são descritas a seguir. Após a montagem do *corpus* do PP, passamos para a análise dos processos de formação dos verbos parassintéticos do PP pela MD, buscando compreender: a) os traços morfossintáticos e feixes de traços – fornecidos pelo léxico estrito - combinados pelas regras ou operações sintáticas; b) as regras de correspondência entre traços fonológicos e traços ou feixes de traços morfossintáticos fornecidas pelo vocabulário; c) os significados das raízes das palavras, listados pela enciclopédia, necessariamente não gramaticais, mas que levam em conta contextos sintáticos específicos.

As demais etapas necessárias para a finalização do nosso estudo são as seguintes: utilizaremos como *corpus*, para análise do PA, as Cantigas de Santa Maria (CSM) e os jornais Folha de São Paulo (BR) e Público (PT), publicados durante a década de 1990 e disponíveis no site da Linguateca, para análise do português contemporâneo. Para realizarmos o estudo sobre o PA, coletaremos todos os verbos parassintéticos presentes nas CSM para posterior análise. Já o estudo do português contemporâneo envolve duas etapas: a) coleta e análise de todos os verbos parassintéticos presentes nas edições do jornal Público, para estudo do PP; b) coleta e análise de todos os verbos parassintéticos presentes nas edições do jornal Folha de São Paulo, para estudo do

PB.

Inicialmente, coletamos todos os verbos parassintéticos encontrados nos jornais brasileiros e nos jornais portugueses. Em seguida, faremos a coleta de todos os verbos parassintéticos encontrados nas Cantigas de Santa Maria para a análise do PA. Depois de coletados todos os verbos parassintéticos do PA e do Português Contemporâneo (PB e PP), verificaremos quais são os sufixos e os prefixos utilizados na formação desses verbos quando da junção a uma base nominal (substantival ou adjetival).

Assim, com a lista de sufixos e prefixos, verificaremos os valores (semântico, sintático, discursivo) desses afixos, responsáveis por alterações na carga semântica da palavra e na sua classificação morfológica. Além disso, analisaremos as diferenças de formação dos verbos parassintéticos no português arcaico e no português contemporâneo - no PB e no PP - para verificarmos se há diferenças de escolhas entre os prefixos e sufixos em cada uma dessas variedades da língua, além de verificarmos qual das duas variedades se afastou mais do PA: se o PB ou o PP, e, ainda, investigar se, com o decorrer do tempo, houve modificações nas bases nominais presentes nos verbos parassintéticos.

Após a coleta e divisão dos dados, de acordo com o período histórico e a variedade do Português, faremos as nossas análises pela MD, de forma similar ao que já foi descrito anteriormente, acrescentando outras informações pertinentes, como o valor semântico dos prefixos escolhidos para a formação dos verbos parassintéticos, dentre outras, tendo como suporte a bibliografia selecionada para a realização deste trabalho, buscando entender as diferenças na formação dos verbos parassintéticos ao longo da história do Português e de que modo esses verbos têm se distanciado das formas de origem latina.

5. Perspectivas de Trabalho

Como o projeto de pesquisa deste trabalho encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, as perspectivas de trabalho são, ainda, bastante variadas. A etapa aqui apresentada - análise dos verbos parassintéticos do PP pela MD - é apenas uma das várias etapas que desenvolveremos. A próxima etapa de trabalho a ser executada é a análise dos verbos parassintéticos do PB e do PA também pela MD buscando traçar o perfil histórico desses verbos na Língua Portuguesa. Além disso, buscaremos também listar e organizar as bases nominais e os afixos (sufixos e prefixos) presentes nesses verbos para posteriormente realizar a análise morfológica dos processos de formação desses verbos e o valor semântico dos afixos que se unem para a formação dos verbos parassintéticos. Ainda, durante a coleta das ocorrências e análise, reunimos e realizamos a leitura da bibliografia utilizada como embasamento das nossas análises.

6. Resultados

Com a realização desta etapa de trabalho é possível mostrar as propriedades da MD aplicadas à análise dos verbos parassintéticos do Português, mais especificamente do PP. Assim, com base na MD, na formação dos verbos parassintéticos, ocorre a seleção dos itens do léxico estrito - traços ou feixes de traços, que podem ser comparados aos morfemas, mas sem as propriedades fonológicas -

e as raízes que fazem parte dela, essa pré-seleção, que também pode ser chamada de *numeração*, fornece os itens que serão combinados para a realização das operações sintáticas.

Após a construção das estruturas sintáticas, ocorre o envio da derivação para um componente morfológico, chamado de estrutura morfológica (EM), que alimentará a interface fonológica (PF), e para a interface lógica (LF), que representará as relações lógico-semânticas da estrutura abstrata formada. Na estrutura morfológica ocorrem algumas operações: nós sintáticos são fundidos, fissionados, concatenação de itens separados e aparecimento de nós na estrutura. Após as operações morfológicas, o vocabulário é o responsável por fornecer as peças fonológicas que realizarão os nós terminais da estrutura (morfos) sintática gerada. Assim, tudo é integrado na interface conceitual e a enciclopédia fornecerá os significados especiais (não gramaticais) das raízes nos contextos sintáticos em que estão.

Referências bibliográficas

- BASÍLIO, M. Estruturas lexicais do Português: uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. Teoria lexical. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. A Morfologia no Brasil: indicadores e questões. In: D.E.L.T.A., Vol. 15, n.o ESPECIAL. São Paulo, p. 53-70, 1999.
- _____. Formação de classe de palavras no Português do Brasil. 3a ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- BASSANI, I. S. Verbos denominais parassintéticos com prefixo em-/en- no Português do Brasil. XI Encontro dos Alunos de Pós-Graduação em Linguística da USP, 2008.
- CARVALHO, M. J. Do português arcaico ao português moderno. Contributos para uma nova proposta de periodização. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1996. Mestrado.
- DARMESTER, A. Traité de la Formation des Mots Composés dans la Langue Française Comparée aux Autres Langues Romanes et au Latin. Paris: Émile Bouillon Éditeur, 1894.
- EMBICK, D.; NOYER, R. Distributed morphology and the syntax/morphology interface. In: RAMCGAND, G.; REISS, C. (ed.). The Oxford Handbook of linguistic interfaces. Oxford: University Press, 2004, p. 1-27.
- HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and the pieces of inflection. In: HALLE, K; KEYSER, S. J. (eds.). The view from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger. Cambridge, Massachussets: MIT Press, cap. 3, 1993, p. 111-176.
- IACOBINI, C. Les verbes parasyntétiques: de l'expression de l'espace à l'expression de l'action. De Lingua Latina no 3, 2010.
- LAROCA, M. N. C. Manual de Morfologia do Português. 2a ed. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG, UFJF, 2001.
- MARANTZ, A. Cat as a frasal idiom. Manuscrito não publicado, 1995.
- _____. No scape from syntax: Don't try morphological analysis in the privacy of your own léxicon. In: Proceedings of the 27 th Annual Penn Linguistics Colloquium. UPenn Working Papers in Linguistics 4:2, Article 14. Philadelphia, PA, UPenn, 1997.
- _____. Words and Things. Manuscrito. NYU, 2001.
- MATTOS e SILVA, R. V. Caminhos da Linguística Histórica - ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. O português arcaico - fonologia, morfologia e sintaxe. 2. ed., 1a

reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

RIO-TORTO, G. M. A formação das palavras em português: aspectos de construção avaliativos. 1993. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal. _____ . Formação de verbos em Português: parassíntese, circunfixação e/ou derivação? In Actas do IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Colibri, Lisboa: 1994, p. 351-362
_____. Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português. Porto: Porto Editora, 1998.

ROCHA, L. C. A. Estruturas morfológicas do Português. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SANDMANN, A. J. Morfologia Lexical. 3a ed. São Paulo: Contexto, 1997a.

_____. Morfologia Geral. 3a ed. São Paulo: Contexto, 1997b.

SCHER, A. P.; BASSANI, I. S.; MINUSSI, R. D. Morfologia em Morfologia Distribuída. Estudos Linguísticos e Literários, v. 47, 2013, p. 9-29.

SCHWINDT, L. C. S. O prefixo no português brasileiro: análise morfofonológica. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. Manual de Linguística: Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, M. C. F.; MEDEIROS, A. B. Para conhecer Morfologia. São Paulo: Contexto, 2016.

VILLALVA, A. Análise morfológica do português. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1986.

_____. Morfologia. In MATEUS, M. H. M.; ANDRADE, A.; VIANA, M. C.; VILLALVA, A. Fonética, fonologia e morfologia do português. Lisboa: Universidade Aberta, 1990, p. 413-518.

_____. Configurações não-binárias em morfologia. In Actas do X Encontro da Associação Portuguesa de Linguística .1994, p. 583-597.

_____. Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. Estruturas convergentes. In Casanova Herrero, E. e Calvo Rigual, C. (orgs) Actes del 26é Congrès de Lingüística i Filologia Romàniques (València, 6-11 de setembre de 2010). Berlin: W. de Gruyter, 2012.

_____. Os verbos parassintéticos nas fontes lexicográficas antigas e o problema dos dicionários contemporâneos. In Atas do Colóquio Tempo, espaço e identidade, 2014.

_____.; SILVESTRE, J. P. Introdução ao estudo do léxico – Descrição e análise do Português. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. The meaning of parasyntetic verbs. Word-formation theories II / Typology and universals in word-formation III. Kosice, 26-28/06/2015.

GAY LANGUAGE: FOCO NA APRENDIZAGEM DE COLOCAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA

Guilherme Aparecido de Souza
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Esta pesquisa tem como apoio o arcabouço teórico-metodológico da Linguística de *Corpus* (SINCLAIR, 1991, 1996, 2003; TOGNINI-BONELLI, 1996, 2001, 2004, 2010; HUNSTON, 2002; MEYER, 2004; MCENERY, HARDIE, 2012; SOUZA, 2018) e da Fraseologia (HAUSMANN, 1984, 1985, 1990; COWIE, 1998, 1999; MOON, 1998; WRAY, 2002; e ORENHA-OTTAIANO, 2004, 2009; SOUZA, 2018), área da Linguística voltada para combinações lexicais recorrentes, uma vez que focamos a investigação das unidades fraseológicas, mais especificamente das colocações frequentemente empregadas pela comunidade homossexual.

Barrett (1997, p. 202) lembra que, na análise da língua, pouca atenção é dada ao estudo do léxico específico de uma determinada comunidade quando na construção da competência lexical de um determinado falante. Livia e Hall (1997, p. 7) evidenciam o lugar da linguagem na vida dos seres humanos e sua integração dentro de um grupo social menos demográfico, tradicionalmente tratado por meio de estudos da variação. Com base nesse estudo, as autoras mostram que a integração/aquisição do léxico empregado por todos os membros do grupo Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBT) faz com que o sentimento de “pertencer a” surja, como consequência da possibilidade de se identificar os pares por meio da linguagem, isto é, aqueles que apresentam características comuns.

A realização desse estudo das unidades fraseológicas (doravante UFs), mais especificamente de colocações presentes no seriado *Queer as Folk* e comumente empregadas pela comunidade homossexual, contribui para as áreas da Fraseologia, da Fraseografia e da Linguística de *Corpus*, uma vez que ainda há poucas pesquisas que envolvem o léxico fraseológico da comunidade homossexual.

Desse modo, acreditamos que a produção de atividades colocacionais baseadas em *corpus* da comunidade homossexual venham contribuir para melhorar a compreensão da linguagem desse grupo, visto de forma tão estigmatizada. Ademais, possibilita o acesso a uma obra fraseográfica rica em colocações. Este estudo contribui, ainda, para o desenvolvimento de pesquisas na área de Fraseologia, Fraseografia e Linguística de *Corpus*, assim como auxilia na disseminação de tais fraseologismos para o aprendizado de léxico em língua inglesa.

Acreditamos que, ao desenvolver um estudo focado nas colocações e baseado em *corpus*, passamos a observar a língua sob um novo aspecto, pois chamamos atenção para a companhia mantida pelas palavras, ou seja, pelas combinações lexicais, pelas frequências e recorrências destas

na língua em uso. Desse modo, ao enfatizar e adotar a perspectiva que privilegie o falar natural no estudo das combinações lexicais, em especial as colocações.

2. Objetivo geral

➤Elaborar atividades colocacionais baseadas no *Glossário de Colocações da Comunidade Homossexual*, elaborado com base no *corpus* da série *Queer as Folk*.

2.1 Objetivos específicos

➤Elaborar atividades colocacionais com base no *Glossário de Colocações da Comunidade Homossexual* para tradutores e comunidade *gay*;

➤Discutir a aplicação de tais atividades com o público-alvo de nosso estudo, por meio de um questionário aberto.

3. Fundamentação Teórica: O conceito de colocação

Segundo Woolard (2000, p. 29), as colocações são “palavras que são estatisticamente muito mais propensas a aparecer juntos do que acaso sugere”, aprender mais vocabulário não é apenas aprender novas palavras, mas também novas combinações, para tanto, faz-se necessário o estudo aprofundado das colocações em língua inglesa, aqui, especialmente das colocações comumente empregadas pela comunidade homossexual do seriado *Queer as Folk*, a fim de elaborar atividades colocacionais baseadas no *Glossário de Colocações da Comunidade Homossexual*.

Há muitos anos, Firth (1957) define as colocações como “as palavras que mantem a companhia”, em suas relações com outras palavras. Outra definição poderia ser “a forma como as palavras se combinam de forma previsível”, partindo desse pressuposto, estudaremos as colocações encontradas em nosso *corpus* de estudo.

Lewis (2000, p.132) define as colocações como “a maneira em que as palavras coocorrem no texto natural em formas estatisticamente significativas”. Parece-nos uma definição inocente, mas um ponto muito importante precisa ser destacado: a combinação previsível é sobre a forma como as palavras coocorrem naturalmente, que a nosso ver é a linguagem tal qual é usada.

Segundo Tagnin (2005), não existe uma explicação para o fato de certas palavras combinarem-se com tal naturalidade. Só o uso pode consagrar a maneira que são utilizadas na língua. De acordo com Lewis (2000), alguns tipos de combinações são parte da língua materna do falante nativo que pode usá-los facilmente e inconscientemente.

Wray (2002, p. 9), define as colocações como segue:

[...] sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.

A ideia principal na definição de Wray (2002) é que a linguagem estereotipada consiste em unidades de linguagem ou expressões que são armazenadas e recuperadas como conjuntos em vez de geradas pelas regras da gramática. Enquanto ela dá importância à totalidade das palavras ocorrendo em termos de armazenamento e recuperação, Sinclair (1991, p.170) as define como “a ocorrência de duas ou mais palavras, dentro de um curto espaço de uns aos outros em um texto”.

Segundo Hausmann (1997, p.65), as colocações são formadas pela contribuição de uma palavra autosemântica (base) com uma sinsemântica (colocada), uma vez que a escolha da palavra sinsemântica está restringida pela palavra autosemântica. Após a revisão teórica que embasou o presente artigo, que visa a elaboração atividades colocacionais, seguiremos discorrendo sobre a metodologia empregada durante o desenvolvimento desse estudo.

4. Metodologia

Para o levantamento e a análise das colocações, compilamos um *corpus* paralelo composto por dois *subcorpora*: um *subcorpus* em inglês e um *subcorpus* em português, ambos constituídos pelas transcrições das legendas em inglês e em português das cinco temporadas da série *Queer as Folk*, que retrata as dificuldades e as conquistas de cinco homens homossexuais.

Além desse *corpus* paralelo, observamos a necessidade da compilação de um *corpus* comparável, composto de dois *subcorpora*: um *subcorpus* em inglês e outro *subcorpus* em português do Brasil, a fim de certificarmos a coocorrência das colocações levantadas de nosso *corpus* paralelo. Tal compilação objetiva a verificar a frequência e o uso das colocações, já que o *corpus* paralelo foi compilado por meio das legendas do seriado *Queer as Folk*, retiradas do site de *download* de legendas (*tvsubtitle.net*).

Evidenciamos, também, que essa compilação se fez necessária, a fim de confirmarmos se as colocações extraídas de nosso estudo são frequentemente empregadas pela comunidade homossexual. Desse modo, evitamos questionamentos no sentido de que as colocações extraídas do *corpus* paralelo da série *Queer as Folk* poderiam ser específicas daquele contexto. Por meio do *corpus* comparável, foi-nos possível atestar que as colocações inseridas no Glossário são usuais e frequentemente utilizadas.

Seguindo a tipologia de *corpus* sugerida por Berber Sardinha (2004), para a compilação dos *corpora* de estudo, serão considerados alguns aspectos importantes, como a autenticidade dos textos, o propósito de pesquisa linguística, o manuseio por computador e a representatividade de uma dada variedade.

Conforme mencionamos, para Berber Sardinha (2004), o *corpus* é um objeto criado com fins específicos de pesquisa e de acordo com a sua extensão e o propósito da pesquisa. O *corpus* paralelo desta pesquisa é considerado por nós suficiente para o desenvolvimento deste estudo, pois é composto de 81 episódios, totalizando 5.177.124 palavras para o *subcorpus* em inglês, e 4.556.915 palavras para o *subcorpus* paralelo em português do Brasil. Enquanto o *corpus* comparável é composto por 1.174.067 em seu *subcorpus* comparável em inglês e 1.000.598 em seu *subcorpus* comparável em português. Embora seja menor em relação ao *corpus* paralelo, atendeu aos propósitos desta pesquisa.

Por meio do *software* *WordSmith Tools* (SCOTT, 2012), versão 4.0, foram salvas as transcrições

dos episódios do seriado em formato *txt*, permitindo o manuseio dos *corpora* pelo referido programa e possibilitando, assim, a realização das análises baseadas na frequência, no uso e na coocorrência das palavras em nosso *corpus* paralelo. Dessa forma, realizamos o levantamento das colocações mais frequentes em nosso *corpus* paralelo para, logo após, podermos realizar uma análise comparativa entre a coocorrência das colocações levantadas no *corpus* paralelo *Queer as Folk* e aquelas presentes no *corpus* comparável, compilado exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Frisamos que o *WordSmith Tools*, versão 4.0, é um *software* importante para a análise linguística: cada uma de suas ferramentas possui vários instrumentos de análise. Entretanto, descrevemos, aqui, somente as ferramentas utilizadas em nossa pesquisa.

A ferramenta apresenta três recursos: *WordList*, *Concord* e *KeyWords*. A *WordList* produz listas de palavras contendo todas as ocorrências do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais.

O programa exibe duas linhas de palavras: uma em ordem de frequência, com a palavra mais frequente no início da lista, como demonstrado na figura 13, e outra em ordem alfabética, do A ao Z, como na figura 14. Em companhia das listas de palavras, o programa exibe, em outra janela, estatísticas do *corpus*, conforme figura 15, como o número total de palavras (*tokens*), o número de palavras distintas (*types*), a razão forma/ocorrência ou, em inglês, *type/token ratio*, o número de sentenças, o número de parágrafos, entre outras.

A seguir, conforme metodologia empregada por Orenha-Ottaiano (2004, 2016) para a extração de colocações e compilação de obras fraseográficas, especialmente dicionários e glossários de colocações, apresentamos a análise de colocações a partir de

cinco itens lexicais selecionados por sua alta frequência no *corpus* paralelo, segundo mencionamos anteriormente: *ass*, *butt*, *fag*, *faggot* e *gay*. As colocações geradas a partir destes cinco itens lexicais compõem nosso *Glossário Bilingue de Colocações da Comunidade Homossexual*.

Após tais procedimentos, elaboraremos atividades colocacionais com base nas colocações levantadas, a fim de propiciar aprendizado à comunidade *gay* e as pessoas interessadas no aprendizado de tais fraseologismos em língua inglesa.

5. Resultado do trabalho

Esperamos que por meio do *Glossário de Colocações da Comunidade Homossexual* possamos elaborar atividades colocacionais baseadas em *corpus*, visando o aprendizado de tais fraseologismos utilizados pela referida comunidade. Acreditamos que essas atividades colocacionais, além de material de estudo para a comunidade *gay*, servirá para tradutores aprendizes e profissionais, para que assim eles possam utilizar as atividades como forma de memorização desses fraseologismos. Posteriormente a elaboração, focaremos na aplicação e discussão da eficiência das colocações selecionadas para compor a proposta.

Referências bibliográficas

BARRETT, R. The Homo-genius speech community. In LIVIA, A; HALL, K. *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality*. Ed. New York: Oxford University Press, 1997. p. 202-222.

- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- BOWKER, L.; PEARSON, J. *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London: Routledge, 2002.
- FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957.
- SOUZA, G. A. Gay language: análise colocacional e a proposta de um glossário bilíngue de colocações baseado em corpus. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo.
- HAUSMANN, F. J. O dicionário de colocacions. Criterios de organización. In: *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro, 1997. p. 63-81.
- HAUSMANN, F. J. Kollokationen in deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels'. In : BERGENHOLTZ, H. ; MUGDAN, J. (Org.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 1985. p. 22-26.
- HUNSTON, S. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- HUNSTON, S.; FRANCIS, G. *Pattern grammar: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000.
- KILGARRIFF, A. et al. The sketch engine. In: WILLIAMS, G.; VESSIER, S. (Ed.). *Proceedings of the 11th Euralex International Congress*. Lorient: Universite de Bretagne-Sud, 2004. p. 105-116.
- LEWIS, M. *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, p.126-154. Hove: Language Teaching Publications, 2000.
- LEWIS, M. Language in the lexical approach. In: LEWIS, M. *Teaching Collocations*. London: Language Teaching Publications, 2000, p. 126-185.
- LIVIA, A; HALL, K. *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality*. eds. New York: Oxford University Press, 1997.
- MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: methods, theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- MEYER, C. *English corpus linguistics: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- MOON, R. *Fixed expressions and idioms in english*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- ORENHA-OTTAIANO, A. *A compilação de um glossário bilíngue de colocações, na área de jornalismo de Negócios, baseado em corpus comparável*. 2004. 246f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários), FFLCH/USP, São Paulo, SP.
- _____. *Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no mundo juramentado e não juramentado*. 2009. 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- _____. The compilation of an online corpus-based bilingual collocations dictionary. In: CORPAS PASTOR, G. (Org.). *Computerised and corpus - based approaches to phraseology: monolingual and multilingual perspectives*. Genebra: Editions Tradulex, 2016. v. 1, p. 486-493.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools: version 6.0*. Oxford: Oxford University Press, 2012. SINCLAIR, J.M. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford University Press, 1991.
- TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.
- TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- VIANA, V. *Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês*. 2008. 230f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WOOLARD, G. Collocation - encouraging learner independence. In: LEWIS, M. *Teaching Collocations*. London: Language Teaching Publications, 2000, p. 28-46.

WRAY, A. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PRÁTICA DE EDIÇÃO E IDENTIDADE AUTORAL NA POESIA DE HILDA HILST

Gustavo Henrique Rodrigues de Castro
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência fomento: CAPES

1. Introdução

Este trabalho buscará apresentar as reflexões e os postulados teóricos que norteiam o seguinte problema de pesquisa: qual o papel desempenhado pelos procedimentos de edição na significação de uma obra de poesia? Por procedimentos de edição, compreendemos aqueles mais evidentes, como a diagramação e a tipografia, e os menos evidentes, tais como a escolha de um texto de apresentação ou de um prefácio. Essa problemática será tratada no interior do conjunto de textos da recente obra de poemas completos da poeta, romancista e dramaturga brasileira Hilda Hilst: *Da poesia* (HILST, 2017).

Da poesia (HILST, 2017) representa um importante marco na cronologia de Hilst, pois veio a público num momento em que a literatura hilstiana passa a contar com um grupo expressivo de leitores: embora aclamada pela crítica desde a década de 1960 (PÉCORA, 2001; ARÊAS; WALDMANN, 2017; ROSENFELD, 1969), a obra de Hilst permaneceu, por muito tempo, fora das estantes dos leitores, sendo que somente agora é possível falar de um aumento significativo de aficionados (PÉCORA, 2001). Na perspectiva aqui assumida, esse desconhecimento latente encontra, no interior das discussões a respeito da autora e sua obra, um “lugar” bem definido: o modo como será construída a sua identidade.

Em especial, nos textos críticos selecionados para compor *Da poesia* (HILST, 2017), a afirmação de que *a obra hilstiana ainda aguarda pelo devido (re)conhecimento* (Cf. HERINGER, 2017; ARÊAS; WALDMANN, 2017), surge, não raro, seguida de algumas hipóteses elaboradas para se “justificar” o desconhecimento de uma obra tão “vasta” e “inovadora”. Para Pécora, por exemplo, a obra hilstiana teria ficado à sombra da “personalidade polêmica da autora”, em função de seu “comportamento liberal face aos padrões morais” (2005, p. 1-2). Isso teria se ratificado com o “clichê confirmado no noticiário de sua morte: mulher ousada, avançada para a sua época, louca, refinada, explosiva”, mas nunca escritora, poeta ou artista (PÉCORA, 2005, p. 2).

Diante dessas especulações, nota-se que as hipóteses apontadas pelos estudiosos hilstianos acabam por atribuir à “Hilda”, sujeito de espessura sócio-histórica, os motivos de sua obra ter ficado tanto tempo no ostracismo. É nesse sentido que se busca tratar, aqui, da “personalidade polêmica” de Hilst como um caso de identidade estabelecida no interior dos textos de *Da poesia* (HILST, 2017), especialmente nos textos da fortuna crítica hilstiana que compõem esse volume.

Embora o caminho escolhido não seja o de uma crítica biográfica, essa questão se torna ainda

mais complexa ao se considerar o fato de a composição temática, figurativa e axiológica da “identidade de Hilda”, construída no discurso da crítica, ser semelhante à configuração discursiva de algumas de suas obras. Essa afirmação pode ser constatada em vários textos da autora, por exemplo: em *Bufólicas*, livro de 1992: “mudo, pintudão / o reizinho gay / reinava soberano / sobre toda a nação...” (HILST, 2017, p. 493); em *Do desejo*, do mesmo ano: “Extasiada, fodo contigo / Ao invés de ganir diante do Nada” (HILST, 2017, p. 480); em *A obscena Senhora D* “o podre cu de vocês [...] / bocas fétidas de escarro e estupidez / gordas bundas esperando a vez. de quê? de cagar nas panelas [...]” (HILST, 2001, p. 39). Se os temas e as figuras desse excerto não são exatamente aqueles que “caracterizam Hilda” no discurso da crítica, ainda assim eles poderiam ser enquadrados numa mesma grade axiológica: “baixos” ou “imorais”, “polêmicos” como a própria Hilda da qual fala Pécora (2005).

É possível, então, compreender a iniciativa dos críticos hilstianos de sempre oporem a *persona personalis* à *persona ficta* no centro de suas discussões. Num gesto de (re)afirmação da relevância da produção hilstiana no cenário da literatura brasileira, grande parte de seus críticos procuram dar, para uma obra pouco conhecida como a de Hilst, a visibilidade que teve “Hilda”, sem para isso vincular o “modo de vida” de uma (Hilda polêmica, transgressora, etc.) à “sagacidade literária” da outra.

Essa iniciativa aparece claramente enunciada em *Da poesia* (HILST, 2017). No posfácio desse volume, Victor Heringer afirma que “o descompasso entre ser vista e ser lida foi uma constante no trabalho da autora” e, em seguida, o estudioso insere “a publicação de *Da poesia* [...] no rol das iniciativas que buscam acertar esse compasso” (2017, p. 532), sendo justamente diante dessa afirmação de Heringer que se erige a principal hipótese deste trabalho: supomos que a identidade autoral de Hilst é construída, em grande medida, com base no “apagamento” dos temas e figuras que discursivizam o *éthos* polêmico de Hilda no paratexto¹ de *Da poesia* (HILST, 2017). Assim, enquanto efeito de sentido residual, a identidade de Hilst construída pelos procedimentos de edição, poderá, segundo nossa hipótese, sobrepor-se progressivamente a esse *éthos* polêmico de Hilda, a fim de fazer prevalecer uma identidade autoral “desimpregnada” do “efeito de sentido de biografia” (mulher polêmica, exótica) que, predominando diante de sua obra, teria conduzido ao “descompasso entre ser vista e ser lida” apontado por Heringer (2017).

É então que, considerado como um conjunto significativo global e coeso, o paratexto de *Da poesia* (HILST, 2017) se apresenta como uma espécie de enunciado sincrético expandido, cujo “ato de enunciação” (a organização de diversos enunciados na unidade material do livro) remete, não aos enunciadores de cada texto em particular (Hilst, seus críticos, os amigos), e sim a uma instância produtora de sentido mais totalizante: *a instância de edição*.

Nesse aspecto, as notas de edição de *Da poesia* (HILST, 2017) apresentam uma série de informações relevantes que parecem conferir ao “editor” o estatuto de macro-enunciador, corroborando a suposição que se pretende comprovar: critérios de seleção de poemas, dados sobre

¹ Do modo como é definido por Genette, o paratexto é composto pelo peritexto, isto é, o “espaço do objeto e tudo o que está nele” e pelo epitexto, que “diz respeito ao que está fora do peritexto, mas que mantém relações estreitas com ele” (GENETTE, 2009, p. 13-23). Diante disso, o peritexto de *Da poesia* (HILST, 2017) será constituído do conjunto de poemas e dos demais textos verbais e não-verbais (entrevistas, textos da fortuna crítica, gravuras e aquarelas, etc.) que, inscritos no “entorno” dos poemas, compõem a totalidade desse volume (HILST, 2017). Já quanto ao epitexto, buscaremos a sua constituição ao tratarmos da primeira edição de *Bufólicas* (HILST, 1992) e dos seus manuscritos autorais.

a inclusão de poesias inéditas, *links* de vídeos e de outros textos a respeito de Hilst e sua obra, etc.

Diante disso, buscaremos compreender como os diversos procedimentos de edição, sincretizados numa única instância geradora de sentido, a *instância de edição*, participam da construção do efeito de sentido de identidade autoral que personifica Hilst como autora dos poemas de *Da poesia* (2017). Dito de outro modo, espera-se elucidar como a prática de edição atualiza, na materialidade do livro, uma identidade autoral alinhada a essa proposta de visibilidade para a *obra hilstiana* que destacamos a partir da afirmação de Henriger (2017).

2. Objetivos

- Objetivo geral: compreender o modo como é construído o discurso editorial e, por conseguinte, uma *identidade autoral*, na obra *Da poesia* (HILST, 2017), a partir da análise da instância de edição;

- Objetivos específicos: **(i)** definir semioticamente a noção de *instância de edição*; **(ii)** explicitar o papel das “notas de edição” na construção da identidade autoral de Hilst; **(iii)** especificar como e qual identidade autoral é construída em *Da poesia* (HILST, 2017) e, por fim, **(iv)** verificar se o procedimento de “atenuação identitária” é fruto dessa edição específica ou se ele também ocorre em edições anteriores, em manuscritos e em textos de sua fortuna crítica, conforme o *cópus* delimitado no projeto que orienta este trabalho.

3. Referencial teórico

O instrumental teórico-metodológico será o da semiótica de linha francesa, especialmente: os estudos de Floch (2003; 1997; 1995; 1985), Greimas (1996; 1975) e Landowski (2005; 2004; 2003; 1997; 1989) cujos trabalhos tratam de noções como as de *identidade*, *ator*, *estratégia* etc., algumas delas integradas ao modelo teórico do *percurso gerativo do sentido* (GREIMAS, COURTES, 2016). Já no que tange especificamente à prática de edição de *Da poesia* (HILST, 2017), interesse principal deste estudo, seguiremos na direção dos trabalhos mais recentes do semioticista francês Jacques Fontanille, em especial, sua proposta dos *níveis de pertinência da análise semiótica* (FONTANILLE, 2008a, 2008b; 2006; 2005, 2004).

4. Procedimentos metodológicos

O modelo dos *níveis de pertinência da análise semiótica* (FONTANILLE, 2008a, 2008b; 2006; 2005, 2004) se constitui de seis planos de imanência, correspondendo, cada um deles, aos tipos de experiência semioticamente analisáveis. Desse modo considerados, os níveis de pertinência têm como correlato um plano específico de imanência para análise, de maneira que a hierarquia entre os níveis corresponde à hierarquia entre esses planos. Com isso, cada plano de imanência pode ser convertido em “semióticas-objeto autônomas, já que são todas elaborações progressivas da experiência” (SCHWARTZMANN, 2009, p. 90).

É justamente o estabelecimento de outros planos de imanência, para além daquele do texto-enunciado (formas de vida, estratégias, cenas práticas, por exemplo), o que permite analisar a

identidade autoral hilstiana como um efeito de sentido que não é gerado, apenas, pelas operações textuais aparentes em *Da poesia* (HILST, 2017), mas também pelas propriedades materiais do livro, pela integração entre práticas distintas (a crítica, a literária e a editorial), etc. Essa “abertura” para outros planos de imanência possibilitará abordar a diversidade de procedimentos que a prática de edição engloba circunscrevendo, cada um deles, no nível de pertinência adequado.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Esse volume recente tem uma composição diversa: além dos poemas já publicados em edições anteriores, *Da poesia* (HILST, 2017) traz alguns inéditos, *fac-símiles* de manuscritos, aquarelas e gravuras de Hilst, fotografias, textos da fortuna crítica e cartas de amigos. Diante desses textos, e tomando a recursividade como um critério preestabelecido (já que, em quase todos eles, o ator Hilda Hilst aparece enunciado) é possível, desde já, indicar certas suposições para serem comprovadas futuramente.

Aquela que parece mais evidente, de início, é o fato de os enunciados de *Da poesia* (HILST, 2017), especialmente os da fortuna crítica, colocarem a “reputação polêmica” da autora como motivo do “desconhecimento” da sua obra e, além disso, *descreverem* o que há de “polêmico” nessa “personalidade”. Esse gesto reiterado, aparentemente, acaba por recolocar em cena a própria “aura exótica de Hilda”, pois retoma, em *Da poesia* (HILST, 2017), o mesmo universo discursivo, ou seja, as figuras e os temas “polêmicos” que teriam levado a obra de Hilst ao descompasso entre “ser vista e ser lida” (HERINGER, 2017).

O mesmo parece ocorrer em alguns poemas da autora (HILST, 2017), especialmente naqueles que apresentam uma organização discursiva semelhante àquela na qual se assenta a “personalidade polêmica” de Hilda, como a série de poemas *Bufólicas* (HILST, 2017). Assim, na medida em que temas como o sexo, o gozo feminino, dentre outros aparecem nos poemas, reitera-se os traços de sentido “polêmicos” que fundam essa identidade.

Desse modo, um paradoxo se estabelece: na medida em que *Da poesia* (HILST, 2017) busca levar a público uma obra de poemas “desimpregnada” ou mesmo “neutra” em relação à “personalidade polêmica de Hilda”, ao estabelecer, nos seus enunciados, os contornos dessa “personalidade” que busca “neutralizar” ou “apagar”, acaba por assim retomá-la.

Diante disso, parece ser viável supor, para além da construção de uma identidade autoral “apropriada” para Hilst, um procedimento de apagamento da “personalidade polêmica” (uma espécie de enfraquecimento de temas e figuras) que não raro “escapa” através dos poemas, das entrevistas e das cartas de *Da poesia* (HILST, 2017). Nesse sentido, a análise será estendida para além da dimensão linguística particular e individual de cada texto de *Da poesia* (HILST, 2017). Isso implica considerar a construção dessa identidade “atenuada” ultrapassando as marcas materiais (espaços, títulos, etc.) que determinam os limites entre eles a fim de discretizar a identidade autoral hilstiana construída pela totalidade da obra, cuja unidade é garantida pela “intencionalidade” editorial e não pelos procedimentos particulares de actorialização encontrados em cada texto de *Da poesia* (HILST, 2017).

Referências bibliográficas

- ARÊAS, Vilma; WALDMAN, Berta. Hilda Hilst – o excesso em dois registros. In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 563-569.
- FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. 2ª ed. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2015.
- FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Trad. Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz et al. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Orgs.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/Faac, 2008a, p. 15-74.
- FONTANILLE, Jacques. *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF, 2008b.
- FONTANILLE, Jacques. Textes, objets, situations et formes de vie. In: ALONSO, Juan et al. (Orgs.). *La transversalité du sens*. Parcours sémiotiques. Saint Denis: PUV, 2006, p. 213-225.
- FONTANILLE, Jacques. Du support matériel au support formel. In: KLOCK-FONTANILLE, Isabelle; ARABYAN, Marc (Orgs.). *L'écriture entre support et surface*. Paris: L'Harmattan, 2005, p. 183-200. 18
- FONTANILLE, Jacques. Textes, objets, situations et formes de vie : les niveaux de pertinence de la sémiotique des cultures. E/C. Revista da Associação italiana de estudos semióticos. 2004. Disponível em: <http://www.ecaiss.it/includes/tng/pub/tNG_download4.php?KT_download1_c9ca6738beb40b60beca>. Acesso em: fevereiro de 2018.
- FLOCH, Jean-Marie. *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes les stratégies*. 4ª ed. Paris: Puf, 2003.
- FLOCH, Jean-Marie. *Une lecture de Tintin au Tibet*. Paris: PUF, 1997. FLOCH, Jean-Marie. *Identités visuelles*. Paris: PUF, 1995.
- FLOCH, Jean-Marie. *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit : pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadès, 1985.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. 2ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975. HERINGER, Victor. Posfácio. In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Contexto, 2017. HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Contexto, 2017.
- HILST, Hilda. *A obscena senhora D*. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2001.
- LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias – a presença contagiosa. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo, Edições CPS, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom : essais de socio-sémiotique III*. Paris: PUF, 2004.
- LANDOWSKI, Eric. De la stratégie, entre programmation et ajustement. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n° 89-91, Limoges: Pulim, 2003.
- LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LANDOWSKI, Eric. *La société réfléchie : essais de socio-sémiotique*. Paris: Seuil, 1989.
- PÉCORA, Alcir. Hilda Hilst: call for papers. *Germina*. Revista de literatura. 2005. ano 1. 3ª ed. Disponível em: <http://www.germinalliteratura.com.br/literatura_ago2005_pecora.htm>. Acesso em: dezembro de 2018.
- PÉCORA, Alcir. Apresentação. In: HILST, Hilda. *A obscena senhora D*. São Paulo: Globo, 2001.
- SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. *Cartas marcadas: prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro*. 2009. 293 p. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/1035/schwartzmann_mn.pdf?sequence=1>. Acesso em: outubro de 2017.

60n

A CONSTRUÇÃO DO ATOR ALEX NA ADAPTAÇÃO FÍLMICA *XXY*: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

Isadora Lapetina Moran
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Bolsista CNPQ Processo: 130218/2018-9

1. Introdução

Este trabalho busca demonstrar os procedimentos discursivos envolvidos em uma adaptação fílmica, sob o ponto de vista da semiótica de linha francesa. Em *Semântica Estrutural* (1966), Algirdas Julien Greimas já tratava do tema, pensando-o a partir das noções de tradução e transcodificação. Conforme afirmava o teórico:

Uma linguagem natural, tomada como conjunto significante, pode ser transportada e realizada numa ordem diferente. [...] O mesmo ocorre com a linguagem cinematográfica. No entanto, parece razoável admitir que essas transposições podem possuir – ou adquirir progressivamente – uma autonomia relativa ou total (GREIMAS, 1973 p.20).

Nesse cenário, “o desnível que se produz entre o significante inicial e sua tradução interessa a toda disciplina de significação: a distância que os separa pode ser interpretada como criadora de alienações e valorizações” (GREIMAS, 1973, p.20). Partindo dessas afirmações acreditamos que o texto verbal e o texto sincrético, embora sejam linguagens distintas, podem compreender graus de equivalência.

Para isso, selecionamos para essa análise o conto *Cinismo*, de Sergio Bizzio, e sua adaptação fílmica, *XXY*, de Lucía Puenzo. O enredo conta a história de Alex e Álvaro que estão descobrindo sua sexualidade. Alex é uma adolescente intersexual, enquanto Álvaro tem uma família que suspeita que ele seja homossexual. Justificamos essa escolha tendo em vista que a personagem principal das obras (Alex¹) é intersexual, o que leva à construção de todo um suspense com a representação figurativa da personagem na narrativa verbal, que não tem contornos definidos, sua representação alterna entre traços femininos e masculinos. Esse suspense se dissolve no filme, uma vez que para interpretar o papel da personagem, um problema se coloca imediatamente: um ator ou uma atriz devem ser escolhidos, o que vai impactar certamente na construção da narrativa. A escolha de um ator ou atriz é já uma dos primeiros processos do que vamos chamar de ressignificação da adaptação fílmica. Tal ressignificação, que é fruto da tradução (JAKOBSON) ou da transcodificação (GREIMAS; COURTÉS), ocorre, segundo nossa hipótese, não somente por conta

¹ No conto a personagem Alex chama-se Rocío. Optamos por utilizar o nome da personagem na adaptação fílmica.

da mudança de linguagem, e sim, porque, na adaptação, novos sentidos são construídos, uma vez que há uma nova instância de enunciação.

Dessa maneira, a relevância desse trabalho, se deve à necessidade de entender e classificar os procedimentos discursivos envolvidos em uma adaptação, pois acreditamos fugir de abordagens que acabam por fazer juízo de valor das obras.

2. Objetivo

O objetivo desse trabalho é analisar a construção do ator do enunciado Alex e descrever os graus de equivalência entre o texto verbal (o conto) e a sua respectiva adaptação em texto sincrético (o filme), tendo em vista as propostas teórico-metodológicas da semiótica de linha francesa.

3. Referencial Teórico

Esse trabalho baseia-se na semiótica de linha francesa proposta inicialmente por Algirdas Julien Greimas, teoria que nos permite compreender os fenômenos de produção de sentido. A teoria toma o texto em sentido amplo “literatura, filme, pintura, música ou até como linguagem coloquial; tudo isso é passível de descrição semiótica” (TATIT, 2012, p. 189). Ou seja, segundo a semiótica, ao analisar tanto o texto verbal quanto o texto sincrético, estamos analisando um todo organizado de sentido. Eis porque a semiótica permanece como uma das teorias que permitem se trabalhar os textos sincréticos e o porquê de a termos escolhido no panorama geral das teorias do discurso: na medida em que convocam diversas linguagens, uma só teoria é convocada para descrevê-las e analisá-las. Foi nesse cenário que optamos por tratar das noções de tradução intersemiótica e transcodificação, para pensarmos a adaptação, uma vez que esses procedimentos, já a partir das propostas de Jakobson, parecem concernir problemas de linguagem da mesma natureza.

Por meio da análise da semiótica discursiva, em especial da aplicação do modelo do percurso gerativo da significação, é possível compreender as características e mecanismos discursivos que dão forma a uma adaptação fílmica. Trataremos nesse trabalho, especialmente do nível discursivo, pois nele que os efeitos de realidade aparecem, justamente na relação que se constrói entre o universo figurativo e o temático. É por essa razão que vamos tomar as figuras e os temas, em um primeiro momento da análise, como ponto de partida para se pensar as diferenças entre as linguagens verbal e sincrética do texto fonte e do texto adaptado, pois cada linguagem lança mão de recursos figurativos distintos para produzir um mesmo universo temático. Se os objetivos da pesquisa levam em conta justamente os modos como um dado conteúdo (temático, figurativo, narrativo) organizado como linguagem verbal escrita, é traduzido, transcodificado e/ou adaptado em uma nova linguagem sincrética (o verbo-audiovisual), essa parece ser a teoria mais bem “aparelhada” para se levar a pesquisa ao seu termo.

4. Procedimentos metodológicos

Como já afirmamos anteriormente, analisaremos a construção do ator Alex, presente no conto

de Sergio Bizzio, “Cinismo”, em sua versão publicada no livro de contos Chicos (2004) pela editora Interzona, e o filme XXY (2007), dirigido por Lucía Puenzo,

Para alcançar o objetivo proposto: em uma primeira etapa, analisaremos o filme, buscando nos desprendermos do conto, tomado por nós como texto fonte. Acreditamos ser importante não partir do texto fonte para evitar quaisquer possibilidades de “avaliação qualitativa” da adaptação. Em seguida, analisaremos o conto, em cotejo com a análise do filme, buscando justamente encontrar as diferenças e similitudes entre texto fonte e texto adaptado, definindo então o “grau de equivalência” entre os dois textos. Cabe salientar que não vamos buscar discutir se uma linguagem é superior à outra, muito menos tratar de noções como originalidade ou fidelidade, em relação ao texto adaptado.

5. Resultados parciais

No conto, não somos informados logo de início sobre Alex ser intersexual, pois isso é revelado no decorrer da narrativa. Na descrição de Alex temos figuras que dão pistas que tem algo “errado” com a personagem: “era linda por partes e horrível no conjunto”. Pode-se dizer que ela dá a impressão de ter sido embaralhada mais do que concebida” (BIZZIO, 2010, p. 108). Esta descrição mostra uma anormalidade na forma da personagem, havendo um conflito em sua descrição causada pela oposição das figuras “linda” x “horrível”. Isto justifica o percurso de todo o texto que esbarra na ausência de uma sexualidade definida. A intersexualidade é confirmada na cena em que Alex e Álvaro vão ter relações sexuais “Rocío literalmente lambeu os beijos, afastou com um dedo a calcinha do seu biquíni (deixando descoberto um pintinho inescrupulosamente rosa, de um rosa esbranquiçado)” (BIZZIO, 2010, p. 116).

No filme, diferentemente, não há esse procedimento de ocultação. A primeira cena do filme traz o pai de Alex mencionando a palavra “fêmea”. Na cena, o biólogo está abrindo uma tartaruga para poder identificar o seu sexo. A tartaruga não possui genitália externa, portanto não há outra maneira para diferenciar o sexo com precisão. A figura tartaruga nos leva ao tema identidade de gênero. A figura espécie aparece em diversos momentos do filme como um paralelismo entre Alex. Devemos ressaltar que a profissão e personalidade da maioria das personagens é modificada. Na adaptação, a figura masculina do casal de amigos que vai visitar os pais de Alex é substituída de um músico para um médico, o que coloca em evidência um discurso médico e aponta para procedimentos de correção da “anormalidade”. Isso se comprova em trecho de conversa entre o médico (Ramiro) e a mãe de Alex (Suli):

Na clínica é a primeira coisa que perguntam se é menino ou menina / Ramiro: Faz quanto tempo que não toma os corticóides? / Suli: Não sei, duas semanas, mais ou menos. / Ramiro: Você sabe o que vai acontecer se não tomar mais, não? / (Suli acena positivamente com a cabeça) / Erika: O que vai acontecer? / Ramiro: Vai se virilizar. Ficar tudo alterado: o corpo, os ciclos... vai parar de desenvolver-se como mulher... / Erika: Chega. (XXY, 2008).

Em outro trecho do filme, temos um diálogo de Alex com seu pai: “Kraken: Estou cuidando de você. / Alex: Não vai poder cuidar sempre. / Kraken: Até você escolher. / Alex: O quê? / Kraken:

O que você quiser. / Alex: E se não houver escolha?” (XXY, 2008). Nesse sentido, a “não escolha” de Alex é difícil de ser objetivada por seus pais, e assim a personagem se coloca em uma posição de resistência, por não querer ser considerada “normal” dentro do saber/poder dominante. Em casos como o de Alex a normalização seria cirúrgica, pois o que está fora do binarismo homem x mulher, precisa ser corrigido. No entanto, para Alex não há o que escolher, pois o que seria considerado anormal é ter que limitar-se já que para ela o normal é ter duas genitálias.

Em ambas as obras Alex está em conjunção com sua sexualidade, porém se no conto isso é atenuado, no filme há um processo de intensificação, com o excesso de figuras remetendo a seu órgão masculino, como cenouras, salames sendo fatiados e assim acrescentando um discurso médico que não está presente no conto.

Referências bibliográficas

BERTRAND, Dennis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003. BIZZIO, Sergio. Cinismo. In: *Chicos*. Buenos Aires: Interzona, 2004. p. 7-34.

BIZZIO, Sergio. Cinismo. Trad. De quem??? In: *Os outros: narrativa argentina contemporânea*. São Paulo, Iluminuras, 2010.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e comunicação. In: DINIZ, M.L.V.P; PORTELA, J.C. (Orgs.). *Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/Faac, 2008, p. 75-92.

GREIMAS, A. J.; COURTES, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo, Contexto, 2008. GREIMAS, A.J. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. São Paulo, Cultrix, 1973. JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1971.

SOUSA, Marta Sofia Freitas de Noronha. *A narrativa na encruzilhada: a questão da fidelidade na adaptação de obras literárias ao cinema*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho. Braga. XXY. Direção: Lucía Puenzo. Produção: Luis Puenzo e Jose María Morales. Argentina, 2007. Sob licença de Peccadillo Pictures, PyramideDistribution.

A (DES)ORDEM DO DISCURSO POLÍTICO NO BRASIL: OS CENÁRIOS DOS *IMPEACHMENTS* DE COLLOR E DE DILMA DISCURSIVIZADOS PELA MÍDIA

Isadora Maria Romano Pacífico
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A pesquisa aqui projetada objetiva analisar a produção dos discursos que circularam na mídia digital sobre os *impeachments* dos presidentes brasileiros Fernando Collor de Melo, em 1992, e da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Este projeto de pesquisa vem do nosso interesse, desde a graduação em Letras, na Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, em estudar a produção de discursos e seus ecos na história da sociedade. O percurso da graduação nos ensinou sobre a heterogeneidade constitutiva da língua, cuja relação desta com a história e com a ideologia é íntima e crucial, tal como as teorias do discurso defendem. A partir do nosso contato com as teorias do discurso, que coincidiu com um contexto sócio-político-econômico muito conturbado, no Brasil, especificamente no ano de 2016, nosso olhar foi descortinado e ficou voltado para analisar como, em certos momentos históricos, certas palavras, certos enunciados surgem, como surgem, para dizer o quê, a partir de que condição de produção. Vivendo em uma sociedade em que a internet encurta caminhos, divulga notícias em tempo real (pois ela tem o poder de produzir e fazer circular sentidos no mundo todo, no momento em que foram produzidos e, também, de armazená-los e mantê-los acessíveis, mesmo se tratando de sentidos produzidos há anos, há séculos), fomos instigados a observar os enunciados, os dizeres, os discursos que circulam na mídia eletrônica sobre a política brasileira. Poderíamos abordar o discurso que circula em qualquer esfera social, mas optamos por analisar o discurso da/na mídia, especialmente, a mídia eletrônica, a qual vem ocupando grande espaço na sociedade brasileira e, por ser assim, vem transformando o modo de produção e circulação de sentidos, o que, a nosso ver, justifica esta pesquisa. Embasados na ótica foucaultiana, o estudo sobre os conceitos de discurso, sujeito, história, arquivo, acontecimento e dispositivo será fundamental para a realização da pesquisa a se desenvolver no Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa.

2. Objetivos

Propomo-nos analisar os discursos da mídia corporativa, a saber a Folha de São Paulo, e da mídia alternativa, como as páginas Mídia Ninja e Jornalistas Livres, na rede social *Facebook*, e a produção de memes sobre o acontecimento político *impeachment*. No que respeita ao *corpus*,

interessa-nos compreender, teórica e epistemologicamente, o modo como a mídia - instância de produção e circulação de discursos -, refere-se ao campo político, em tempos de sociedade do espetáculo; analisaremos a memória histórica que se mantém - renovada - nos discursos midiáticos sobre os *impeachments*, acontecimentos políticos do final do século XX e início do século XXI. Também é nossa proposta observar se determinados enunciados que foram recorrentes e circularam na mídia na época do *impeachment* do então presidente brasileiro Fernando Collor de Melo, época em que não havia redes sociais, reaparecem no momento do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff; investigar se os enunciados emergem como uma memória nas reportagens que falam do *impeachment* de Dilma, que tipos de enunciados são esses, como funciona essa memória, que tipos de efeitos eles produzem, principalmente, sobre golpe e *impeachment*; analisar, especialmente, duas formações discursivas dominantes e antagônicas que constituíram o acontecimento discursivo desse momento histórico brasileiro, a saber, os sentidos que denominam o *impeachment* como golpe e os sentidos que o ligam ao fim da corrupção; analisar a produção de *memes* que abordam o acontecimento *impeachment*, suas características, seus efeitos de sentido.

3. Referencial teórico

Nossa pesquisa terá como norte os pressupostos da Análise do discurso, com base no eixo metodológico de Michel Foucault. A Análise do Discurso instaurou, no fio que envolve o desenrolar dos paradigmas na história, o pensamento sobre as incertezas, sobre os furos, sobre os silêncios, sobre o equívoco, o heterogêneo, o feito (im)perfeito. Nessa perspectiva, o discurso é fundante: as coisas não preexistem às palavras, são, antes, os discursos que produzem as coisas, as verdades de um certo momento histórico. A busca pelo sentido, a busca pelos discursos foi o que instigou Foucault a tentar entender uma incógnita: quem somos nós hoje? Que tipo de verdades os discursos produzem, historicamente? São essas perguntas que também pululam na urgência dessa pesquisa. A voz de Gregolin (2003, 2004, 2011, 2016) perpassará os fios discursivos da pesquisa que se desenvolverá, embasando nossas análises. A mídia corporativa e a mídia alternativa constituem nosso *corpus* de análise, lugar onde foram divulgadas notícias, onde memes foram produzidos, e sentidos pertencentes a várias formações discursivas circularam. Consideramos que será pertinente olhar para a mídia como um dispositivo, conceito foucaultiano que envolve um conjunto heterogêneo de relações que se conectam historicamente entre linhas de estratificação e linhas de atualização, que engloba discursos variados, enunciados científicos, instituições, organizações arquitetônicas, entre outros. “O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2000, p. 244). Para refletir sobre essa questão, temos que entender enunciado não como uma organização de palavras, mas sim, conforme Foucault (2009, p. 98), “[...] é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. Para o autor, discurso, enunciado e acontecimento estão interligados. O discurso, na concepção foucaultiana, corresponde a um conjunto de enunciados que têm as mesmas regras de funcionamento. O enunciado, que é sempre um acontecimento, tem um caráter material e não se restringe a estruturas linguísticas, pois está relacionado a estratégias sociais e políticas. Sendo assim, pretendemos analisar os memes produzidos na rede social *Facebook*, sobre o acontecimento político

impeachment da presidente Dilma, que se confirmou em 31/08/2016. É importante dizer que, pela lente da linguagem, não acreditamos que se possa aplicar Foucault a objetos de investigação: lemos Foucault para compreender a constituição do discurso, categoria central do seu pensamento, e então, refletirmos sobre a criação de verdades nas redes sociais. E um conceito fundamental para esta pesquisa é o de acontecimento. Como objetivamos analisar por que a mídia construiu determinados enunciados sobre o *impeachment* de Collor e de Dilma e não outros, temos de partir de uma ideia basilar de Foucault (2009), a de que não há uma continuidade linear entre os fatos históricos, ou seja, o modo como o *impeachment* de Dilma foi/está sendo discursivizado não é uma continuação do modo como o de Collor o foi.

4. Procedimentos metodológicos

Como metodologia para a realização deste projeto, recorreremos ao que Foucault batizou de “arqueologia” (2009, p. 153). Segundo o autor, esse método não se pretende nem formalizador, nem interpretativo (idem). A arqueologia tem como problema “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2009, p. 157). A Arqueologia do saber é uma obra que apresenta reflexões sobre a história, é obra que reconhece, reivindica e reverbera a historicidade das relações sincrônicas, sem cair na tentação de imobilizar o tempo. (PIOVEZANI, 2007). Para propor a “arqueologia”, Foucault elaborou o conceito de arquivo, entendido por ele como o grande conjunto de discursos que aparecem num certo momento, e que responde a um sistema de enunciabilidade.

Esse sistema depende do que pode ser enunciado em cada momento sócio-histórico. Segundo o autor, “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.” (FOUCAULT, 2009, p. 147). Será fundamental para nossa pesquisa considerar alguns questionamentos para entender como a mídia discursiviza os *impeachments*: como é noticiado o *impeachment* de Collor? Quais adjetivos se referem ao *impeachment*, em 1992? Quais sentidos são silenciados e quais apagados, quando do *impeachment* de Dilma Rouseff, em 2016? Qual a função discursiva dos memes na produção de sentidos nas redes sociais? A partir disso, entendemos que a mídia funciona como um dispositivo que tem o poder dizer e, com isso, cria sentidos com efeito de verdade sobre determinados assuntos, evidencia alguns e silencia outros, num movimento sem fim e, a cada momento histórico, atualiza-se com outros dizeres.

Os movimentos discursivos do jornal Folha de São Paulo e da página do Facebook Mídia Ninja produzem efeitos que nos interessam, pois considerando que a história é constituída nas descontinuidades dos acontecimentos, a nossa proposta é interpretar o *corpus* como documento histórico – melhor dizendo, como monumento histórico – em que pretendemos ler a memória histórica que se mantém – renovada – no discurso, no arquivo discursivo. No momento do *impeachment* de Collor, em 1992, circularam na mídia sentidos de vitória da democracia; em relação ao *impeachment* de Dilma, em 2016, o *impeachment* foi discursivizado como golpe político. Tais sentidos não são unanimidade, entretanto, o dispositivo midiático, ao colocá-los em cena, permite que eles sejam, por um momento, verdades. Nosso primeiro recorte será buscar os discursos que circularam na mídia, nos anos de 1992 e 2016 sobre o acontecimento *impeachment*. Se houver

necessidade, ao longo da pesquisa, faremos uma reorganização do recorte para dar conta de analisar os não ditos, os silêncios, a opacidade que perpassam os enunciados, porém, muitas vezes, não são compreendidas pela maioria dos leitores. E nosso projeto, assim como aponta Foucault, longe de buscar, ilusoriamente, a verdade, busca descrever o que a mídia constrói como discurso de verdade, em determinado contexto sócio-histórico.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Considerando que esta pesquisa ainda está conhecendo os caminhos a percorrer, propomos selecionar as notícias divulgadas e os memes produzidos na rede social Facebook e analisá-los, concomitantemente, com a realização das leituras da obra de Michel Foucault, que muito contribuíram para que possamos fazer análise do discurso com base em suas reflexões. Será importante, também, ler sobre o discurso político na obra de Jean-Jacques Courtine para compreendermos o funcionamento do político por meio do midiático. Participaremos, ao longo do desenrolar da pesquisa, de disciplinas, reuniões com o grupo e de eventos acadêmicos para divulgar os resultados de nossas análises, principalmente a partir do segundo semestre de 2018.

Referências bibliográficas

- FOUCAULT, M. Sobre a História da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GREGOLIN, M. R. (Org.) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.
- GREGOLIN, M. R. *Os sentidos na mídia: rastros da história na guerra das cores*. Linguagem. Estudos e Pesquisas, Catalão - GO, v. 4, p. 11-30, 2004.
- GREGOLIN, M. R. J-J Courtine e as metamorfoses da análise do discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, V. et ali. *Discurso, Semiologia, História*. São Carlos: Claraluz, 2011.
- GREGOLIN, M. R. Discurso, consensos, resistências: balanço final. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI FILHO, C.. (Org.). *(In)subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos*. 1ed. São Carlos, São Paulo, Brasil: UFSCAR, 2016, v. 1, p. 78-87.
- PIOVEZANI, C. *Metamorfoses do discurso político contemporâneo: por uma nova perspectiva de análise*. Revista da Abralin, vol. 6, n.1, 2007, p. 25-42.

GÊNEROS DISCURSIVOS E EXOTOPIA: A RESSIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO LITERÁRIO EM POSTAGENS DO *FACEBOOK*

Ivi Furloni

UNESP- Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

O presente projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de se refletir acerca dos gêneros de discurso na atualidade, mais precisamente, o gênero literário, e examinar como esse gênero vem sendo ressignificado em redes sociais da internet. Nossa proposta é analisar enunciados que fazem uso do discurso literário de forma a lhe dar produção, gerência e circulação de discurso de autoajuda. Pretendemos propor uma reflexão acerca da noção de gênero e exotopia, com o intuito de contribuir com os estudos contemporâneos de gênero e discurso. Nosso *corpus* de pesquisa serão *posts*, circulantes no facebook, que apresentam trechos de obras literárias recortados de seu contexto mais amplo e construídos com o auxílio de imagens. Nosso recorte será feito em postagens do *facebook*, Nosso intuito é analisar de as redes sociais e a internet como suportes de materialidades discursivas, visto a presença e utilização desses suportes na atualidade. Esse tipo de *post* que nos propomos a analisar é bastante frequente nas redes. No entanto, pelos comentários dos leitores, a impressão que se tem é de que não se trata mais do discurso literário, mas sim de um discurso de autoajuda. Por isso, o questionamento que baliza a pesquisa é: seria possível que a abertura para um novo gênero discursivo se dê pelo olhar de quem o lê?

2. Objetivos

Pretendemos, com essa pesquisa, analisar o conceito de gênero discursivo, proposto por Bakhtin, para entender como se dá a construção de um novo gênero. Além disso, propomos também analisar a noção de construção do gênero a partir da noção bakhtiniana de exotopia. Ou seja, nosso objetivo é analisar enunciados postados em redes sociais em que aparece o discurso literário (acompanhado de imagens ou não) com o intuito de refletir sobre esse discurso em um espaço específico, no caso as redes sociais da internet, mais especificamente o *facebook*, e a possibilidade de haver o surgimento de um novo gênero discursivo. Para isso, além de analisar os enunciados acima definidos, analisaremos também os comentários deixados pelos leitores nas postagens para refletir se há a possibilidade de a construção de um novo gênero perpassar pelo olhar do sujeito que o recebe. Sendo assim, nossa hipótese é de que uma das formas de construção de um novo gênero se dá pelo olhar do sujeito que o recebe, ou seja, será que o discurso literário passa a ser um novo discurso quando posto a funcionar em um novo contexto por que passa a ser lido de outra forma

pelos sujeitos-leitores?

3. Referencial Teórico

Para responder a questão de pesquisa que hora se coloca, embasamos-nos teoricamente nos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e nos escritos do círculo. Com base em Bakhtin e nos textos do Círculo, trataremos da noção de gênero discursivo e exotopia. O conceito de gênero se faz mister visto que precisamos entender o que é um gênero discursivo, como se constrói e como se apresenta. E para analisar a visão do leitor, balisamos nosso estudo no conceito de exotopia, que pode ser entendida como o desdobramento do olhar a partir de um lugar exterior. Dessa forma, porppomos-nos a olhar o discurso literário a partir do olhar do leitor.

Ao se deparar com um texto, a primeira atitude do leitor é identificar seu gênero. Reconhecer os gêneros é uma competência do leitor, ou antes, deveria ser. Isso porque o leitor se coloca diante do texto e constrói sua leitura a partir de seu repertório. Mas o posicionamento do

leitor diante do texto muda de acordo com o gênero que se põe a funcionar em sua frente. Ninguém se coloca da mesma forma para leitura de um poema e de um romance, por exemplo.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso caracterizam os enunciados que são produzidos dentro de um campo de utilização de língua, ou seja, em condições e com finalidades específicas, com um conteúdo temático, formal (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional parecidas.

Na contemporaneidade, a internet, ou ciberespaço como também tem sido chamada, passou a ser um suporte de materialidades discursivas muito utilizado. Nesse suporte, encontramos uma vasta gama de gêneros discursivos, e também o surgimento de diversos novos gêneros, como os blogs, os microblogs (twitter), e-mails, chats etc. Alguns desses gêneros podem ser entendidos como adaptações de outros já existentes, como o blog, que seria um diário virtual, e o e-mail, uma forma de carta. Pode-se perceber que o ciberespaço, como um suporte, afeta a delimitação do gênero discursivo, modificando-o em seus propósitos comunicativos, ou em seus fatores estruturais ou organizacionais. Os sentidos dos gêneros discursivos estão diretamente ligados aos seus propósitos comunicativos, o que nos leva a possibilidade de um gênero se aproveitar de outro em sua construção para atingir os efeitos de sentido pretendidos. Sendo assim, analisar o espaço de circulação, proposta de Maingueneau (2002, 2006), é de suma importância para entender como se constitui um gênero discursivo. No entanto, a nosso ver, levar em consideração os sujeitos da enunciação também é um fator relevante, pois são eles que se valem dos fatores de construção/circulação do enunciado de forma a identificar seu gênero.

Segundo Faraco (2003), os gêneros estão em constante mudança, visto que suas fronteiras são instáveis: “Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (2003, p.112). Ou seja, a constituição do gênero no processo de interação verbal é mutável, e não fixo, ou seja, ele se adequa à situação discursiva. É nessa tensão entre forças centrípetas (de estabilidade) e de forças centrífugas (de mudança) que pode surgir um gênero novo.

Maingueneau (2006) também trata dessa maleabilidade dos gêneros discursivos. Segundo

ele, “por sua própria natureza, os gêneros evoluem sem cessar par a par com a sociedade. Uma modificação significativa do seu modo de existência material basta para transformá-los profundamente. (2006, p. 234) Além disso, Maingueneau (2006, p. 236) aponta para outros fatores que ajudam na delimitação de um gênero discursivo: finalidade, estatutos para os parceiros, circunstâncias adequadas, modo de inscrição na temporalidade, continuidade, validade, suporte, plano textual e uso da língua. Entendemos que esses fatores são relevantes quando se trata da análise de gênero, e pretendemos nos valer deles no decorrer do trabalho. No entanto, ao que nos parece, fica de fora o sujeito que lê, e que lança mão desses fatores para compreender o gênero que está diante de si.

Sendo assim, faz-se necessário refletir também sobre a posição ocupada tanto pelo sujeito produtor/divulgador dos enunciados quanto do sujeito receptor/leitor desses enunciados. Para entender como o sujeito lida com os enunciados produzidos/lidos, buscamos auxílio na noção de exotopia, proposta por Bakhtin.

Apesar de o conceito de exotopia ser discutido dentro da criação literária, é preciso lembrar, que Bakhtin, como filósofo, se propôs a analisar o homem, e por isso escolheu a linguagem como seu objeto de estudo, porque o homem se constitui por meio das relações linguageiras. A interação verbal, tão cara a Bakhtin, é que desnuda o homem e o veste, ao mesmo tempo.

Bakhtin pensa sempre o sujeito a partir do outro, em como cada um de nós é um ser singular: ocupa um lugar no espaço e tempo, com vivências que lhe são próprias e únicas. No entanto, só posso ter uma ideia completa de mim por meio do outro, que me vê de fora e vê de mim muito mais do que posso ver. A isso Bakhtin chama de *excedente de visão*, que se tem sempre quando me coloco em relação a outro indivíduo, ou seja, o tempo todo, pois eu só existo porque existe o outro, e é esse outro que valida a minha existência.

Bakhtin traz a ideia de como o um e o outro são lados que compõem o indivíduo: eu sou único, porque tenho minhas vivências singulares, mas só posso ser completado pelo outro, que me mostra aquilo que eu não posso ver de mim mesmo. No excedente de visão eu não posso esquecer que o outro é um ser singular, que tem sua individualidade, pois se assim o faço, corro o risco de cair na ação ética, ao que Bakhtin chama de *contemplação estética*.

Ao ver uma pessoa sofrendo, e esse é exemplo dado por Bakhtin (2004), eu posso ter um ato ético ao tentar sanar esse sofrimento, buscando tratá-la, ajudá-la, deixá-la mais confortável. Isso significa que eu a olhei de fora, vi seu sofrimento e me proponho a tentar ajudar dentro das minhas possibilidades. Os atos éticos acontecem o tempo todo em nossa vida. No entanto, não significa que nos tornamos mais humanos, no sentido de termos bondade, isso porque o ato ético não nos modifica, ele é quase mecânico, quase uma obrigação moral.

A contemplação estética acontece quando eu consigo me colocar no lugar do outro e ver o mundo pelos olhos dele, e voltar ao meu lugar e completar essa visão com o que é meu, com quem eu sou, com a minha singularidade. Mais precisamente é nesse momento em que eu volto para mim e dou acabamento ao que vi pelo olhar do outro com o que é meu que temos a contemplação estética.

Apesar de não trazer uma definição clara do conceito de sujeito, podemos depreender que em Bakhtin sujeito é aquele que se coloca no processo de enunciação. E se todo processo de enunciação se dá na interação verbal, então temos sempre dois sujeitos: o que produz a enunciação e o que a recebe; e como todo processo de interação verbal é dialógico, não há como se falar de

enunciador e receptor como instâncias opostas. Na verdade, o que temos aqui, como vimos anteriormente, são sujeitos que só existem nessa simbiose: um não é sem o outro.

Para analisar e entender, então, o processo de construção dos gêneros discursivos é preciso lançar mão da noção de sujeito e de seu outro, visto que são eles que se valem dos fatores de construção/circulação do enunciado de forma a identificar seu gênero.

4. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa com caráter interpretativo analítico-descritivo. Pretendemos fazer a *descrição* do objeto: será feito um levantamento de enunciados no *facebook* que apresentem o discurso literário em sua constituição; e também uma apresentação dos suportes desse discurso, no caso o *facebook*, o ciberespaço e os comentários deixados pelos leitores. Na sequência, faremos a *análise* discursiva do *corpus*: nesse estágio, analisaremos o *corpus* selecionado, em sua dimensão arquitetônica a partir dos questionamentos apresentados anteriormente. Haverá também a etapa da *interpretação*, em que se pretende identificar, a partir da materialidade e dos recursos discursivos e textuais do *corpus* e de seu suporte de publicação, que efeitos de sentidos são criados pelos enunciados a serem analisados e se há a constituição de um novo gênero discursivo.

Referenciais Bibliográficos

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002. MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar edições, 2007.

RIBEIRO, LADY DAIANE MARTINS. **Diálogos e Interdiscursos na Literatura de Autoajuda**. 2014. 109p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2014.

“ESPAÇO DO POVO”: O *ETHOS* DISCURSIVO NO JORNAL COMUNITÁRIO DE PARAISÓPOLIS

Jaqueline Jurkovich
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

De modo geral, nos jornais impressos de grande circulação do país, destinados ao público geral de uma cidade ou de um estado, a imagem das comunidades mais carentes dos grandes centros do Brasil – as chamadas “favelas” – é normalmente uma imagem negativa. Assim, quando esses jornais relatam fatos que ocorreram dentro dessas comunidades, geralmente as notícias narram tragédias (chacinas, incêndios) e/ou enfatizam violência (assassinatos, tiroteios) e tráfico de drogas. Subentende-se, dessa forma, que esses espaços urbanos são cenários de crimes e de péssimas condições morais de sobrevivência. Com isso, acaba-se deixando de lado toda a complexidade que caracteriza qualquer tipo de ambiente humano, o que não deixa de contribuir para que se tenha uma imagem negativa dos moradores dessas comunidades.

De fato, vários trabalhos de Psicologia Social, como os de Jost e Banaji (1994) e os de Fiske et al. (2007), revelam que pessoas de classes mais baixas são frequentemente estereotipadas de forma negativa, considerados ora como pessoas perigosas, ora como pessoas preguiçosas e acomodadas.

Diante dessa constatação, neste trabalho, pretende-se contribuir com os estudos que investigam as imagens relacionadas às comunidades carentes por outro ponto de vista, isto é, o ponto de vista do próprio morador da periferia, a fim de dar visibilidade à voz dos grupos que sofrem preconceito e discriminação por conta dos estereótipos negativos que lhes são normalmente associados.

Para tanto, adotando como aparato teórico-metodológico as reflexões de Maingueneau sobre a noção de *ethos* discursivo, pretende-se analisar o *ethos* do “Espaço do Povo”, jornal da “União dos Moradores e do Comércio de Paraisópolis”, em São Paulo. Trata-se de um jornal que existe há mais de dez anos, tendo se profissionalizado em 2013. Desde então, é veiculado mensalmente na comunidade e as edições são distribuídas em todos os domicílios de forma gratuita.

Em linhas gerais, a noção de *ethos* diz respeito à imagem que o enunciador projeta de si pelo modo como enuncia. Desse modo, considerando-se que o enunciador do discurso em questão é um integrante de uma comunidade carente, com a análise proposta, pretende-se apreender a(s) imagem(ns) que o jornal projeta do integrante da comunidade (isto é, o próprio enunciador e também o público ao qual se dirige) e ainda a imagem da própria comunidade, a fim de contribuir conforme já dito, com o combate dos preconceitos e da discriminação que recaem sobre comunidades de periferia.

A hipótese que sustenta esse objetivo e que se baseou num contato prévio com exemplares de jornais comunitários é a de que a imagem das comunidades carentes e de seus integrantes presentes nesse tipo de discurso, isto é, o do jornalismo comunitário, se diferencia consideravelmente da imagem negativa que lhes é atribuída nos jornais de grande circulação do país ou mesmo em outros discursos.

No jornalismo comunitário, produzido por integrantes da própria comunidade onde esse discurso circula, a imagem das comunidades é diferente e bem mais complexa. De modo geral, nesse discurso, a falta de infraestrutura das comunidades e as consequências que trazem ao cotidiano dos moradores (tais como, o mau tratamento do lixo, a falta de água nas casas, falta de transporte público) são temas recorrentes. Mas as suas matérias também versam sobre os aspectos positivos das comunidades, tais como: os projetos sociais e educativos, os cursos oferecidos para as várias idades, as vagas de emprego disponíveis, as histórias das pessoas da comunidade que obtiveram êxito profissional, os eventos culturais etc. Desse modo, as imagens dos integrantes e da própria comunidade são positivas e mais complexas, conforme a análise deverá evidenciar explicitando características e aspectos.

2. Objetivos

Este projeto tem como objetivo geral analisar o *ethos* discursivo do jornal comunitário “*Espaço do Povo*”, procurando apreender a(s) imagem(ns) do integrante da comunidade (enunciador e enunciatário) e da própria comunidade. Esse objetivo pode ser sintetizado na seguinte pergunta de pesquisa: qual é o *ethos* discursivo do jornal “*Espaço do Povo*” e quais são o(s) tom(ns) e as imagem(ns) relacionados a esse *ethos*? Além disso, como o *ethos* está diretamente associado a uma certa cenografia, conforme será esclarecido no próximo item, pretende-se também analisar a(s) cenografia(s) em que o *ethos* do discurso em questão emerge.

3. Referencial teórico

O aparato teórico-metodológico principal que dará sustentação ao desenvolvimento deste trabalho é o da Análise do discurso de linha francesa. Dentre as diversas dimensões da discursividade que poderiam ser selecionadas para análise do discurso em questão, neste trabalho, conforme já dito, pretendemos investigar o *ethos*, adotando-se, para tanto, a perspectiva de tratamento dada à noção por Maingueneau. Para esse autor, o *ethos* é a imagem que o enunciador do discurso projeta de si *pelo modo* como profere seu discurso. Isso significa que o *ethos* não corresponde ao que ele diz a respeito de si mesmo, mas às características de personalidade que revela pelo modo de se exprimir.

Além disso, para Maingueneau, o *ethos* não é uma estratégia de persuasão, conforme a noção é entendida no âmbito dos estudos da Nova Retórica, mas é parte integrante de uma formação discursiva qualquer; assim como qualquer outra dimensão da discursividade, é imposto por ela àquele que, em seu interior, assume um lugar de enunciação.

Com o *ethos*, o destinatário do discurso pode formar, a partir de índices diversos da superfície discursiva, uma representação daquele que seria o responsável pelo discurso, o fiador, nos termos de Maingueneau.

O primeiro elemento que recobre o campo do *ethos* enunciativo é a voz do discurso cuja concepção é transversal à oposição entre o oral e o escrito, o que significa que não se trata de conceber o escrito como uma oralidade enfraquecida, como se fosse o "vestígio, o pálido reflexo de uma oralidade primeira" (MAINGUENEAU, 1995, p. 139), mas de entender que há uma voz específica que habita a enunciação do texto. Maingueneau prefere chamar essa voz de "tom", referindo-se ao "tom" de um texto assim como se fala do tom de uma pessoa. Para o autor, não há nenhuma hierarquia entre o dito e a maneira de dizê-lo, assim, "o *que* é dito e o *tom* com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis" (MAINGUENEAU, 1989, p. 46).

Nessa perspectiva, o tom é entendido como um ideal de entonação que acompanha os lugares de enunciação, e está ligado a um caráter e a uma corporalidade. O caráter

corresponde a este conjunto de traços "psicológicos" que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer. (...) Bem entendido, não se trata aqui de caracterologia, mas de estereótipos que circulam em uma cultura determinada. Deve-se dizer o mesmo a propósito da "corporalidade", que remete a uma representação do corpo do enunciado da formação discursiva. Corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura. **Os discursos se opõem sobre essa dimensão como sobre as outras**; há "caracteres" e "corporalidades" específicas dos enunciadores do *Figaro*, de *l'Humanité* ou *Libération*, (...), **e estas divergências remetem aos próprios fundamentos destes discursos.** (MAINGUENEAU, 1995, p. 47; grifos nossos).

A corporalidade, por sua vez, está associada a uma compleição do suposto corpo do enunciador, que é inseparável de um modo de se movimentar no espaço social, o que pode incluir até um modo de se vestir. Desse modo, o *ethos* é uma maneira de dizer indissociável de uma maneira global de ser, de uma maneira específica de habitar o mundo; na verdade, trata-se de um mundo específico, o mundo ético, espaço social ao qual essa imagem ideal pertence.

Tendo em vista essa noção encarnada de *ethos*, nota-se como Maingueneau articula corpo e discurso: "a instância subjetiva que se manifesta através do discurso não se deixa perceber neste apenas como um estatuto, mas sim como voz associada à representação de um corpo enunciante historicamente especificado" (MAINGUENEAU, 2006, p. 271). A esse respeito, vale observar que esse corpo enunciante diz respeito às representações sociais que são avaliadas positiva ou negativamente, ou seja, trata-se dos estereótipos que enunciação contribui para reforçar e/ou transformar. Isso justifica o fato de a noção de *ethos* ser o foco deste trabalho, uma vez que permite avaliar as imagens e os estereótipos dos sujeitos ligados ao discurso em análise, bem como do mundo em que se encontram, o mundo ético.

Uma vez que a noção de *ethos* está diretamente relacionada a estereótipos sociais, neste trabalho pretende-se desenvolver um diálogo com a Psicologia Social, principal área de estudos que versam sobre o tema, a fim de compreender de modo adequado a relação entre os estereótipos e o funcionamento dos discursos. No âmbito desses estudos, os estereótipos são definidos como formas de conhecimento sobre indivíduos, tomados coletivamente e caracterizados por uma falsa representação (cf. AMOSSY e PIERROT, 2001). Trata-se de representações cristalizadas sobre um grupo social, esquemas culturais preexistentes, imagens fictícias que expressam um imaginário social. Em alguns trabalhos da área, inclusive, o caráter negativo dos estereótipos se deve a

processos de generalização do real, que o simplificam e produzem uma visão deformada que, por sua vez, favorece a emergência de preconceitos.

Por fim, vale observar que a noção de *ethos* está diretamente articulado à cena de enunciação. Segundo Maingueneau, a cena de enunciação de um discurso integra três cenas: a *cena englobante*, a *cena genérica* e a *cenografia*. A *cena englobante* corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático (discurso literário, discurso religioso, discurso filosófico, discurso publicitário). A *cena genérica*, por sua vez, diz respeito ao contrato associado a um determinado gênero (editorial, sermão, guia turístico, visita médica, receita, etc.). Por fim, há a *cenografia*, que não é necessariamente imposta pelo gênero, tendo em vista que essa cena pode ser construída pelo próprio texto (ex.: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral). A cenografia é o lugar onde o fiador do discurso está inserido, assumindo um certo modo de enunciação. A cenografia é, portanto, a cena que se constrói pelos elementos presentes no texto. Trata-

se da cena pressuposta pelo discurso para poder ser enunciado, mas o discurso, por seu turno, deve validá-la na sua própria enunciação para se tornar legítimo. Desse modo, a cenografia não é um “espaço” independente do discurso, como se o discurso realmente pudesse ocorrer num espaço já construído, mas é a cena que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala. Portanto, a cenografia, com o *ethos* ao qual está associada, implica, segundo Maingueneau, um processo de enlaçamento paradoxal:

desde sua emergência, a fala é carregada de um certo *ethos*, 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, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena da qual vem a palavra é precisamente a cena requerida para enunciar nessa circunstância (MAINGUENEAU, 2006, p. 68).

Diante do exposto, pretende-se analisar a(s) cenografia(s) do discurso em questão, uma vez que, segundo Maingueneau, é no interior da cenografia que o *ethos* emerge.

4. Procedimento metodológicos

Este projeto, que integra a linha de pesquisa “Estudos do Texto e do Discurso” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, está ancorado no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nas reflexões de Maingueneau sobre a noção de *ethos* discursivo.

O *corpus* desta pesquisa é composto por edições impressas do jornal comunitário “*Espaço do Povo*”, veiculado há dez anos em Paraisópolis, na cidade de São Paulo. Como os funcionamentos discursivos não são definidos *a priori* do discurso, a análise do *ethos* será desenvolvida a partir de alguns indícios da superfície discursiva. Para tanto, se for o caso, algum outro aparato teórico-metodológico da Linguística será convocado para desenvolver essa análise. Essa possibilidade se deve ao fato de que os funcionamentos discursivos não são limitados pelas divisões internas da Linguística, nem dependem de uma ou outra de suas correntes. Assim, se houver algum aspecto relativo à análise do *ethos* precisa ser investigado com mais profundidade, outro aparato será

convocado como teoria auxiliar para dar profundidade a essa análise. A princípio, pretende-se analisar o *ethos* discursivo considerando, pelo menos, os seguintes aspectos da superfície discursiva: temas tratados, léxico e modo de interpelação do enunciatários.

Além disso, serão considerados também os textos não-verbais que acompanham as notícias, os anúncios e as propagandas, a fim de verificar, nesses textos: (i) qual(is) o(s) tipo(s) de corporalidade(s) que é(são) oferecido(s) ao olhar do destinatário e em que medida essa(s) corporalidade(s) se articula(m) com a corporalidade projetada pelos textos verbais; (ii) quais a(s) cena(s) social(is) em que essa(s) corporalidade(s) está(ão) integrada(s) e em que medida essa(s) cena(s) se articulam com o mundo ético projetado pelos textos verbais.

5. Perspectivas de desenvolvimento e primeiros resultados

A hipótese básica que sustenta esse trabalho é a de que o *ethos* de um jornal comunitário se difere do *ethos* de um jornal tradicional (que circula todos os dias em uma determinada cidade ou estado, por exemplo) e que as imagens das comunidades carentes são distintas nesses dois tipos de discurso jornalístico. Os primeiros resultados da análise, que ainda se encontra num estágio bastante inicial, revelam que, no jornal comunitário que constitui o *corpus*, predominam dois tons. Nas matérias atribuídas aos redatores do jornal ou às pessoas da própria comunidade, matérias que versam sobre os acontecimentos e oportunidades da região, há um tom mais informal, próprio de um enunciatário que se projeta como alguém próximo a seu destinatário, inserido no mesmo mundo ético. Além disso, há um tom entusiasmado de incentivo social, voltado ao bem estar e desenvolvimento da comunidade. Por outro lado, nas matérias atribuídas a profissionais especializados, pessoas de fora da comunidade, matérias que tratam de temas diversos (saúde, alimentação, sexualidade, educação etc.) há um tom didático muito evidente, próprio do discurso de divulgação científica, em que um especialista dialoga com um público leigo.

Referências Bibliográficas

- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. *Esteréotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- FISKE, S. T., CUDDY, A. J. C.; GLICK, P. Universal dimensions of social perception: warmth and competence. *Trends in Cognitive Science*, vol.11, n.2, p.77-83, 2007.
- JOST, J. T.; BANAJI, M. R. The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, vol.33, p.1-27, 1994.
- MAINGENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 1989.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.

Bibliografia Inicial

- AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. *Esteréotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. (orgs.). *Análise do discurso: teorizações e métodos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

- BARONAS, R. L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BRUNELLI, A. F. *Estereótipos e desigualdades sociais: contribuições da psicologia social à análise do discurso*. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 58, n. 1, p. 25-43, Campinas, 2016.
- CHARADEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FIGARO, F. (org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012. GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: ClaraLuz, 2003.
- HERRERO, B. I. H.; FONSECA-SILVA, M. C. *Estudos da Língua(gem): imagens e memória*, v.7, nº 1, 2009.
- MACRAE, C. N.; STANGOR, C.; HEWSTONE, M. (orgs.) *Stereotypes and stereotyping*. New York: Guilford, 1996.
- MAINGENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 1989.
- _____. *El ethos y la voz de lo escrito. Versión: estudios de Comunicación y Política*, n.6, p.79-92, 1996.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- _____. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p.69-92.
- _____. *Cenas da enunciação*. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (orgs.). Curitiba: Criar Edições, 2006.
- _____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2010.
- MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (orgs.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. MUSSALIM, F. *Análise do Discurso*. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística*. V.2: Domínios e fronteiras. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-165.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª Edição. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PAIVA, R. *Jornalismo comunitário: uma reinterpretação da mídia (pela construção de um jornalismo pragmático e não dogmático)*. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre, v. 1, n. 30, 2006.
- PAVEAU, M. A. *Os pré-discursos: sentido, memória, cognição*. Campinas: Pontes, 2013.
- PEREIRA, M. E. et. al. *Imagens e significado e o processamento dos estereótipos*. *Estudos de Psicologia*, v. 7(2), p. 389-397, 2002.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Questões para analistas do discurso*. São. Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. BARRONAS, R. L. (orgs.). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- _____. BENITES, S. A. L. (orgs.). *Estudos do texto e do discurso: materialidades diversas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- SODRÉ, M. *Antropológica do Espelho – uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. ; BRAIT, B. (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

COLOCAÇÕES METAFÓRICAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM UM CORPUS DE APRENDIZES DE TRADUÇÃO

Jean Michel Pimentel Rocha
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: Capes

1. Introdução

A aprendizagem e a tradução de fraseologismos não é tarefa fácil, pois tais são fruto de convenções linguístico-culturais e refletem a identidade coletiva de um povo. A dificuldade desses processos torna-se mais evidente ao considerarmos que grande parte dos fraseologismos constituem-se por metáforas, as quais, muitas vezes, passam despercebidas aos olhos dos aprendizes. Conforme Littlemore e Low (2006), apesar da ubiquidade da metáfora nas línguas, aprendizes de LE ainda não percebem a competência metafórica como uma habilidade fundamental para alcançar a competência comunicativa. Desse modo, frequentemente inconscientes dos sentidos das expressões metafóricas, dispendem mais tempo ao processá-las, o que, para um falante nativo, é algo rápido e automatizado (LITTLEMORE; LOW 2006).

No caso de um aspirante a tradutor, por exemplo, a dificuldade na identificação das metáforas ao traduzir determinado texto pode comprometer os resultados do trabalho, já que parte do significado do texto original, decorrente, por vezes, de uma leitura puramente linguística, se perderia por conta do desconhecimento dos processos metafóricos que permeiam as línguas. Partindo, assim, da hipótese da tradução cognitiva – *cognitive translation hypothesis* (MANDELBLIT, 1995), a dificuldade na tradução poderia explicar-se pela falta de correlação entre sistemas conceptuais da língua-fonte e da língua-alvo. Nesse sentido, o processo tradutório envolveria a transferência de um sistema conceptual para outro. Esse processo seria mais rápido em uma condição de mapeamento similar (SMC – *similar mapping condition*) do que em uma condição de mapeamento diferente (DMC – *different mapping condition*), no qual a tradução exigiria não apenas uma mudança em termos linguísticos, mas, sim, em termos conceptuais (MANDELBLIT, 1995). Assim sendo, quanto mais próximos os aspectos culturais entre as línguas, mais chances há de os mapeamentos metafóricos serem similares.

Diante dessas questões, e por compartilhamos da ideia de que a compreensão da metáfora é fundamental para o enriquecimento da competência comunicativa de aprendizes de LE e tradutores aprendizes, é que desenvolvemos este trabalho.

2. Objetivos

Nosso objetivo é o desenvolvimento de um estudo contrastivo acerca das metáforas presentes em fraseologismos (colocações e expressões idiomáticas), extraídos de um Corpus de Aprendizes de Tradução (CAT 1 e CAT2), com intuito de compreender o modo com que os aprendizes envolvidos processam tais metáforas. Especificamente, objetivamos (i) compilar um segundo Corpus de Aprendizes (CAT2), a fim de ampliar a quantidade de dados para análise; (ii) mapear, no texto original em português, e identificar, nos textos traduzidos, as metáforas linguísticas estruturadas em torno de colocações e EIs; (iii) averiguar, via corpora de referência (*Sketch Engine*), a regularidade e os contextos de uso das combinatórias extraídas dos corpora de estudo, bem como se as escolhas colocacionais e os aspectos metafóricos no texto original se mantêm na língua-alvo; (iii) analisar, contrastivamente, os fraseologismos no texto original e nas opções tradutórias dos aprendizes, na tentativa de determinar os mapeamentos conceptuais (domínio-fonte e domínio-alvo), nas línguas sob análise, além de compreender como os aprendizes interpretam e traduzem essas metáforas; e, por fim, (iv) discutir, com base nos resultados, estratégias e subsídios para a abordagem de fraseologismos e da metáfora no ensino e na aprendizagem de línguas e para o enriquecimento da competência fraseo-metafórica nos aprendizes de LE, principalmente em relação à tradução.

3. Referencial Teórico

Para desenvolver a pesquisa, fundamentamo-nos no diálogo estabelecido entre a Semântica Cognitiva, a Fraseologia e a Linguística de Corpus. Da perspectiva da Semântica Cognitiva, interessam-nos, os processos imaginativos metafóricos e metonímicos, especialmente aqueles idealizados por Lakoff e Johnson (1980), precursores da teoria da Metáfora Conceptual. A tese defendida por esses autores é a de que nosso sistema conceptual é, em grande parte, metafórico por natureza, conseqüentemente, nosso agir e experienciar o mundo também é uma questão de metáfora. O falante, porém, nem sempre é consciente do funcionamento desse sistema, agindo, de certa forma, no modo automático, assim, debruçando-se sobre o estudo da linguagem que a organização do sistema conceptual se revela (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Nas palavras de Lakoff e Johnson (1980, p. 5), “a essência da metáfora é entender e experienciar uma coisa em termos de outra¹”. A metáfora conceptual clássica *argument is war* (*discussão é guerra*), evidencia, a partir de expressões linguísticas cotidianas a exemplo de *I demolished his argument* (destruí seu argumento), *he attacked every weak point in my argument* (ele atacou cada ponto fraco da minha argumentação), como estruturamos nosso discurso por meio da metáfora. Nesse processo, há um mapeamento entre domínios, ou seja, parte-se de um domínio-fonte, uma ideia de base mais concreta que auxilia no entendimento de um domínio-alvo, isto é, o domínio conceptual mais abstrato que se busca a partir do domínio-fonte. Dessa forma, retomando a metáfora mencionada, parte do conceito de guerra é metaforicamente transferido para a discussão. Tem-se, assim, um domínio-fonte (*discussão*) e um domínio-alvo (*guerra*) (KÖVECSES, 2010).

No que diz respeito à Fraseologia, é de nosso interesse os estudos acerca das expressões idiomáticas (EIs) e das colocações. As EIs são consideradas protótipos de fraseologismos, são

¹ *The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.*

combinações cujo grau de idiomaticidade e fixação é, em geral, alto. Além disso, as Els são marcadas pela não-composicionalidade do significado, ou seja, o sentido de uma EI não decorre da soma de seus elementos constitutivos, mas são metaforicamente motivados (RUIZ GURILLO, 1997).

Em relação às colocações, em conformidade com Corpas Pastor (1996), entendemo-las como “unidades fraseológicas que, do ponto de vista do sistema da língua, são sintagmas completamente livres, gerados a partir de regras, mas que, ao mesmo tempo, apresentam certo grau de restrição combinatória determinada pelo uso²” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 53). Dentre os padrões sintáticos mais comuns, destacam-se as estruturas, nem sempre adjacentes, *adjetivo + substantivo*; *substantivo + substantivo*; *verbo + substantivo*, *verbo + advérbio* entre outros. Quanto à restrição combinatória, as colocações ora possuem certa liberdade de coocorrência, com maiores possibilidades de substituição no eixo paradigmático da língua, ora são mais restritas semanticamente, em que o significado de um elemento A restringe as possibilidades de combinação do elemento B. Em se tratando ainda dos aspectos semânticos, defendemos, respaldados por estudiosos como Lewis (2000), Krishnamurthy (2002) e Orenha-Ottaiano (2004), que pelo menos um dos constituintes da colocação pode ser idiomático, por apresentarem uma semântica que nem sempre é transparente, mas marcada por certa opacidade resultante de um processo figurativo/metafórico.

Além da interface Semântica Cognitiva e Fraseologia, este trabalho dialoga também com a Linguística de Corpus. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que privilegia o dado empírico no estudo da língua, concebendo-a como um sistema probabilístico cujos fenômenos linguísticos não são aleatórios, mas regulares (BERBER SARDINHA, 2004). Em nossa pesquisa, salientaremos a relação entre a Linguística de Corpus e a Semântica Cognitiva, ao mostrar, amparados por Deignan (2008), que a pesquisa com corpus auxilia no entendimento da metáfora como um fenômeno que não é apenas cognitivo, mas também social e textual. Desse modo, a metáfora é influenciada por fatores linguísticos, culturais e ideológicos. E padrões sintáticos e colocacionais são uma importante pista para a busca do significado pelos leitores/tradutores aprendizes (DEIGNAN, 2008).

4. Procedimentos metodológicos

O corpus de estudo paralelo desta investigação, denominado Corpus de Aprendizes de Tradução 1 (CAT 1), idealizado por Orenha-Ottaiano (2012), subdivide-se em dois subcorpora: (I) o subcorpus em português, constituído pelos textos jornalísticos originais, nesta língua, e separados por temáticas (crise econômica, política, desemprego, *bullying*, eleições etc); e (II) o subcorpus paralelo em inglês, composto pelas traduções dos textos em português, subdivididos por períodos correspondentes ao segundo e ao terceiro ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com nível de proficiência intermediário superior a avançado.

A fim de ampliar e investigar os contextos de uso dos fraseologismos, bem como dos seus processos metafóricos, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, empregaremos os

² unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso.

corpora de referência (CR) que se encontram disponíveis na plataforma *Sketch Engine* (KIGARRILF et al, 2014). Utilizaremos o corpus em língua portuguesa (*Portuguese Web 2011*), especificamente, o subcorpus do português brasileiro, cujo tamanho é de aproximadamente quatro bilhões de palavras; faremos uso ainda do corpus em língua inglesa (*English Web 2013*), com cerca de 20 bilhões de palavras.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Apresentamos, a partir da expressão idiomática *it is in the hands of*, o modo pelo qual analisaremos nossos dados. Tal expressão, traduzida por 16 aprendizes, foi identificada no seguinte contexto:

O mercado global de drogas ilegais é estimado em US\$ 322 bilhões. *Está nas mãos de* cartéis ou de quadrilhas de bandidos.

As escolhas tradutórias foram as seguintes: *it is in the hands of* (12 ocorrências), *it is headed by* e *it is controlled by*, com duas ocorrências cada. No CR, em português, a EI *estar nas mãos de* tem frequência significativa, aparecendo 12.069 vezes. Também no CR, em inglês, a frequência de *it is in the hands of* é altíssima: 126.253 ocorrências.

It is controlled by e *it is headed by*, ambas com frequência dois, no corpus de aprendizes, possuem, respectivamente, 1200 e 477 ocorrências no CR. De acordo com a observação das linhas de concordância do CR, tais expressões poderiam ser consideradas convencionais na língua inglesa.

Para explicar a metáfora conceptual subjacente a essa expressão, lançamos mão do conceito de corporificação, ou seja, atentamo-nos para o papel que as experiências corpóreas têm na criação de metáforas e, também, metonímias conceptuais (NIEMEIER, 2008; KÖVECSES, 2010).

Conforme Kövecses (2010), muitas são as expressões com *mãos* que envolvem controle (*with a very hand, keep a strict hand upon a person* etc), as quais têm como metonímia conceptual subjacente à expressão “a mão representa controle” (*the hands stands for control*), sendo “a mão”, o domínio-fonte, mapeada em termos de “controle”, domínio-alvo. Outras expressões possuem base metafórica, como em: *be in hand, get out of hand, be in someone's hand*, cuja metáfora conceptual seria *o controle está segurando (algo na mão) – control is holding (something in the hand)* (KÖVECSES, 2010, p. 245). Ao segurar um objeto nas mãos, podemos fazer qualquer coisa que desejamos com ele, e a habilidade de manipulá-lo, controlá-lo pode ser considerada a base da metáfora em questão (KÖVECSES, 2010).

Diante disso, ao analisar as traduções dos aprendizes, notamos que a metáfora conceptual (*o controle está segurando (algo na mão)*) foi recuperada em *it is in the hand of*, opção tradutória escolhida pela maioria dos aprendizes, que compartilha, assim, de uma condição de mapeamento similar à EI *estar nas mãos de*. Em *it is headed by*, a noção de controle pôde ser mapeada, todavia, aproxima-se mais da metáfora conceptual *cabeça como um centro de controle*, distanciando, desse modo, da metáfora conceptual da língua-fonte. No caso de *it is controlled by*, apesar de o tradutor ter conseguido interpretar o significado da expressão em português e transferi-lo para a língua-alvo, não conseguiu encontrar a expressão linguística mais convencional, isto é, a EI *it is in the hands of*.

Pelo exposto, nota-se a EI *it is in the hands of* mantém, na língua-alvo, a mesma metáfora conceptual da língua-fonte, possuindo, dessa forma, condições de mapeamento similares (MANDELBLIT, 1995), o que poderia justificar-se pelo conceito de corporificação. Entretanto, nem todos os aprendizes conseguiram transferir a metáfora da língua-fonte para a língua-alvo, dado que reforça a necessidade de refletir sobre as implicações para o ensino e aprendizagem de LE, especialmente enfocando a tradução, como se propõe nesta pesquisa, de modo que aprendizes possam desenvolver sua competência fraseo-metafórica e aplicá-las em suas atividades cotidianas.

Referências bibliográficas

- BERBER SARDINHA, A. P. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004. CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- DEIGNAN, A. Corpus linguistics and metaphor. In: GIBBS, R. W. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p.280-294.
- KÖVECSSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University Press of Chicago, 1980.
- LITTLEMORE, J.; LOW, G. *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- LEWIS, M. *Teaching collocations*. London: Language Teaching Publications, 2000.
- KILGARRIFF et al. The sketch engine: ten years on. *Lexicography: Journal of ASIALEX*, 2014, v. 1, n.1, p. 7-36.
- KRISHNAMURTHY, R. Burning questions, but no burning answers collocation and idiomaticity. In: KOTESOL *Proceedings... 2002 Crossroads Generational Change in ELT in Asia*. Seoul, 2002. p. 207 - 217.
- MANDELBLIT, N. The cognitive view of metaphor and its implications for translation theory. *Translation and Meaning*. Maastricht: Universitaire Press, p. 483-495, 1995.
- NIEMEIER, S. To be in control: kind-hearted and cool-headed. the head-heart dichotomy in English. In: SHARIFIAN, F. *Culture, body, and language: conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.
- ORENHA-OTTAIANO, A. *A compilação de um glossário bilíngue de colocações, na área de jornalismo de Negócios, baseado em corpus comparável*. 2004. 246 f.
- Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. English collocations extracted from a corpus of university learners and its contribution to a language teaching pedagogy. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 34, n. 2, 2012, p. 241-251.
- RUIZ GURILLO, E. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de València, 1997.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Jessica Chagas de Almeida
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CNPq

1. Introdução

Como elucidava Zoppi Fontana, a língua tem sido colocada como centro de atenção e alvo de políticas públicas por iniciativas do Estado devido a espaços de intercâmbio e colaboração consolidados e diversificados, como os blocos econômicos – assinatura de tratados de cooperação entre os governos de diversos países (2009, p.13). É o caso do bloco econômico MERCOSUL que conta com políticas de reciprocidade entre os idiomas português e o espanhol¹, que revelam a estratégia de “fomento e gerenciamento desses mercados linguísticos com vistas ao incremento da circulação de objetos, serviços e pessoas em escala regional” (SIGNORINI, op. cit., p.78). O processo de integração regional prevê maior aproximação entre as nações, “aparece como um campo promissor para as mais diversas atividades e como possibilidade de ascensão no espaço social” (FANJUL, 2002, p. 5); no caso da integração linguística, a língua integradora adquire um “capital simbólico”, que dá à língua um valor de troca.

Além da possibilidade de expansão da língua portuguesa no território da América Latina, o Brasil procura se expandir para além do espaço latino-americano, num processo de crescente internacionalização das universidades e criação de programas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), programa que engloba não só os idiomas alemão, francês, inglês, italiano e japonês, mas também a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa. Em relação à certificação sobre o conhecimento de língua portuguesa dos estrangeiros, destaca-se a criação do exame Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa), reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil, e que, por sua especificidade, prevê proficiência do português falado no Brasil.

Outros gestos políticos para a ampliação do espaço do português do Brasil como a criação do Museu da Língua Portuguesa ou a proposta de fundação do Instituto Machado de Assis são exemplos de investimento estatal em forma de políticas de língua para o crescimento de sentidos sobre a representação das questões linguísticas, “na sua relação com um projeto de nação, que orienta as ações do poder público em termos de governamentalidade interna e de sua projeção para espaços transnacionais” (ZOPPI FONTANA, 2009, p.14). Destarte, o contexto de inserção do Estado

¹ Pode-se destacar o acordo bilateral entre a Lei nº11.161 (revogada pela Lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017) no Brasil e a Lei nº 26.468 na Argentina que prevêem, respectivamente, a obrigatoriedade da oferta no ensino de língua portuguesa e espanhola nas escolas

brasileiro no espaço geopolítico empenha-se em reconfigurar a língua portuguesa do Brasil para “delinear uma nova demanda em relação ao ensino da língua portuguesa no mundo e esse movimento afeta o imaginário do português como língua nacional do Brasil” (ibid.).

Sendo assim, nota-se que, apesar de estar integrado a comunidades como o CPLP e o IILP, de ter assinado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e de autorizar a elaboração do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), movimentos estes que se esforçam em propor uma unidade e até mesmo uma homogeneização para a Língua Portuguesa, o Estado brasileiro também se preocupa em se demarcar num espaço diferenciado, ocupado pelo Brasil em sua singularidade. Deste modo, “ao mesmo tempo que se afirma a existência de uma língua nacional brasileira de origem multilíngue e multicultural, torna-se polêmica a questão da unicidade do português transnacional nos termos de lusofonia” (SIGNORINI, op. cit, p.93).

Diniz (2008), discorrendo sobre considerações de Zoppi-Fontana (2004, 2007) afirma que:

Defenderemos, neste momento, a hipótese de que há um gesto político do Estado brasileiro em relação à inclusão do português do Brasil em um espaço geopolítico transnacional, que se reverbera em diferentes iniciativas da sociedade civil. Constitui-se, assim, uma posição de autoria para o Estado / cidadão brasileiro, que parece definir um quinto período no processo de gramatização brasileira do português (ZOPPI-FONTANA, 2004, 2007).

2. Objetivos

O **objetivo geral** é averiguar a construção discursiva do ensino de português como língua estrangeira com base em sua adesão em espaços de enunciação ampliados, isto é, tendo em vista o processo de gramatização brasileira do português e a constituição do Estado e da identidade nacional, interessa-nos averiguar de que forma a internacionalização, implementação, divulgação e consolidação do ensino de português como língua estrangeira se relaciona com uma construção da subjetividade dos discursos sobre “ser brasileiro” e suas devidas implicações no mundo globalizado.

Deste modo, propomos os seguintes **objetivos específicos**: (a) reconstituir a história do ensino de português como língua estrangeira no Brasil e no mundo; (b) (re)conhecer a emergência do ensino de PLE do Brasil no momento atual; (c) verificar como os movimentos de institucionalização e expansão do português realizadas pelo Estado-Nação brasileiro se materializam em estratégias didático-pedagógicas (como curso, minicurso, palestras...); e, (d) analisar como o ensino de português como língua estrangeira se relaciona com uma construção da subjetividade dos discursos sobre “ser brasileiro” e suas devidas implicações no mundo globalizado.

3. Referencial teórico

Orlandi (2009) propõe identificar teórica e politicamente a língua nacional do Brasil como língua brasileira, distinguindo e singularizando sua diferença específica em sua materialidade histórica. Neste sentido, é imprescindível mencionar o programa História das Ideias Linguísticas (HIL) da Unicamp, uma vez que suas pesquisas são muito expressivas no campo da linguagem, identidade e, particularmente, no campo da identidade e língua brasileira. Em linhas gerais,

descreveremos pontos que nos atém, neste momento, apresentar. O objetivo do campo de saber HIL é descrever e interpretar os processos de gramatização no Brasil, em diálogo com Auroux (1992); “o que define, então, as pesquisas desenvolvidas neste programa sobre a produção de um saber metalinguístico e de políticas linguísticas para a(s) língua(s) do Brasil é a consideração da relação necessária e constitutiva do processo da gramatização da língua nacional com os processos históricos de constituição do Estado e de identidades nacionais” (ZOPPI FONTANA, 2009, p.15).

Ao longo da história, houve diversas formas de constituição de saber metalinguístico da língua portuguesa. Durante o século XIX no Brasil há, segundo Orlandi (2001), práticas relativas à “reinvindicação por uma língua e sua escrita, por uma literatura e sua escritura, por instituições capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses objetos simbólicos sócio-históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania” (p.8). No século XX, diversas políticas linguísticas executadas em diferentes âmbitos demonstram um marco no processo de instrumentalização e institucionalização do português impulsionadas, especialmente, pela criação do MERCOSUL e a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a configuração de um novo espaço geopolítico transnacional (Zoppi-Fontana, 2004, 2007).

Zoppi Fontana (2009, p.21) aduz que:

Definimos, então, uma língua transnacional a partir de sua projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre falantes das diversas línguas que integram esse espaço. Trata-se de uma língua nacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes laços metonímicos.

Portanto, não se trata de uma língua franca, global, veicular ou sem fronteiras, mas do Estado e da Nação brasileiros que vai além de suas fronteiras e expande seu espaço de enunciação. É importante ressaltar que, segundo Zoppi Fontana (2009), a língua portuguesa adquire sentidos que a estabelece em uma relação simultânea e contraditória: enquanto língua nacional, a língua deve ser pensada segundo os processos de interpelação do Estado ou da escola. Por outro lado, enquanto língua de comunicação internacional, a língua portuguesa é pensada num espaço de enunciação ampliado, que a constitui como língua de mercado, funcionamento este que é parte do processo de mercantilização de línguas. Nessa perspectiva, a autora define “capitalização linguística” como o funcionamento de discursividades que “significam a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das línguas, mas principalmente, das *línguas enquanto novo mercado de valores*” (ZOPPI FONTANA, 2009, p.36, grifos da autora).

Diante de tais constatações, pode-se inferir que, além de saber (meta)linguístico, o ensino de língua portuguesa lida com processos de representação linguística que possibilitam a compreensão das relações estabelecidas entre os falantes e sua própria língua ou outras línguas.

4. Procedimentos metodológicos

Este trabalho se apoia nas pesquisas da HIL e da análise do discurso, abrangendo as noções da disciplina Política Linguística e perpassando pelas noções da Linguística Aplicada.

Tal como o grupo da HIL, o conceito medular desta pesquisa é o da *gramatização*, considerando que esta provoca a constituição de um saber metalinguístico e na construção de espaços imaginários de identificação trazendo efeitos sobre a configuração das formas da sociedade (DINIZ, 2005). O conceito de gramatização, ressignificado nas instâncias de instrumentalização de uma língua, inclui de um lado uma textualidade, como as gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino e, por outro lado, as Instituições (ORLANDI, 2001, p.9).

Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre uma análise de instituições e o acontecimento de emergência, sendo que “os instrumentos linguísticos passam a ser pensados na sua relação com os aparelhos institucionais a partir dos quais são produzidos” (DINIZ, 2005, p.31). As instituições são aqui encaradas “em sua dupla constituição comunidade/formação discursiva [que] tanto afeta como é afetada pela memória e pela ideologia, uma vez que são tecidas de linguagem” (MARIANI, 1999, p.50). Por este motivo, para uma análise crítica das práticas discursivas institucionais, devemos considerar as instituições não apenas como estrutura, mas também na dimensão do acontecimento discursivo, “que em um primeiro momento desarticulam práticas vigentes, deslocando sentidos, mas que, em seguida, podem (ou não) ser absorvidos pela memória, servindo a novas ritualizações” (ibidem). Nosso corpus se constitui por uma análise de Instituições de ensino inseridas no processo de internacionalização, implementação, divulgação e consolidação no campo de PLE neste momento histórico em relação à textualidade de tais Instituições, de natureza de arquivo: os currículos, planos de ensino e parâmetros para a escolha de materiais didáticos de programas de ensino de PLE. Segundo Pfeiffer (2007 apud DINIZ, 2012), a Instituição é caracterizada por uma inter-sustentação com uma textualidade. Para a análise de tal textualidade, adotamos a perspectiva da Análise do discurso de linha francesa, sobretudo os estudos de Pêcheux, Foucault e Courtine.

Contudo empregamos, sobre a construção do corpus, como Diniz (2012):

(...) uma concepção dinâmica de *corpus* (PÊCHEUX, 1997, ZOPPI-FONTANA, 2005), que o considera em constante construção conforme o desenvolvimento das análises. Em outras palavras, nosso percurso analítico se dá por meio de sucessivos movimentos em “espiral”, em que se entremeiam processos de descrição e de interpretação. O *corpus* inicialmente constituído vai, gradativamente, integrando novos elementos, sendo reorganizado e recortado repetidamente ao longo da pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que a organização e o recorte do *corpus* refletem o estado atual da análise – e não um momento prévio a qualquer movimento do investigador – e que o fechamento do *corpus* é necessariamente provisório, dando-se juntamente com a finalização das análises. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 64), “o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto”. (DINIZ, 2012, p. 35)

No procedimento analítico do corpus, “interessamo-nos, assim, por materialidades discursivas de naturezas distintas (...) buscando compreender como esses diferentes objetos simbólicos produzem sentidos, como eles estão investidos de significância por sujeitos e para sujeitos” (DINIZ, 2005, p.39). É dessa forma que poderemos compreender como os sujeitos são afetados pela língua, que depende de como são afetados pela história e que depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

5. Perspectivas de desenvolvimento e/ou de resultados do trabalho

No primeiro ano de desenvolvimento do curso de Doutorado, foi possível uma revisão bibliográfica sobre o ensino de PLE e seu movimento de internacionalização, atrelado aos objetivos de expansão do governo brasileiro. Foi possível, também, o início da composição do “estado da arte” da tese. Pretende-se, com a apresentação e discussão do projeto no SELIN, ampliação do material para o corpus, assim como uma projeção de visibilidade do projeto.

Referências bibliográficas

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas. SP: Unicamp, 1992. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002
- CELADA, M. T. **Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de línguas**. In: Entremeios: revista de estudos do discurso. v.10, jan.- jun./2015
- DINIZ, Leandro A. R.. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística), orientada por Mônica Zoppi-Fontana. Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. **A Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2012.
- FANJUL, A. **Português e espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz, 2002.
- GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002.
- MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.
- OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.
- PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1969/1997, p. 61-161
- ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.
- _____. Breve caracterização do projeto. In: **Relatos**, 1, Campinas: IEL/Unicamp, 1994, p.21- 27.
- _____. **Língua Brasileira e outras histórias**. Discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.
- SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século**

XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74- 100.

ZOPPI-FONTANA, M. G. **A língua brasileira no Mercosul**. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. Projeto de pesquisa referente à solicitação de Bolsa PQ/CNPq, edital CA 10/2004. Campinas, 2004.

_____. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-118.

_____. A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados In: **Simposio Internacional De Comunicación Social**, 10., 2007, Santiago de Cuba. ACTAS-1... Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2007a. v. 1. p.316 - 321

_____. (org). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, RG Editora, 2009.

UMA ANÁLISE CONSTRUCIONAL DO PADRÃO AUXILIAR [V1+Prep+V2] COM OS VERBOS “DEIXAR” E “PARAR” NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

José Roberto Prezotto Júnior
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

A classe verbal é comumente reconhecida como heterogênea, no entanto, ao analisar o comportamento da classe verbal no Português brasileiro, observamos que muitas de suas propriedades funcionais (semântico-pragmáticas) são desconsideradas pelas gramáticas tradicionais, que focam mais os aspectos formais da tipologia verbal.

Em vista disso, considerando a classe verbal como complexa e suscetível a constantes mudanças, este trabalho almeja investigar e discutir, seguindo as premissas teóricas da Linguística Centrada no Uso, aliando os pressupostos da abordagem cognitivo-funcional de Bybee (2010) com os da abordagem construcional de Traugott e Trousdale (2013), as construções auxiliares com os verbos “deixar” e “parar” no Português brasileiro, formadas pelo esquema [V1+Prep+V2], levando-se em consideração os fatores de esquematicidade, produtividade e composicionalidade como ferramentas para averiguar o processo de formação e o grau de convencionalização/autonomia dessas construções auxiliares na língua.

Partimos do pressuposto de que o esquema construcional [V1+Prep+V2] é responsável por instanciar diferentes construções auxiliares no Português, dentre as quais se destacam as construções auxiliares aspectuais, foco desta pesquisa, e as construções auxiliares modais.

As construções auxiliares emergem dentro de um contexto construcional mais amplo e tal contexto oferece as condições necessárias para a formação desse tipo construcional, com funções específicas no interior da gramática. Em termos mais específicos, o nosso propósito é explicar o processo de convencionalização e esquematização desse padrão construcional auxiliar no Português brasileiro, que vem atraindo, ao que tudo indica, via analogização, outros membros verbais da língua para expandir o esquema [V1+Prep+V2], com funções que guardam algum tipo de familiaridade entre eles.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar, com base nos pressupostos teóricos da Linguística Centrada no Uso (Bybee, 2010; Traugott e Trousdale, 2013), o processo de formação e de emergência das construções auxiliares com os verbos “deixar” e “parar”, em especial as construções auxiliares aspectuais, instanciadas pelo esquema [V1+Prep+V2], visando investigar não só as propriedades morfossintáticas e funcionais (semânticas, pragmáticas e discursivas) definidoras de

cada um desses padrões construcionais auxiliares, como também identificar os contextos de uso (DIEWALD, 2002) que favorecem a mudança construcional desses verbos, os quais passam de uma construção transitiva para uma construção auxiliar aspectual de natureza prospectiva e terminativa.

Os objetivos específicos são:

- a) investigar, diacronicamente, a partir dos contextos de uso, o processo de construcionalização gramatical da construção [V1+Prep+V2], que instancia as construções auxiliares com os verbos “deixar” e “parar”;
- b) avaliar, a partir dos parâmetros propostos por Heine (1993) e Ilari e Basso (2008), o grau de convencionalização das construções auxiliares, encabeçadas pelos verbos em apreço, como ferramentas de análise para investigar o processo de mudança dessas construções e aferir o seu grau de esquematicidade, produtividade e composicionalidade na língua;
- c) investigar uma possível existência de relações de herança entre as construções auxiliares instanciadas pelo esquema [V1+Prep+V2] e aquelas instanciadas pelo esquema [V1+V2], de modo a levantar evidências formais e funcionais que possam explicar a funcionalidade e a produtividade dessas construções auxiliares no Português;
- d) verificar se (de fato) as construções auxiliares [deixar+Prep+V2] e [parar+Prep+V2] estão se especializando no Português na expressão de tipos específicos de aspecto ou se são casos de variação linguística, no sentido de que podem ocorrer nos mesmos contextos de uso sem nenhum tipo de restrição formal ou funcional. A ideia é buscar evidências diacrônicas que possam confirmar se o que temos em jogo é um processo de construcionalização gramatical ou uma sequência de mudanças construcionais.

3. Referencial teórico

A língua é definida como uma rede de construções, as quais emergem na gramática a partir de novos pareamentos de forma-significado, com funções que podem ser, segundo Traugott e Trousdale (2013), de natureza referencial (conteúdo) ou processual (gramatical). Conforme os autores, na perspectiva construcional da linguagem, o material lexical pode, ao longo do tempo, vir a servir a funções gramaticais, sendo por este motivo que as construções estão em um *continuum* entre os polos de conteúdo (lexical) e de processamento (gramatical).

No âmbito desse modelo teórico, quando a mudança linguística ocorre na língua, ela pode afetar tanto a forma quanto o significado de uma construção, nos seguintes moldes: (i) quando a mudança afeta apenas a forma ou apenas o significado, tem-se o que Traugott e Trousdale (2013, p. 20-23) chamam de *mudança construcional*, que constitui uma série de micropassos da mudança que, em geral, precedem a construcionalização; (ii) quando a mudança afeta, ao mesmo tempo, a forma e o significado de uma construção, o que se tem é a *construcionalização*, que constitui o resultado de processos anteriores de mudança e pode ser gramatical ou lexical.

A construcionalização gramatical, segundo Traugott e Trousdale (2013, p. 147), resulta sempre na formação de construções que estabelecem relações gramaticais na rede linguística, tais como as construções auxiliares modais, construções auxiliares aspectuais, dentre outras.

Assim, por partirmos da hipótese de que as construções auxiliares formadas pelo esquema [V1+Prep+V2] constituem um caso de construcionalização gramatical, consideraremos, como ferramentas para analisar o processo de formação e convencionalização dessas construções no Português brasileiro, os fatores de esquematicidade, produtividade e composicionalidade elencados por Traugott e Trousdale (2013), pois, segundo os autores, a depender do grau de esquematicidade

(se é menos ou mais esquemática), produtividade (menos ou mais produtiva) e composicionalidade (menos ou mais composicional) dessas construções, é possível avaliar o seu grau de convencionalização ou autonomização na língua. Essas três noções estão resumidas no quadro a seguir:

Quadro 1. Esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Esquematicidade	diz respeito à abstratização de uma construção e é uma propriedade de categorização, isto é, um esquema é uma generalização taxonômica de categorias linguísticas ou não.
Produtividade	diz respeito à capacidade de uma construção (mais esquemática como V1+Prep+V2, por exemplo) para atrair construções menos esquemáticas.
Composicionalidade	diz respeito à extensão do significado de uma construção, ou seja, o grau de transparência ou opacidade semântica de uma construção.

(Adaptado de Traugott e Trousdale, 2013).

Como apontado acima, o foco deste trabalho são as construções auxiliares aspectuais, por isso, apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca da categoria de aspecto e alguns exemplos sobre os verbos a serem investigados em nossa pesquisa.

Castilho (2002, p. 83) define a noção de aspecto como “uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou, por outras palavras, as *fases* que ele pode compreender”. Complementando esta visão, Travaglia (1985, p. 53) entende aspecto como “uma categoria verbal do tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação”. Ambas as propostas dialogam com a de Comrie (1976) para quem o aspecto refere-se à constituição temporal interna de uma situação.

DEIXAR + POR + V2 (aspecto prospectivo)

(1) *ou tem sido nula, ou vai-se mantendo em intérminas promessas, qual mais cínicamente **deixada por cumprir**.* (18:Almeida:Gatos1)

DEIXAR+DE+V2 (aspecto terminativo)

(3) *A coisa ficou feia porque muitos professores **deixaram de ensinar** por causa dos salários pífios.* (19Or:Br:Intro:Pov)

PARAR+DE+V2 (aspecto terminativo)

(5) *A brasileira e o sócio estavam diante dele. Kissinger **parou de rir** por um segundo e a olhou. Os outros dois também **pararam de rir** diante da figura daquela mulher. Ela lhe estendeu o dossiê que trazia na mão.* (19:Fic:Br:Carvalho:Bebados)

Fundamentados nesse cenário de construções aspectuais do português, somos levados a pensar nas nuances semânticas dos verbos “deixar” e “parar”, que embora sejam, às vezes, apresentados como sinônimos em alguns dicionários, em termos de sua semântica nuclear, integram construções aspectuais usadas em diferentes contextos.

Além disso, atrelado à descrição da construcionalização gramatical dos verbos em análise, este trabalho também visa considerar os contextos de mudança, como já mencionado, responsáveis por instaurar e favorecer, provavelmente, via analogia, a criação de novas construções auxiliares (temporais, aspectuais ou modais) no Português. Sobre essa questão, Diewald (2002) postula que considerar o contexto é de extrema relevância para reconstruirmos o percurso de mudança de uma determinada construção.

4. Procedimentos metodológicos

Para a realização da pesquisa, que é de natureza qualitativa e quantitativa, adotamos em especial a perspectiva teórica da Linguística Centrada no Uso. O universo de investigação é formado por textos que compõem o *Corpus* do Português (DAVIS e FERREIRA, 2006). As ocorrências a serem coletadas serão analisadas com base em um grupo de onze parâmetros, fundamentados em Heine (1993), Ilari e Basso (2008), Bybee (2010) e Traugott e Trousdale (2013), almejando verificar o processo de auxiliarização dessas construções, bem como os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade das mesmas operantes na convencionalização/autonomização.

Os parâmetros propostos estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2. Grupo de parâmetros para desenvolvimento da pesquisa.

01	Sincronias: a) Português arcaico (XIII ao XV); b) Português clássico (XVI ao XVIII); c) Português moderno (XIX ao XX).
02	Tipo de microconstrução instanciada pela macroconstrução [V1+Prep+V2], [aspectual terminativa, aspectual prospectiva]
03	Sujeito: a) [+ humano] ou [- humano]; b) [sujeito + genérico] ou [sujeito + específico]; c) O verbo auxiliar e o verbo principal da construção têm o mesmo sujeito?
04	Em termos composicionais, o verbo auxiliar e o verbo principal da construção podem ser negados independentemente?
05	É possível nominalizar o V1 de maneira independente?
06	O todo formado por V1 e V2 equipara-se, em termos conjugacionais, ao verbo simples
07	O verbo auxiliar da construção carrega a informação de flexão verbal? Se sim, qual?
08	Grau de composicionalidade: a construção auxiliar formada por [V1+Prep+V2] sofre algum tipo de perda de transparência semântica (tornando-se mais opaca, específica)?
09	Grau de esquematicidade das construções auxiliares [aberta; semiaberta; fechada]
10	A construção auxiliar forma um conjunto fechado ou ainda permite a inserção de algum tipo de constituinte entre V1 e V2?
11	Grau de produtividade: os elementos que compõem as construções auxiliares: o V2 pode ser preenchido por qualquer tipo de verbo?

5. Perspectivas de desenvolvimento

Ao descrever e analisar, diacronicamente, o processo de formação e convencionalização das construções auxiliares com os verbos “deixar” e “parar”, em especial as de natureza aspectual,

instanciadas pelo esquema [V1+Prep+V2], nossa principal hipótese é a de que construção [V1+Prep+V2] já se firmou no Português como uma construção de natureza mais esquemática, a partir da qual, via analogia, tem servido de modelo para atrair outros exemplares menos esquemáticos ou prototípicos para expandir o esquema [V1+Prep+V2] ou então para compor outros padrões construcionais, com funções que guardam algum tipo de familiaridade entre elas, diferenciando, assim, das construções que são instanciadas pelo esquema, também abstrato, [V1+V2].

Em resumo, a partir do embasamento teórico adotado, esta pesquisa visa contribuir tanto com o quadro teórico-metodológico da abordagem construcional, ao descrever e analisar construções auxiliares do Português em perspectiva diacrônica quanto com reconfiguração da literatura sobre a auxiliabilidade, ao revisitar os critérios clássicos de análise de auxiliares (HEINE, 1993; ILARI e BASSO, 2008) sob o viés dos conceitos de esquematicidade, produtividade e composicionalidade, que recobrem praticamente todos esses critérios.

Referências bibliográficas

- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.
- DAVIES, M. FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300s-1900s*, 2006. Disponível online em <http://www.corpusdoportugues.org>.
- DIEWALD, G. *A model for relevant types of contexts in grammaticalization*. In: Wischer and Diewald, (Eds.), 2002, 103-120.
- CASTILHO, A. Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, M.B., RODRIGUES, A.C. S. (orgs.) *Gramática do Português Falado*, v. VIII. Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p.83-121.
- COMRIE, Bernard. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York: OUP, 1993.
- ILARI, R.; BASSO, R. M. Classes de palavras e processos de construção. 3. O verbo. In: NEVES, M. H. M.; ILARI, R.(Orgs.). *Gramática do Português Falado Culto no Brasil*. V. II Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p. 163-365.
- TRAUGOTT, E. C., TROUSDALE, G. *Construcionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Imprensa Universitária, 1985.

Juliana Nazatto Mondini
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

Este trabalho comunica um dos estudos, em desenvolvimento, a respeito da língua juruna (família juruna, tronco tupi), uma língua indígena em situação de risco, falada por aproximadamente 458¹ pessoas em 7 aldeias no Parque Indígena do Xingu (MT/Brasil). A língua juruna conta com considerável acervo – situação distinta entre as majorias das línguas indígenas vivas no Brasil –, desenvolvido pela Profa. Dra. Cristina Martins Fargetti (orientadora deste estudo), desde 1989. Atualmente, as pesquisas dessa língua têm por objetivos o registro, a análise e a documentação do conjunto lexical para aplicação lexicográfica (de informações linguísticas e culturais) – o dicionário enciclopédico juruna-português é esperado pela comunidade de fala.

Essas pesquisas são de ordem sincrônica e foram divididas por campos semânticos (objetos da cultura material e objetos da cultura imaterial) e por categorias linguísticas (nomes, termos de parentesco, numerais, verbos), de acordo com uma lógica acadêmico-científica para a divisão do trabalho; no entanto, cada pesquisa extrapola o plano de sua investigação ultrapassando essas fronteiras e encontrando um ecótono de relações semânticas, linguísticas e culturais. A anteposição de segmentos de significação é apenas uma medida prática para a possibilidade de uma metodologia de trabalho de campo, junto aos falantes nativos, que deve ocorrer com urgência, dada a situação de risco da língua e o prazo curto para a apresentação dos resultados das pesquisas, não é um argumento de fundamento apriorístico à relação entre as línguas e as culturas presentes no processo. Sabemos que a lógica e as categorias juruna para conhecer o mundo são singulares em si e diferem das demais, e respeitamos isso.

A atenção focada em determinada atividade cultural e no conhecimento transmitido e vivido nessa permite a expressão de um específico conjunto lexical, que anuncia um conhecimento especializado das pessoas envolvidas no diálogo; por exemplo: a busca por determinadas unidades vegetais em incursões pela mata, para uso alimentício ou medicinal, para uso imediato ou plantio de propagação, para localização espacial e temporal desta incursão, é realizada na presença de um guia (uma pessoa que sabe o que faz), ou mais de um, e não é feito por qualquer um de qualquer jeito. O estudo da língua a partir dessa atenção pode ser considerado como “terminologia etnográfica” (FARGETTI, 2018).

Neste sentido, foi desenvolvida uma pesquisa anterior sobre a culinária juruna (MONDINI, 2014), na qual pudemos apresentar 72 verbetes como uma primeira proposta ao dicionário; mas, não se fez possível chegar a exaustão dos dados no contexto determinado e sobrepujaram

¹ Censo demográfico de julho de 2013 (MONDINI, 2014, p.32).

informações e detalhes sobre demais conhecimentos. Em continuidade a esse trabalho, um estudo é realizado em atenção à terminologia do conhecimento botânico juruna.

Já sabemos haver diferenças de manejo entre as plantas cultivadas nas roças, as plantas cultivadas nos quintais das casas e as plantas silvestres coletadas nos campos e nas matas: constam pelo menos 19 nomes genéricos de plantas cultiváveis na roça, 16 nomes genéricos de plantas cultivadas nos quintais e 10 nomes genéricos de plantas silvestres coletáveis; ainda, cada “nome genérico” reúne um conjunto de outras plantas consideradas parcimoniosas pelos juruna – por exemplo, nomes genéricos de plantas cultiváveis nas roças (MONDINI, 2014):

(1) makaxira “mandioca mansa” – nomeia um conjunto de, pelo menos, 8 mandiocas mansas diferentes entre si;

(1) mayaka “mandioca brava amarga” – nomeia um conjunto de, pelo menos, 17 mandiocas bravas amargas diferentes entre si;

(2) wãwaru “mandioca brava doce” – nomeia um conjunto de, pelo menos, 8 mandiocas bravas doces diferentes entre si.

(3) awa'a “cará” – nomeia um conjunto de, pelo menos, 10 carás diferentes entre si.

(4) ataũ “batata doce” – nomeia um conjunto de, pelo menos, 14 batatas doces diferentes entre si.

(5) 'i'a “fruta” – nomeia um conjunto de diversas espécies vegetais cultivados nos quintais das casas: abacaxi, bacabi, banana, caju, ingá, jatoba, macaúba, maracujá doce, pequi, umiri; entre outras.

Fargetti (2018; 2012; FARGETTI, MARTINS, 2016) nos apresentou a importância da atenção à relação pensamento-língua-cultura no estudo do léxico sobre a flora, aos problemas metodológicos de investigação deste campo e às decisões lexicográficas. Em uma análise inicial da morfologia da formação das palavras neste determinado conjunto lexical (Fargetti, 2012) podemos ter uma breve apreciação da atenção:

a) reduplicação de uma sequência fonológica sufixada no nome original: ura “marolo” > uraura “marolo mais pequeno”; kuperiha “arapari” > kuperihariha “?”; ora denotando uma diferença de qualidade entre plantas de uma mesma espécie, ora denotando uma semelhança de qualidade entre espécies diferentes, respectivamente;

b) soma de um nome e um verbo estativo: manakuyuha xĩxĩ “murici pequeno” e manakuyuha urahihi “murici grande”; denotando uma diferença de qualidade entre plantas de uma mesma espécie;

c) soma de dois nomes, em um composto atributivo apositivo: hure “ingá” > hure makua “ingá algodão”; denotando uma diferença de qualidade entre plantas de uma mesma espécie;

d) soma de nome e um posposto, a palavra nana “outro”: puyu “feijão” > puyu nana “outro feijão”; denotando uma semelhança de qualidade entre espécies diferentes;

e) soma de nome e a partícula nenyã “que se assemelha a”: uritxiha “canela” > uritxiha nenyã “que parece uritxiha”, “canela loro”; denotando a diferença entre uma variedade verdadeira

e outra falsa de uma mesma espécie, respectivamente;

f) soma de dois nomes, em um composto determinativo: apĩ bĩdaha “pé de onça”; denotando proximidade entre a forma entre seres distintos, uma planta e um animal.

Ainda, afirmamos a proximidade entre palavras que denotem partes de organismos vegetais e de seres animados (animais e humanos), apenas variando o tom para a variação do significado – o tom não é marcado na ortografia: ahua é a grafia tanto para “rama” (parte da estrutura do corpo vegetal) e quanto para “veado” (indivíduo animal); upa é a grafia tanto para “folha” (parte da estrutura do corpo vegetal) e “pai” (termo de parentesco).

Sabemos que os nomes de algumas plantas coletadas para a alimentação podem expressar tanto a forma de suas partes (frutos e raízes), quanto sua coloração e seu sabor, em diferenciação ou semelhança a outros organismos (vegetais, animais ou humanos) e podem expressar essas relações dentro de um conjunto de plantas parcimoniosas entre si e diferentes de outras de outro conjunto:

- (6) makaxira ipakĩ anauhĩhĩ “mandioca mansa de rama comprida”
- (7) mayaka axiha “mandioca muito brava”
- (8) mayaka yũpĩpi “mandioca brava amarela”
- (9) wãwaru iu'au'a “mandioca mole com bastante água”
- (10) arimã ixadĩxadĩa “limão azedo”
- (11) arimã etxākãtxākã “limão doce”

Há indícios de que existe um amplo conjunto de itens lexicais, maior do que o parco conjunto já coletado, e um elaborado conhecimento juruna sobre o sistema vegetal, tendo em vista que os juruna praticam a cultura, a coleta e a troca de exemplares vegetais para consumo de seu povo há séculos. E, não há dúvidas de que os juruna categorizam o seu conhecimento de mundo sobre a flora, e especificamente, sobre a flora de utilidade alimentícia. O que nos falta é conhecer e registrar a maneira como a língua juruna expressa o pensamento juruna sobre a flora vegetal conhecida e cultivada.

2. Objetivos

O objetivo específico desta pesquisa é apresentar um vocabulário terminológico da botânica juruna. Objetivo de cunho descritivo (exploratório) e explanatório (etnográfico) e de interesse prático (compreensão e aplicação). Assim, não se configura um objetivo dessa pesquisa a busca pela confirmação de uma resposta assertiva à uma hipótese pré-concebida.

Os objetivos gerais são:

- a) contribuir para o desenvolvimento do dicionário enciclopédico juruna-português;
- b) promover a importância do olhar atento às línguas indígenas brasileiras;
- c) contribuir para o desenvolvimento da ciência dos Estudos do Léxico.

3. Referencial teórico

Considerando o projeto maior: o dicionário enciclopédico ilustrado bilíngue juruna-português, sincrônico, semasiológico e lematizado na ordem alfabética da língua juruna, para leitores da língua portuguesa:

O estudo do léxico e as decisões lexicográficas têm suportes em Biderman (1996, 2001), Cabré (1999, 2009), Finatto (1998), Porto-Dapena (2002) e Zgusta (1971).

O estudo da língua juruna pelos aspectos fonológico, morfológico, sintático e lexical tem fundamentos nos estudos publicados pela Professora Fargetti, e pelo aspecto terminológico tem bases em Fargetti (2012, 2018), Fargetti e Martins (2016), Berto (2013) e Mondini (2014).

A orientação teórica para o estudo antropológico parte do paradigma do “perspectivismo ameríndio” em Lima (1999) e Viveiros de Castro (1996) e para o trabalho de campo parte do método etnográfico da observação participante cunhado por Malinowski (1978).

A orientação teórica para o estudo e para a observação dos elementos (vegetais ou não, orgânicos ou não) usados para categorizar e nomear as unidades e os conjuntos vegetais (em suas relações intra e/ou intergrupais) no conhecimento botânico indígena, em específico o dos juruna, tem fundamento em Berlin et al (1973, 1992), Campos (2002), Fargetti (2018), Fargetti e Martins (2016), e Posey (1987).

4. Procedimentos metodológicos

O trabalho em campo, entre os falantes da língua juruna, é realizado na aldeia mais populosa Maitxiri-Tubatuba (PIX/MT); no entanto, pode ser estendida para outra aldeia por busca de registros de variações dialetais da língua ou de variedades de espécies vegetais.

O levantamento de dados conta com três métodos de investigação: observação participante (com maior ênfase), entrevistas semiestruturadas e aulas expositivas ministradas por um professor juruna a respeito das plantas.

A pesquisa em campo é documentada por escrito, por gravações de áudio (valorizando a espontaneidade das falas), por fotografias (quando for permitido o uso dessas mídias), por ilustrações da morfologia vegetal (de acordo com o modo de indução da identificação pelos juruna).

Há a companhia de uma pessoa entre os juruna detentora do conhecimento sobre as plantas; e quando necessário, outra pessoa entre eles a traduzir o diálogo, ora para o português ora para o juruna. E, é mantida a proteção dos direitos intelectuais dos participantes.

Ainda, haverá levantamento de dados em trabalho de gabinete, entre documentos em acervos de pesquisas, tais como o acervo do Instituto Socioambiental (ISA) e o acervo do Projeto Xingu da Escola Paulista de Medicina (UNIFESP), grupo estes que já sabemos terem trabalhado entre os juruna com as ideias de cultivo de roças e de nutrição (MONDINI, 2014).

Por se tratar de uma pesquisa em Ciências Humanas, que envolve seres humanos e, mais especificamente, envolve comunidades indígenas, é assegurada a ética da prática científica em consonância com as Resoluções de números 196/96, 510/2016, 466/2012 e 304/2000, do Conselho Nacional de Saúde. E, o projeto será submetido ao Conselho de Ética, por meio da Plataforma Brasil, após o consentimento livre esclarecido do representante legal da comunidade juruna.

Por se tratar, também, de uma pesquisa que envolve o Patrimônio Genético e Conhecimento Tradicional Associado, na atividade de “avaliar ou elucidar a história evolutiva de uma espécie ou de grupo taxonômico”, mas não de “Acesso” a esse Patrimônio (artigo 1º, da Resolução n.º 21 e no artigo 1º, da Resolução n.º 28, ambas do CGen), ela será realizada em respeito à Lei de Biodiversidade n.º 13.123/2015.

5. Perspectivas de desenvolvimento

O trabalho de documentação linguística da língua juruna é urgente: mesmo que o uso da língua juruna seja estável (alfabetização na língua juruna, predileção à fala monolíngue entre a maioria das mulheres em juruna e o bilinguismo entre os homens em português e em juruna), o povo juruna é quantitativamente pequeno, há contatos intensivos com a sociedade nacional envolvente e casamentos interétnicos, o que possibilita assimilações de novos conhecimentos de mundo e modificações linguísticas. Não que haja intenção de romantismos culturais, mas porque o avanço no conhecimento e no registro da relação pensamento-língua-cultura juruna se faz importante para uma melhor compreensão e aguçado respeito, por nós não-juruna, do modo singular de ser e estar no mundo do povo juruna e, também, para uma maior compreensão do próprio Homem.

Referências bibliográficas

- BERLIN, B., *Etnobiological classification*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- BERLIN, B.; BREEDLOVE, D. E.; RAVEN, P. H., *General Principles of Classification and Nomenclature in Folk Biology*. *American Anthropologist*, vol. 75, n.1, 1973.
- BERTO, F. F. *Kania Ipewapewa: estudo do léxico juruna sobre avifauna* (dissertação de mestrado). Araraquara: Unesp, 2013.
- BIDERMAN, M. T. C. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- _____, *Teoria Lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. SP: Martins Fontes, 2001 (2ª ed.).
- CABRÉ, Maria Teresa. *La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos*. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. XIV (9-15), 2009.
- _____. *La Terminología: representación y comunicación*. Barcelona: IULA/UPF, 1999.
- CAMPOS, Marcio D’Olne. *Etnociência ou etnografia dos saberes, técnicas e práticas?*. In: AMOROZO, M. C. de Mello; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (ed.). “Métodos de Coleta e Análise de Dados em Etnobiologia, Etnoecologia e Disciplinas Correlatas”. Rio Claro: UNESP/CNPq (47- 91), 2002.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. *Mana*, Rio de Janeiro, v.2, n.2 (115-144), 1996.
- FARGETTI, Cristina Martins. *Estúdios del léxico de lenguas indígenas: ¿terminología?*. In: GONZÁLEZ, M. G.; SÁNCHEZ-PALOMINO, M.-D.; MATEOS, I. V. (org.). “Terminología: a necessidade da colaboración. (1ed.). Madrid: Vervuert, v.1 (343-368), 2018.
- _____. *Plantas entre los juruna: en busca de una metodología para el estudio del léxico*. Campinas: LIAMES, vol. 12, n. 1 (179-188), 2012.
- FARGETTI, C. M.; MARTINS, Márcia. *Léxico de plantas em dicionários indígenas*. In: MURAKAWA, C. de A. A.; NADIN, O. L.; FERREIRA, A. de A. G. (org.). “Léxico em Cena: contribuições para os estudos lexicais”.

Araraquara: UNESP (Série Trilhas Linguísticas, n. 28) (35- 56), 2016.

FINATTO, M. J. B. Elementos lexicográficos e enciclopédicos na definição terminológica: questões de partida. *Organon*, Porto Alegre, n. 26, 1998.

LIMA, Tânia Stolze. Para uma teoria etnográfica da distinção natureza e cultura na cosmologia juruna. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol.14 n. 40 (43-52), 1999.

MALINOWSKI, B. K. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*". São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MONDINI, Juliana Nazatto. "Yudja Utaha: a culinária juruna no Parque Indígena Xingu - uma contribuição ao dicionário bilíngue juruna-português" (dissertação de mestrado). Araraquara: UNESP/FCLAr/CAPES, 2014.

PORTO-DAPENA, J. *Manual de Técnica Lexicográfica*. Madrid: Arco/Liros, S.L., 2002.

POSEY, D. *Etnobiologia: teoria e prática*. In: RIBEIRO, B. G. "Suma etnológica brasileira: etnobiologia". Petrópolis: Vozes, 1987.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Paris: Mouton, 1971.

NÃO SEJA BURRO! O DISCURSO SOBRE LÍNGUA EM VÍDEOS DE MARCELA TAVARES: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Larissa Bueno dos Santos
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CNPq

1. Introdução

A pesquisa visa dar continuidade à análise do discurso de Marcela Tavares em sua série *online* “Não seja burro”, estudo iniciado em Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação da professora Dra. Marina Célia Mendonça. Na monografia, a partir de estudos em Sociolinguística, foi analisado o preconceito linguístico presente no discurso de Tavares no primeiro vídeo da série. Ele foi escolhido devido à sua grande repercussão em redes sociais como *Facebook* e *YouTube* (o primeiro vídeo conta com 1.470.952 visualizações e 105.458 curtidas nesta última rede).

Na atual pesquisa, de Mestrado, o *corpus* é constituído pelos três vídeos com mais reações positivas na rede social *Facebook*. Tendo em vista o intenso uso de mídias sociais atualmente que colabora para a propagação de diferentes ideologias de maneira “epidêmica”, o complexo e heterogêneo cenário sociolinguístico brasileiro, e o sólido discurso purista vigente sobre a linguagem que prega jeitos “certos” e “errados” de se expressar, partimos da hipótese de que o humor mascara o preconceito linguístico nos vídeos e legitima as “correções gramaticais” de Marcela Tavares.

Em seus vídeos, a humorista aparece usando óculos e com os cabelos presos, representando uma professora. Simula, assim, que ministra uma aula *online* de português, como uma vídeo-aula, atualizando, portanto, a imagem da escola e do professor, revisitando e ressignificando representações e discursos sobre a instituição escolar e sobre o ensino de português. A partir da análise dos componentes verbais e não-verbais dos três vídeos selecionados e considerando-se o teor preconceituoso e intolerante do discurso de Tavares, o qual instaura a todo momento o preconceito linguístico - “*Em pleno século XXI, ainda tem gente que escreve e fala errado, que eu não consiga ... Eu não admito isso, tá?! Eu não admito! (...) Você acha que é maneiro falar, escrever errado? Cê acha que você vai ter amigos? Você acha que você vai conseguir conquistar o mundo falando errado? É óbvio que não*”¹ - assim como o grande sucesso de sua série, buscamos contribuir com discussões sobre ética e linguagem na escola, o discurso humorístico e o preconceito linguístico, mídia e discursos purista.

¹ Transcrição de um trecho do primeiro vídeo da série, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Uy_0zzOdgXo>. Acesso em 12 ago. 2017

2. Objetivos

A partir de estudos em Análise Dialógica do Discurso, e aproveitando trabalhos desenvolvidos na Sociolinguística, temos como objetivo geral analisar o modo como se manifesta o discurso purista sobre a linguagem em três vídeos, partindo da hipótese de que o humor camufla o preconceito linguístico no *corpus*. Os objetivos específicos são: analisar o confronto entre ideologias presentes no discurso sobre a linguagem (purista X científico) produzido por Marcela Tavares; analisar como o cronotopo da sala de aula é ressignificado a partir do humor pela comediantes; estudar as relações entre humor e preconceito linguístico, preconceito linguístico e mídia; contribuir com discussões sobre as relações de linguagens verbais e não-verbais em enunciados concretos.

3. Referencial Teórico

A base teórica da pesquisa é a Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1996, 1981, 1988, 2000, 2002, 2012; VOLOCHINOV, 2011, 2013, 2017; BRAIT, 2005; MENDONÇA, 2006, 2012). De acordo com Bakhtin (1988, p. 96) “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (grifos do autor). Convém ainda destacar que (ibid. p. 34 - grifos do autor)

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Considerando esses aspectos atestamos que, sendo a palavra de natureza social e constituindo-se como a base da enunciação, está, portanto, ligada às situações comunicativas e estas à organização social. Assim, enunciar é enunciar valores, posicionamentos. Todo enunciado é, portanto, ideológico. Os enunciados se produzem cercados e perpassados por outros, em articulação mútua, por isso, todo enunciado é, também, dialógico. Eles se configuram como respostas, afirmações, questionamentos, refutações uns dos outros, cada um dialoga com outros discursos existentes. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 318-319)

em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos, falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. (...) O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, (...) reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural).

Os elos funcionam como ecos e lembranças que ocupam “sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema” (FIORIN, 2006, p. 21). Desse modo, os enunciados refletem e refratam ideologias. Se elas mudam, a língua muda, ou seja, “A palavra serve como ‘indicador’ das mudanças” (idem, p. 17). Segundo Bakhtin (1988), as palavras são indicadores de mudanças sociais, mesmo aquelas que ainda não fazem parte de um sistema ideológico bem definido.

Devido ao caráter dialógico dos enunciados, eles admitem respostas ou são eles próprios respostas a outros. De acordo com Bakhtin (2000), antes de um enunciado há os enunciados de outros e, após seu fim, há os enunciados-respostas. A palavra passa ao outro para que sua compreensão responsiva venha à tona.

Materializados de diferentes formas, os enunciados podem articular mais de uma linguagem. Nessa pesquisa, acreditamos que a articulação das linguagens verbal e não verbal na série da humorista é fundamental para a produção de sentidos que nela circulam, sendo, portanto, indissociáveis. A essa articulação dá-se o nome de verbivocovisualidade. Tendo em vista as palavras de Paula & Serni (2017, p. 180) sobre isso

A verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado, em sua potencialidade valorativa. Esse é o ponto de partida sobre o qual se desenvolve as considerações sobre a pertinência da teoria bakhtiniana para a análise da verbivocovisualidade (...)

e de Brait (2003, p. 44) sobre o estudo bakhtiniano da verbovisualidade, “os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma teoria da linguagem em geral e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita”, propomos mobilizar o conceito de cronotopo como uma ferramenta de análise da visualidade dos vídeos e suporte da construção do discurso da comediante Marcela Tavares. Esse conceito, segundo Bakhtin (1998), corresponde à indissolubilidade entre tempo e espaço.

Destacamos também o conceito de ideologia, pois, para Bakhtin, “a prática de linguagem reflete a sociedade” (apud LUQUES, 2014, p. 93). Assim, uma vez que as ideologias revelam as estruturas sociais e que a língua é um produto social, compreendemos que todo e qualquer signo da linguagem é ideológico e está sob as influências das ideologias que o circundam.

Nesta pesquisa, são considerados também aspectos relativos ao riso e valores sociais apontados por Bakhtin (1996). Também consideramos estudos de Possenti (1988, 2001, 2003, 2010) sobre humor e linguagem. Admitindo, então, a linguagem como reveladora de embates ideológicos, e tomando piada como sinônimo de zombaria, dito obsceno e/ou engraçado, refletimos sobre as palavras de Possenti (2001, p. 72)

as piadas fornecem simultaneamente um dos melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade, por um lado, e uma coleção de fatos e dados impressionantes para quem quer saber o que é e como funciona uma língua, por outro. Se se quiser descobrir os problemas com os quais uma sociedade se debate, uma coleção de piadas fornecerá excelente pista.

Buscamos refletir também sobre o que diz Possenti (idem, p. 74) em seu texto *Humor e língua*: “Muitas piadas trabalham a partir de um preconceito”, pois, como atestado em nosso Trabalho de Conclusão de Curso, os vídeos de Marcela Tavares caracterizam-se por revisitarem e propagarem um discurso purista sobre a linguagem e, conseqüentemente, o preconceito linguístico, um dos principais pilares desse discurso purista em relação à língua. Tratando sobre questões de língua, variação e mudança linguística e preconceito, nesta são realizados estudos sobre variação e mudança linguísticas e normas linguísticas existentes no Brasil (FARACO, 2005, 2008; BAGNO, 1999, 2007, 2009; LABOV, 1974, 1981, 1982, 2006, 2008; BOURDIEU, 1989, 1998; LEITE, 2008; SOARES, 1986), tendo em vista a necessidade de compreender o diálogo que se produz entre o discurso veiculado nos vídeos, que são nosso corpus, e o discurso da ciência da linguagem sobre o tema da variação linguística. Para iniciar nossas reflexões, partimos de Mendonça (2006, p. 51 – grifos da autora)

Pelo poder que a mídia exerce na vida das pessoas, uma hipótese que me parece mais forte é que as *realidades* por ela produzidas sejam incorporadas pelos sujeitos-leitores como efetivas *realidades* e transplantadas para o social. Isto é: a realidade produzida pela mídia pode chegar a se constituir a realidade do telespectador, em termos de valores compartilhados, comportamentos adquiridos etc. Mas perceba-se que se trata de *realidades*, no plural, visto ser esperado que elas, atravessadas por outras, não sejam as únicas, quer dizer, não sejam compartilhadas por todos.

Cabe destacar que vídeos, enquanto meios de comunicação em massa, facilitam a reprodução e repetição de enunciados, os quais, ainda que singulares em sua forma, revisitam outros a todo momento, tornando recorrentes determinados valores e ideologias. As valorações sobre variedades linguísticas são sociais. Segundo Bagno (1999, p. 9),

O preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.

4. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa tem por *corpus* três vídeos da série “Não seja burro” de Marcela Tavares, os quais têm por tema o “uso correto” da língua portuguesa, veiculados no Facebook. Os vídeos são transcritos e analisados tanto em seus aspectos verbais como em seus aspectos audiovisuais, tendo como base os estudos bibliográficos selecionados. A análise será feita conforme proposta metodológica de estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1996, 1981, 1988, 2000, 2002, 2012; VOLOCHINOV, 2011, 2013, 2017; BRAIT, 2005; MENDONÇA, 2006, 2012), destacando-se propostas de análise de enunciados verbais e não-verbais (BRAIT, 2003; PAULA, 2008, 2009, 2014) e de cotejamento de textos (GERALDI, 2012). No que concerne à transcrição dos vídeos, baseamos na proposta do Projeto NURC conforme Koch (1992) e utilizamos o programa ELAN para transcrição.

Propomos um recorte baseado na quantidade “HAHA” “amei” e “curti” recebidos pelos vídeos na rede social Facebook, reações que consideramos como positivas. Nossa proposta é analisar os três vídeos que fizeram mais sucesso nessa rede social até o momento da redação do projeto desta pesquisa. Nesse sentido, serão analisados os vídeos 3, 5 e 6, os quais totalizam 20.255.000, 25.298.000, 59.638.000 reações positivas, respectivamente.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Atividades	Período: Fevereiro 2018 - março 2020								
	2018				2019				2020
	Fe v. a ab ril	Mai o a ho	Jul a a ou t.	Ag ost o a ou t.	No v. a ja neiro	Fe v. a ab ril	Mai o a jul ho	Ag ost o a ou t.	No v. a ja nero
Estudos bibliográficos sobre Análise dialógica do discurso									
Levantamento de bibliografia auxiliar e estudos bibliográficos sobre variação e mudanças linguísticas, variação linguística e escola, mídia e preconceitos									
Levantamento de bibliografia auxiliar e estudos bibliográficos sobre o discurso humorístico									
Transcrição dos vídeos da série									
Análise dos vídeos									
Frequência em disciplinas									
Participação em eventos científicos									
Redação de artigos									
Elaboração de relatório para exame de qualificação									
Elaboração da dissertação de mestrado									
Defesa									

Referências bibliográficas

BAGNO, M. _____. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.

São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec Editora, 1996.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In_____.

Questões de literatura e estética – a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Hucitec Editora, 2002.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O que falar quer dizer: a economia das trocas linguísticas.** Miraflores: Difel, 1998. BRAIT, B. (org.)

Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana.** Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul/dez. 2003.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. FIORIN, J. L.

Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 170 p.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Editora Contexto, 1992.

LABOV, W. Building on Empirical Foundations. In: Lehmann, W. & Malkiel, Y. (org.) **Perspectives on Historical Linguistics.** Amsterdam: John Benjamins, 1982. p. 17-92.

_____. Estágios na aquisição do inglês *standard*. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.) **Sociolinguística.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 49-86.

_____. What can be learned about change in progress from synchrony descriptions. In: SANKOFF, David; CEDERGREN, Henrietta (Ed.). **Variation Omnibus.** Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981. p. 177-199.

_____. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LUQUES, S. U. Cronotopo: a teoria bakhtiniana em sala de aula. **Cadernos de Pós Graduação em Letras (Online)**, v. 14, p. 88-100, 2014.

MENDONÇA, M. C. **A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI.** 2006. 249 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 170 p.

NÃO SejA Burro!. Realização de Marcela Tavares. Intérpretes: Marcela Tavares. S. l.: Marcela Tavares, 2016.

- (6 min. 27 seg.), son., color. Série Não Seja Burro!. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uy_0zzOdgXo&t=104s. Acesso em: 10 abr. 2017.
- PAULA, L. **O Círculo de Bakhtin: abordagem dialógica da linguagem**. Caderno de Resumos do GEL, 2008.
- _____. **Círculo de Bakhtin: algumas questões teórico-analíticas**. Caderno de Resumos do GEL, 2009.
- _____. **Semiose verbivocovisual**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. v. 1. 402p.
- PAULA, L.; SERNI, N. M. **A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical**. Raído. Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jan./jun. 2017.
- POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- _____. **Humores da Língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado das Letras, 1988.
- _____. Limites do humor. **Letras**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras. Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. Santa Maria, n° 26, p. 103-110, 2003.
- _____. **Mal Comportadas Línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000.
- _____. O humor e a língua. **Ciência hoje**. Rio de Janeiro, vol. 30, n° 176, p. 72-74, out./2001.
- SANTOS, L. B., **Não seja burro! o preconceito linguístico e a intolerância no discurso de Marcela Tavares**. 2017. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Fundamentos, 1986.
- VOLOCHINOV, V. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2011.

AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS MORADORES DE MONTE AZUL PAULISTA EM RELAÇÃO À CONCORDÂNCIA VARIÁVEL COM *NÓSE* E *A GENTE*

Larissa Campoi Peluco
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

É indiscutível o fato de que as línguas naturais variam e mudam. A Sociolinguística apresenta-se como um ramo da Linguística que estuda a relação entre língua e sociedade. Geralmente, quando falamos em teoria linguística falamos em “língua”, no singular. A teoria linguística procura investigar o que todas as línguas têm em comum, e quais são os princípios de estrutura que regem todas elas. Na Sociolinguística, também fala-se em língua como um fenômeno comum a todos os grupos humanos, mas nota-se que um dos fatos mais evidentes é que existem muitas línguas, no plural, e que estas línguas podem ser muito diferentes umas das outras.

As línguas mais conhecidas são associadas com grandes civilizações ou impérios. Isso aponta para dois fatos centrais para a Sociolinguística: o primeiro é a grande desigualdade demográfica das línguas, e o segundo é a relação estreita entre o poder político de um grupo e o número de falantes da sua língua. No Português Brasileiro (doravante PB), encontramos variantes¹ que caracterizam as variedades². O PB falado nas grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, é tido como “mais correto” do que o falado no interior do país. O do interior é estigmatizado e

apontado como distante da Gramática Tradicional (doravante GT). Assim sendo, pode-se observar que os falantes, dependendo da variedade linguística que utilizam, terão ou não prestígio dentro da sociedade. Os falantes de uma variedade estigmatizada por vezes até tentam mudar ou aproximar seu falar das formas prestigiadas. Todo esse processo esconde um julgamento social. Quer dizer, o julgamento do falante envolve (ou se baseia) em conceitos como identidade e avaliação linguística.

Eckert (2012) identificou os estudos sociolinguísticos pioneiros, focados na mudança linguística, como a primeira onda da Sociolinguística. Na segunda onda o foco permanece na mudança, mas há um interesse em buscar explicar os fatos da mudança, levando em conta, entre outros aspectos as práticas estilísticas. Na terceira onda as práticas estilísticas são levadas às últimas

¹ São as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável. Segundo Coelho et al (2015), deve-se cumprir dois requisitos para que duas ou mais formas possam ser chamadas de variantes: ser intercambiáveis no mesmo contexto e manter o mesmo significado referencial/representacional.

² Variedade corresponde à fala de determinado grupo. Pode-se distinguir variedades em função de critérios geográficos, por exemplo, segundo os quais teríamos a variedade gaúcha, paulistana e assim por diante. Tem-se critérios sociais que, por exemplo, se referem à variedade dos falantes mais escolarizados e menos escolarizados, das mulheres, dos jovens.

consequências e se chega ao entendimento de que os significados sociais das variantes linguísticas são, também, variáveis.

Desde então, mais pesquisas sociolinguísticas vêm se pautando na abordagem terceira onda. É nela que se encaixa o presente projeto: pretende-se investigar a avaliação linguística que os moradores de dois bairros de Monte Azul Paulista fazem quanto à concordância variável nos usos de *nós* e *a gente*. Um bairro é o Jardim Itamaraty, bairro exclusivamente residencial que, segundo a prefeitura, é o bairro com custo de terreno mais elevado, e o outro é o bairro São Francisco, conhecido por cohab, mais afastado do centro da cidade e com moradores menos abastados.

2. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo investigar, a partir dos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, as atitudes linguísticas dos moradores de dois bairros de Monte Azul Paulista em relação ao fenômeno da concordância variável com *nós* e *a gente*. Pretende-se observar se as atitudes linguísticas dos moradores de Monte Azul Paulista serão conservadoras.

3. Referencial Teórico

Quando uma pessoa fala é possível saber muito sobre ela somente ao ouvi-la. Pode-se adivinhar de onde ela vem, qual o sexo, a idade, a etnia e a classe social. Nem toda variação indica quem está falando, mas pode indicar o que está acontecendo, onde está acontecendo e qual a importância do que está acontecendo ou seja, as pessoas não falam sempre da mesma forma. Elas modificam a maneira de falar conforme a situação.

Fenômenos variáveis podem receber um significado social. O falante pode relacionar sua identidade, valores, julgamentos ao utilizar algum fenômeno linguístico variável. Há muitas definições de identidade. Mendonza-Denton (2002) a define como “a negociação ativa da relação de um indivíduo com construtos sociais mais amplos” (p.475), como um processo entre o “eu” e o “outro”.

Segundo Oushiro (2014), a identidade não é um atributo pessoal e nem posse, mas sim um processo de criação de sentidos ao mesmo tempo individual e coletivo. Os dois bairros escolhidos para esta pesquisa possuem características contrastantes e, assim, ajudam a definir as identidades sociolinguísticas dos falantes. Oushiro (2014) define identidades sociolinguísticas como:

Categorias sociais discursivamente elaboradas, às quais os indivíduos podem ou não pertencer e com as quais desejam ou não se filiar, e que são relevantes para diferenciações socioletais em suas avaliações, produções ou percepções linguísticas. (p.30)

Os membros de uma comunidade têm internalizadas não apenas as regras gramaticais, mas também todos os usos que possibilitam entendimento. (SANKOFF, 1980 apud OUSHIRO, 2014). Portanto, analisar a avaliação linguística dos falantes permite uma compreensão melhor não só de mudanças linguísticas, mas também de mudanças sociais pelas quais passa a comunidade.

A mudança emerge da heterogeneidade que se faz presente na comunicação humana e é

inerente a todas as línguas, podendo se dar à medida em que duas variantes se confrontam nas relações entre os diferentes grupos de falantes. Por isso, afirma-se que nem toda variação pressupõe uma mudança, mas para que haja mudança é necessário ter variação (cf. WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2009; LABOV, 1972, 1982, 1994).

Conforme afirma Cyranka (2007), a atitude linguística pressupõe uma avaliação linguística, ou seja, os falantes realizam um julgamento dos outros falantes em relação à língua utilizada por eles. Cyranka (2007) ainda propõe que é nesse processo que estão subentendidas as mudanças implementadas em relação à variedade considerada padrão.

Segundo Cyranka (2007) é necessário incorporar um estudo das crenças para ampliar a compreensão sobre as atitudes linguísticas, ainda que pesquisas mostrem a dificuldade em conceituar crenças. Barcelos (2006) as conceitua como uma forma de pensamento, construção da realidade: são sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Pajares (1992) conceitua crenças como estáveis, ligadas ao contexto e que podem ser mudadas a partir de outras pela reflexão.

Cyranka (2007) ressalta que há uma necessidade em não se restringir a uma única manifestação de crenças na pesquisa. Ela aconselha que se faça um levantamento do conjunto de crenças dos indivíduos, tentando assim, associar uma série de crenças ao mesmo objeto. Assume-se neste projeto que crenças e atitudes linguísticas estão relacionadas umas com a outra. E a mudança em uma pode acarretar a mudança na outra.

4. Procedimentos Metodológicos

A metodologia do estudo terá base quantitativa e qualitativa e se dividirá em 4 etapas. Primeiramente será feito um levantamento bibliográfico, aprofundando a fundamentação teórica sobre a Teoria da Variação e Mudança Linguísticas, sobre a terceira onda da Sociolinguística, sobre os conceitos de identidade e avaliação, e sobre o fenômeno da concordância verbal e o uso das formas *nós* e *a gente*. A segunda etapa consistirá da montagem do *corpus* constituído pelas entrevistas feitas com os habitantes de dois bairros de Monte Azul Paulista: Jardim Itamaraty, residencial, com maior valor de terreno na cidade e onde residem as pessoas com maior poder aquisitivo e o São Francisco, mais afastado do centro da cidade, conhecido por *cohab*.

Serão selecionados, a princípio, um total de 48 informantes, mediante a análise de seus respectivos perfis sociais, com a finalidade de que seja selecionado o maior número de perfis possível, garantindo a representatividade da amostra. Pretende-se selecionar 24 homens e 24 mulheres, divididos igualmente pelos dois bairros e estratificados por faixa etária e escolaridade.

Para que a coleta de dados seja possível, este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), subordinado a uma comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Ministério da Saúde

A terceira etapa compreenderá a transcrição dos dados e seleção das orações que contenham as formas *nós* e *a gente* e suas concordâncias variáveis. Guy e Zilles (2007) já afirmam que o objetivo final de qualquer estudo quantitativo na pesquisa dialetal não é produzir número, mas sim identificar e explicar os fenômenos linguísticos alcançando o significado social da variação.

A quarta etapa consistirá da análise dos dados de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança Linguísticas (LABOV, 2008). Na quinta etapa, para

análise das atitudes, serão feitos testes de atitudes, baseados na metodologia proposta por Lambert et al. (1960) e nos trabalhos feitos por Cyranka (2007). O teste será aplicado a moradores da cidade para verificar a avaliação que os mesmos fazem a respeito do fenômeno linguístico investigado. O teste visará as dimensões de poder e solidariedade. A dimensão de poder compreenderá os seguintes adjetivos: *competente, inteligente e rico*. A dimensão de solidariedade compreenderá: *boa pessoa, honesto e simpático*.

5. Perspectivas de Resultados

Este trabalho busca, como resultado principal, ir além do nível descritivo e refletir a respeito das atitudes sobre a variação linguística e mostrar como os julgamentos linguísticos afetam a identidade dos falantes, além de contribuir para um mapeamento sociolinguístico da região.

Referências bibliográficas

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006a.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de juiz de fora - mg**. (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.
- 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.
- LABOV, W. (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]
- MENDONZA-DENTON, Norma. Language and Identity. In: Chambers, J.K., TRUDGILL, P. & SCHILING-ESTES, N. **The handbook of language variation and change**, pp. 475-447. Malden, MA: BlackWell, 2002.
- OUSHIRO, Livia. **Identidade na Pluralidade**. 2014. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PAJARES, M. Frank. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M.I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL POR MEIO DA MINISSÉRIE *UNSERE MÜTTER UNERE VÄTER*

Lívia dos Santos Marques
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CNPq

1. Introdução

Em uma abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira (LE) considera-se importante, além do aprendizado do sistema da língua em si, o conhecimento sobre o contexto sócio-cultural em que está inserida. Partindo dessa perspectiva, uma abordagem intercultural de ensino parte da premissa da importância de adquirir conhecimentos sobre as culturas estrangeira, assim como a habilidade de lidar com essas culturas de maneira a gerar respeito e igualdade, desconstruindo estereótipos, preconceitos, evitando mal-entendidos e relativizando os próprios valores. Tais processos levam ao desenvolvimento da competência intercultural (BYRAM et.al., 2002), e foco desta pesquisa. A fim de desenvolver essa competência em sala de aula e promover um encontro positivo com o outro, é importante que os professores encontrem novas formas de ensino de culturas em sala de aula. Esse desenvolvimento pode ser dificultado, uma vez que os alunos de LE, muitas vezes, trazem consigo para a sala de aula generalizações sobre um povo, reduções da realidade, imagens fixas sobre as culturas, que tomamos como estereótipos (KAWASHI, 2011).

Os estereótipos podem ajudar os alunos a tomar decisões e lidar com o outro mediante um possível encontro, mas podem também levar o aluno a ver o outro como representante de apenas algumas características específicas de uma cultura (BYRAM et.al., 2002), e sua revisão pode ajudar o aluno a rever aquilo que é tomado como verdade em sua sociedade. Uma das maneiras de apresentar ao aluno as culturas estrangeiras e promover o desenvolvimento da competência intercultural é por meio de materiais autênticos, produzidos sem fins pedagógicos por falantes de LE para a comunicação, como vídeos, propagandas, matérias de jornais, filmes e séries. Nesta pesquisa, defendemos que a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* pode ser considerada material autêntico e ser utilizada para desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades de um falante intercultural, ou seja, a competência intercultural (Byram et.al.2002). Por essa razão tal contrato constitui-se principal eixo teórico da investigação, aliado às noções de ensino intercultural (BYRAM,1997; KRAMSH, 2013; GALANTE,2015; HAUSE,2007) e material autêntico (CARVALHO, 1993; SILVA, 2017). O seriado tem como tema central a Segunda Guerra Mundial, que também é um tema recorrente no cotidiano dos alunos sobre a Alemanha (ILLY, 1999; ROZENFELD, 2007; NIKITA, DON, LOH, 2014), podendo ser utilizado

como ferramenta para esclarecer dúvidas e promover a desconstrução de estereótipos sobre o assunto, além de estimular a reflexão crítica a partir de um tema interdisciplinar.

Tendo esclarecido o contexto da pesquisa, apresentamos nos itens a seguir os objetivos, pressupostos teóricos, metodologia e resultados esperados.

2. Objetivos

A pesquisa tem como objetivo geral verificar de que maneira a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* pode contribuir no desenvolvimento da competência intercultural de aprendizes de língua alemã. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos 1) verificar de que maneira a minissérie retrata os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, a partir da perspectiva dos alemães, 2) analisar e descrever se há presença de estereótipos sobre as culturas alemãs entre alunos de níveis iniciais de aprendizagem, e como podem ser revisados por meio da minissérie 3) verificar quais reflexões sobre a própria cultura podem ser despertadas no aluno a partir do visionamento e discussão do material. Com base em tais objetivos, pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa:

1) De que maneira a competência intercultural pode ser desenvolvida entre alunos de alemão da rede pública no início de seu aprendizado por meio da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*?

2) De que forma a minissérie pode favorecer a revisão de suas perspectivas sobre as culturas do outro, assim como a própria cultura e realidade social?

Para podermos alcançar aos objetivos propostos, tomaremos como aporte teórico os estudos descritos na seção a seguir.

3. Pressupostos Teóricos

A definição de cultura, segundo Salomão (2015), passou por várias alterações ao longo do tempo, partindo da ideia de cultivo, uma atividade concreta, para depois ser utilizada para designar também conceitos mais abstratos como os valores, costumes e crenças de um povo. Ela está associada tanto ao que chamamos de Cultura (com C maiúsculo), aos “grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura” (SALOMÃO, 2015, p.373), quanto ao conceito de cultura (com c minúsculo), ou seja, aos hábitos cotidianos, valores, costumes e tradições de uma sociedade. Também foi desconstruída a ideia da cultura homogênea e estável, sendo considerado mais apropriado marcá-la em sua forma plural (culturas), pois trata-se de um fenômeno que varia mesmo dentro de uma mesma sociedade, e está sempre sujeita a mudanças ao longo do tempo (SALOMÃO, 2015). Assim, podemos definir as culturas como sistemas complexos que incluem tanto pensamentos, valores e ideais, como produções concretas, vestimentas, alimentos, arte, tecnologia, e também ações, hábitos cotidianos, formas de comunicação verbal e não verbal, gestos, comportamentos, etc.

O ensino de culturas estrangeiras, da perspectiva do ensino intercultural, tem por objetivo que o aluno seja capaz de demonstrar respeito e igualdade no encontro com o outro,

evitando mal-entendidos e preconceitos. Segundo Byram et.al.(2002) fazem parte da competência intercultural a aquisição de conhecimentos, (informações sobre práticas, produtos e perspectivas das culturas estrangeiras), atitudes (como curiosidade e interesse, não somente em conhecer as culturas estrangeiras, mas em relativizar a sua própria, e descentralizar-se) e habilidades (como buscar novas informações e relacioná-las com informações prévias sobre a cultura do outro e a sua própria, levando a um processo de autoconhecimento). A aquisição de tal competência torna, então, imprescindível que o aluno não apenas entenda as culturas do outro como algo complexo e heterogêneo, mas também esteja disposto a relativizar estereótipos sobre si e o outro.

Estereótipos são considerados por Kawashi (2011) imagens estáveis pré-concebidas, superficiais e rígidas, que muitas vezes são originadas no contexto social, histórico e político do indivíduo.. Segundo Byram et al. (2002), os estereótipos podem dificultar o encontro com o outro, pois reduzem um indivíduo com identidade complexa, ou um grupo deles, a uma única subjetividade, levando a assunção, por exemplo, de que todas as pessoas de um mesmo país se comportam de forma idêntica. Nota-se, assim, que a rigidez e superficialidade do estereótipo estão em contraste direto com a complexidade e dinamicidade das culturas. Assim, a desconstrução de estereótipos pode levar o aluno a ampliar seus conhecimentos, rever preconceitos e relativizar suas perspectivas sobre si e o outro, levando o aluno a avaliar as razões pelas quais tem determinadas crenças, e como isso já influenciou suas atitudes no passado, em um processo de descentralização.

Conforme mencionamos anteriormente, materiais autênticos como jornais, entrevistas, músicas, filmes e séries televisivas podem ser utilizados com o intuito de apresentar novas perspectivas sobre o mundo e desconstruir estereótipos entre alunos de LE, pois refletem valores, pontos de vista, tradições e formas de comunicação daqueles que o produzem (CARVALHO, 1993). Segundo Silva (2017) embora haja diferentes formas de autenticidade, adequados para diferentes situações em sala de aula, um texto com o grau mais alto de autenticidade é aquele criado sem fins pedagógicos, em contexto de comunicação entre falantes da LE, sem que sejam alterados o vocabulário, estrutura gramatical ou o gênero textual originais. Dessa maneira, podemos considerar a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* como um material autêntico, pois foi criada com o intuito de entreter um público, sem adaptações para o ensino de alemão.

É importante notar que, para o aluno, pode ser motivadora a compreensão de um material que não foi adequado ao seu suposto nível de conhecimento, e essa compreensão, por sua vez, também é facilitada por meio dos recursos visuais da série. Há ainda outros possíveis benefícios do uso de seriados e filmes em sala de aula, como por exemplo, o ensino de aspectos socioculturais, ideológicos e político-sociais, importante não somente para que o aluno conheça as culturas estrangeiras, mas para levar a discussões e reflexões sobre sua própria cultura, história e valores (STEFANNI, 2010; MARQUES, ROZENFELD, 2017). Além disso, seriados e filmes são materiais lúdicos, sobre os quais o aluno possivelmente já tem conhecimento e interesse prévio, e que podem, então, quebrar a rotina de sala de aula e motivar o aprendiz. Nesse sentido, filmes e séries podem ser importantes para que o aluno obtenha mais informações sobre as culturas do outro por meio de um novo recurso em sala de aula, que pode

despertar sua curiosidade e interesse, além de apresentar o ponto de vista do outro sobre momentos históricos, problema sociais, assim como sentimentos, ideologias e crenças “estranhas” ou não para o aluno.

Tendo esclarecido os principais fundamentos teóricos da pesquisa, apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos necessários para desenvolvimento da pesquisa.

4. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa em desenvolvimento é caracterizada como qualitativa, se ocupando da interpretação de dados, na qual números representam um papel menor na pesquisa (DALFOVO, LANA, SILVEIRA, 2008). Também é considerada uma pesquisa exploratória, pois consiste em “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Gil 2007 apud GERHARD, T.E.; SILVEIRA, D.T, 2009). Quanto ao objeto de estudo, trata-se de um estudo de caso, tendo em vista que pretende analisar as ocorrências de um caso específico, uma unidade ou parte de um todo, em determinado contexto, pretendendo refletir sobre o que o caso sugere em relação ao todo (VENTURA, 2007).

As ferramentas para a coleta de dados serão entrevistas e questionários aplicados a alunos antes e depois da realização de um minicurso, de duração de 9 horas, e que terá como foco promover discussões sobre a minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. Também serão elaborados diários de campo após as aulas ministradas, além de anotações de um observador que assistirá às aulas. O minicurso será ministrado pela pesquisadora para alunos de alemão de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da rede pública do Estado de São Paulo, que se constituirá, assim, o contexto da pesquisa. Os CELs disponibilizam gratuitamente, fora do período regular, aulas de línguas estrangeiras a alunos matriculados em escolas públicas. A análise de dados será realizada buscando-se identificar aspectos da competência intercultural alunos alunos antes, durante e após o trabalho com a série, conforme a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes propostas por Byram (2002).

Sendo assim, a pesquisa será desenvolvida a partir das seguintes etapas: 1) revisão da literatura, principalmente em relação a temas como a competência intercultural, estereótipos e uso de recursos audiovisuais em sala de aula; 2) Análise da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*, a partir do visionamento de todos os episódios, observando-se atentamente as cenas, diálogos e personagens que refletem a perspectiva alemã sobre a Segunda Guerra Mundial e registrando os achados em um documento 3) planejamento do minicurso a partir da análise da minissérie; 4) contato com o Centro de línguas e agendamento de aulas para o minicurso; 5) realização do minicurso, aplicação dos questionários e entrevistas em grupo; 6) análise dos dados coletados.

A partir dos procedimentos descritos, pretende-se atingir determinados resultados, conforme descritos no tópico seguinte.

5. Resultados esperados

A minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter* aborda um tema da Segunda Guerra Mundial a partir da perspectiva alemã, algo nem sempre comum aos alunos, que estão acostumados a ouvir sobre a guerra da perspectiva dos “vencedores”, por meio de filmes americanos ou ingleses por exemplo. A minissérie também toca em temas transdisciplinares que podem ser discutidos, como os direitos humanos, a alienação e o preconceito. Por meio de tais discussões, espera-se que o aluno possa obter atitudes de interesse e curiosidade em relação as culturas e perspectivas do outro, conhecimentos sobre as culturas e história alemãs, e habilidade de revisar estereótipos sobre tais culturas e refletir sobre a realidade da Alemanha durante o período da Segunda Guerra, assim como sobre a sua realidade presente, a situação política de seu país, os seus próprios valores ou aqueles veiculados na mídia, criando um processo de descentralização. Todos esses aspectos são parte essencial do processo de aquisição da capacidade intercultural do aluno, que se tornará crítico a documentos e eventos relativos a si e ao outro.

Referências bibliográficas

- BERWIG, C. A. *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros*. Dissertação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- BYRAM, M. GRIBKOVA, B. STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. Strasbourg, 2002.
- CARVALHO, A.A.C.C.A.S. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista portuguesa de educação*, 1993, p.117-124
- DALFOVO, M. S.; LANA, R.A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, v.2, n.4, p.01-13. Blumenau, 2008
- GERHARD, T.E. E SILVEIRA, D.T. *Métodos de Pesquisa*. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2009.
- ILLY, R. Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 3, 1999, S. 168-185.
- KAWACHI, G.J. *Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma*. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.
- MARQUES, L. S. ROZENFELD, C. C. F. O uso de seriados televisivos no ensino de alemão: aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais em Deutschland 83. *Pandaemoniu germanicum*, v.21, n.33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pg/v21n33/1982-8837-pg-21-33-00064.pdf> > Acesso em: 14 de maio de 2018.
- NIKITA, L.; DON, Z.B.M.; LOH, S.C. Great Technology, Football and...”: Malaysian Language Learners’ Stereotypes about Germany. *Pandaemonium*, v. 17, n. 24, p. 154-174. São Paulo, 2014.
- ROZENFELD, C. C. F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007
- SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 54, n.2, p. 361-392. Campinas, 2015
- SILVA, M. K. A. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, v. 20, n.31, p.1-27. São Paulo, 2017.

STEFANI, V. C. G. *O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático- pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Carlos, 2010

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, v.20, n.5,p. 383-386. Rio de Janeiro, 2007.

UNSERE mütter unsere väter. Direção de Philipp Kadelbach. Produção de Benjamin Benedict, Nico Hofmann,Jürgen Schuster. ZDF ENTERPRISES, 2013. 90min. color. son

A UTILIZAÇÃO DE *CORPORA* EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA VOLTADAS PARA O VESTIBULAR

Luana Aparecida Nazzi Laranja
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

Considerado o idioma estrangeiro de maior difusão no mundo, o inglês é um pré-requisito essencial em qualquer área profissional ou acadêmica (DIAS, 2011). O ensino de língua inglesa (LI) para fins específicos (IFE), é uma das ramificações da abordagem LinFE, Línguas para Fins Específicos, que focaliza os objetivos que o aprendiz necessita atingir nessas situações de usos reais da LI.

Apesar da relevância da abordagem das quatro habilidades da língua (*writing, speaking, listening e reading*) em um curso de LI, um curso IFE sempre focará nas necessidades do aluno em questão. As escolas brasileiras, por exemplo, ainda mantêm o foco no ensino-aprendizagem da leitura, como é mostrado no PCN “Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura” (BRASIL. SEF, 1998 p. 20).

Considerando esse contexto, Dutra e Silero (2010) afirmam que a Linguística de Corpus (LC) pode ser auxiliadora no campo da Linguística Aplicada, já que, o uso de *corpus* no contexto educativo promove aulas que trabalham com a língua em uso, ou seja, não criada com finalidade pedagógica, mas que oferece ao aluno a oportunidade de ter atividades que lhes mostram o real funcionamento da língua estrangeira em questão e, isso tem a acrescentar positivamente em aulas também de contextos específicos, assim como auxiliar no levantamento de textos e léxico que caibam no objetivo do aluno e no desenvolvimento de material do professor.

É dessa maneira, que o presente projeto basear-se-á na LC para desenvolver atividades voltadas para alunos do terceiro ano do ensino médio que têm a pretensão de prestar o vestibular no final do ano de 2018. A LC será de extrema relevância no que diz respeito à compilação de um *corpus* de textos jornalísticos para o levantamento de palavras-chave e agrupamentos lexicais para o desenvolvimento das atividades que serão aplicadas.

2. Objetivos

Sabendo, portanto, que a compreensão escrita é a habilidade exigida nos exames que abrem portas para o ensino superior e devido à relevância de se ter um curso voltado para as necessidades específicas de cada aluno, o presente trabalho tem como objetivo geral criar atividades de

compreensão escrita para vestibulandos a partir do uso da LC, enquanto os objetivos específicos se dividem em:

1. compilar um *corpus* de textos jornalísticos autênticos advindos dos sites CNN® e BBC®, visto que são considerados confiáveis e uma rica fonte de textos de diferentes temas.
2. Levantar 50 Keywords (palavras-chave) de palavras lexicais por meio da comparação do *corpus* compilado com o corpus de inglês geral BNC®.
3. Por meio das palavras-chave, levantar os agrupamentos lexicais dessas palavras.
4. Trabalhar técnicas de compreensão escrita, a partir dos agrupamentos lexicais levantados, a fim de auxiliar os alunos no momento de prestar o vestibular.

3. Referencial Teórico

O que diferencia o LinFE de cursos de línguas gerais é a consciência da importância que a necessidade dos alunos exerce sobre a aprendizagem da língua-alvo. Conforme afirmado por Hutchinson e Waters “se professor e aluno sabem o porquê estão estudando o idioma, essa consciência terá uma influência positiva ao selecionar conteúdos que serão pertinentes à aprendizagem” (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 53).

Nesse contexto, conforme mencionado por Dutra e Silero (2010, p. 911) “a Linguística de Corpus (LC) pode colaborar com a Linguística Aplicada”, visto que, o uso de corpus em sala de aula (SA) fornece descrições da língua em uso, o que se torna uma excelente ferramenta no ensino de línguas, em especial, para contextos específicos, bem como pode levantar textos apropriados a serem selecionados como materiais pertinentes para a aula, visto que a LC “ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, [...] com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica -se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador” (BERBER SARDINHA, 2004, p.03).

Dentro dos estudos de corpora há duas abordagens que sustentam a pesquisa por ângulos diferentes, sendo a abordagem “dirigida pelo *corpus*” e a “baseada no *corpus*”. (BIBER, D., 1989) sendo que o presente projeto faz uso da segunda abordagem, pois já há a hipótese de que o uso de agrupamentos lexicais advindos de textos jornalísticos autênticos pode servir como fonte para questões para vestibulares e, conseqüentemente, auxiliar os vestibulandos a passar nesse tipo de exame, sendo o *corpus* a base para essa coleta.

É importante ressaltar também que, como afirma McCarthy (2001) a LC representa uma grande mudança no que diz respeito à educação em geral, tanto em relação aos métodos de ensino quanto ao papel do professor em sala de aula, além de fazer um importante intermédio entre teoria e prática no contexto educacional. Berber Sardinha (2004) afirma que, no ensino, “Não devemos sobrecarregar os alunos com vastas quantidades de informação sintática [...] de um lado e informação lexical [...] de outro, que eles terão de juntar [...] na condição de falantes não-nativos. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 261). Assim, a LC pode contribuir para a criação de materiais desse projeto piloto, visto que o curso será voltado para objetivos específicos de alunos que irão prestar o vestibular podendo haver, assim, um melhor aproveitamento do conteúdo e do tempo que serão disponíveis tanto para o professor quanto para o aluno em sala de aula.

Como mencionado, o projeto levantará as *Keywords* (palavras-chave) de um *corpus* específico, ou seja, daquele compilado por meio de textos jornalísticos em comparação com um *corpus* de referência, de inglês geral BNC®. Berber Sardinha afirma que as palavras-chave são “aquelas cuja frequências são diferentes, de modo estaticamente significativo, das frequências encontradas em um *corpus* de referência” (BERBER SARDINHA, 2009, p. 193). Scott (1997) também aborda as palavras-chave afirmando que elas oferecem uma maneira muito útil de caracterizar um determinado texto em diferentes áreas da Linguística, assim como no ensino de línguas, em que os professores podem utilizar as palavras-chave para desenvolver lista de palavras que o léxico pode ser identificado a partir de um texto, por exemplo.

Os *clusters*, ou seja, agrupamentos lexicais, que também serão abordados na pesquisa, são parte do que a LC oferece para descrever o funcionamento de determinada língua, assim, pode-se fazer uma pesquisa de agrupamentos lexicais de duas, três ou quatro palavras que se agrupam. De acordo com O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007) esses agrupamentos são, muitas vezes, tão frequentes quanto palavras “soltas” quando não, mais encontradas no vocabulário em geral.

Não apenas para o nível básico, mas considerando que o presente trabalho se volta para um curso específico, é de extrema relevância o levantamento de agrupamentos lexicais dos textos compilados para os alunos que prestam vestibulares, visto que a partir deles um tema será enfatizado e o aluno terá a possibilidade de compreender melhor o texto. Além de que “um corpus também pode fornecer mais informações sobre um formulário-chave e sublinha padrões léxico-gramaticais e semânticos associados à forma” (O’KEEFE, MCCARTHY, CARTER, 2007, p. 100).

Como é possível ver, os agrupamentos lexicais são muito válidos na compreensão de um texto, visto que fazem parte de seu vocabulário e, assim, podem auxiliar os alunos no entendimento tanto do tema geral de determinado texto quanto de sentenças mais específicas, além de remeterem também à parte gramatical, ou seja, à estrutura que o texto apresenta, como tempo verbal, por exemplo, o que, novamente, vai ajudar o aluno a compreender melhor a mensagem que está sendo transmitida.

4. Procedimentos Metodológicos

Todo o processo desta pesquisa basear-se-á nas relações entre professor e aluno de forma colaborativa, com igualdade de oportunidades para colocar em discussão significados e diferentes perspectivas acerca das atividades desenvolvidas, portanto, será uma pesquisa de cunho qualitativo, no que tange à elaboração e desenvolvimento de um *tailored course* para a coleta dos dados de sala de aula.

Concomitantemente ao método qualitativo acima exposto, haverá a necessidade de se utilizar também o método quantitativo em função do levantamento dos dados obtidos e utilização dos programas de LC em aula para subsequente intervenção no contexto de investigação. Portanto, apesar de esta pesquisa ser primordialmente qualitativa, será utilizado um método quantitativo para se levantar e analisar eventuais desvios e dificuldades dos alunos durante as aulas em atividades com o foco em leitura, visto que com a reunião dos dois paradigmas, será possível obter um estudo mais completo e, conseqüentemente, com maior validade (COOK; REICHARDT, 1979 e COHEN, 1989).

Corroborando com a afirmação de Berber Sardinha de que é importante que "o *corpus* com o qual se esteja lidando e as perguntas feitas sejam adequados aos

propósitos da investigação. Sem isso, a pesquisa perde o sentido" (BERBER SARDINHA, 2004, p. 29), para dar início à criação de atividades, serão levantados dados que corroborem com o que é exigido do aluno no momento da realização do vestibular, voltado especialmente para os temas que são abordados nas atividades de compreensão escrita. Para o projeto serão abordados seis temas, sendo eles: *Politics* (política), *Tech* (tecnologia), *Sport* (esportes), *Health* (saúde), *Entertainment* (entreterimento) e *Culture* (cultura). Serão compilados textos desses temas dos últimos quatro meses, sendo três artigos por semana de cada área.

Para isso, será criado um *corpus* com textos autênticos retirados dos sites CNN®, e BBC®, que será comparado com um *corpus* de referência de inglês geral BNC® a fim de levantar 50 palavras-chave do primeiro *corpus* compilado. A partir dessas palavras-chave já encontradas, elas serão utilizadas no levantamento dos agrupamentos lexicais mais frequentes para posterior criação das atividades.

Essas atividades serão, portanto, criadas por meio dos agrupamentos lexicais abordados dentro de textos autênticos, para que os alunos encontrem, de primeira mão, qual é, por exemplo, o tema principal do texto, e, assim, utilizando o modelo top-down de atividade, partir de algo mais genérico para posteriores perguntas de cunho mais específico, como o contexto, o significado etc.

Os alunos serão instruídos, dessa forma, a como utilizar técnicas de leituras durante as aulas, como inferência, *scanning*, *skimming*, o modelo interativo de leitura, combinando *bottom-up* e *top-down*, além de analisar os importantes agrupamentos lexicais, que serão primordiais na compreensão escrita dos alunos, como explicado anteriormente. Em um último momento, será feita uma avaliação do rendimento dos alunos durante o semestre por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, para que sejam levantados dados de quantos alunos melhoraram seu rendimento em compreensão escrita na segunda língua.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Em função disso, é esperado responder às seguintes perguntas:

01. Como o uso de um *corpus* criado a partir de textos jornalísticos autênticos pode auxiliar no levantamento de agrupamentos lexicais para o vestibular?

02. Que impacto a utilização de atividades desenvolvidas por meio desse *corpus* terá em relação ao desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos?

Para a primeira pergunta, a hipótese é a de que esse *corpus* será de grande utilidade para o levantamento de agrupamentos lexicais dos temas que serão abordados, visto que textos jornalísticos são frequentes nos vestibulares e, também porque o *corpus* estará de acordo com o que é exigido nesse tipo de exame. Para a segunda pergunta, acredita-se que as atividades terão um impacto positivo no desenvolvimento da leitura dos alunos, visto que, como mencionado, o *corpus* estará relacionado com o que é pedido nos vestibulares, corroborando com o que Berber Sardinha (2004) assegura acerca da relação que deve existir entre o *corpus* e o objetivo do pesquisador.

Ainda que muitos trabalhos já tenham sido desenvolvidos com o foco na compreensão escrita em língua inglesa (BRAGA, (1997); SOLÉ (1998), BRAGA; SILVESTRE (2002), TOMITCH, (2009)),

poucos são os que se voltam para a criação de atividades que se baseiam no levantamento lexical por meio de corpora. Espera-se dessa maneira, que o presente trabalho venha a acrescentar no que tange às pesquisas voltadas para o campo da Linguística Aplicada, assim como a Linguística de *Corpus* e a área de ensino de língua estrangeira, por meio de uma perspectiva diferente e inovadora.

Referências bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. and BAILEY, K. M. *Focus on the Language Learner*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Editora Manole, 2004.
- _____. *Linguística de corpus: histórico e problemática*. Revista D.E.L.T.A., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- _____. *Pesquisa em Linguística de corpus com Wordsmith Tools*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- _____. *Pesquisa em linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BIBER, D. *A Typology of English texts*. Linguistics, Berlim, De Gruyter, v. 27, n.1, 1989, p. 3-43.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, D. H. *Principles of Language Teaching and Learning*. New York: Longman, 2000.
- _____. *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy*. Second edition. New York: Longman, 2001.
- CELANI, M. A. A. Considerações sobre a disciplina “Prática de Ensino de Inglês” nos cursos de licenciatura. In: Celani (orgs) *Ensino de Línguas*. Cadernos PUC, 17. São Paulo, SP: EDUC, 1984.
- CHARLES, M. *Proper vocabulary and juicy collocations’: EAP students evaluate do-it-yourself corpus-building*. Oxford University, 2012.
- DIAS, E. *Avaliação: meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.
- DUDLEY-EVENS, T.; JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998.
- DUTRA D. P.; SILERO, R. P. *Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a linguística de corpus e o ensino de gramática*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10 n. 4, p. 909-930, 2010.
- FARRELL, T. S. C. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press, 1987.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes Editora: São Paulo, 1985.
- KLEIMAN, A. B. *Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua*. Ilha do Desterro, Unicamp, 1985, p. 67-82.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.
- _____. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. *From Corpus to Classroom*. Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- REICHARDT C.S. & COOK T.D. *Beyond qualitative versus quantitative methods* In TD Cook & LS Reichardt (orgs.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Sage: Londres, 1979.

- SCARAMUCCI, M. V. R. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*, Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1995.
- _____. *Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública*. In: *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, 1999, p. 07-20.
- SCHMITT, M. & M. MCCARTHY. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, 1997.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Version 3. Oxford: Oxford University Press, 1997. TAGNIN, S. *A Identificação de equivalentes tradutórios em corpora comparáveis*. 2007. Disponível em: <http://comet.fflch.usp.br/sites/comet.fflch.usp.br/files/u30/Stella_Abrapui%202007_art_igo.pdf> Acesso em: 19 ABR 2018.
- VIANA V.; TAGNIN S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2011.
- ZANETTIN, F. *DIY corpora: the WWW and the translator*. In: MAIA, B.; HALLER, J.; ULRYCH, M. (Eds.). *Training the Language Services Provider for the New Millennium*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2002. p. 239-248.

O SIGNO IDEOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO MIMÉTICA: AS ADAPTAÇÕES FÍLMICO-LITERÁRIAS

Luis Eduardo Santos Pereira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A interação discursiva entre literatura e cinema levada ao extremo nas adaptações vem criando transformações na própria prática do fazer estético. A seguinte afirmação constata uma dinâmica importante a um olhar atento a novas formas analíticas: “en la cultura audiovisual la escritura ha experimentado cierta transformación” (SÁNCHEZ NORIEGA, 2001, p. 65). Outro aspecto relevante que dá protagonismo à relação literatura-cinema é a propensão ao diálogo entre estes sistemas de signos, conforme pode ser observado adiante: “literatura y cine están condenados a coexistir, fecundarse mutuamente, dialogar entre si y entretejerse” (SÁNCHEZ NORIEGA, 2001, p. 65). Pensar o processo dialógico em situações mais diretas de interação (adaptação) colocando literatura e cinema em vias de interlocução possivelmente abre caminhos a uma abordagem analítica que contempla demandas de criação discursiva culturalmente compreendida.

O diálogo confesso das situações de adaptação depende da percepção ativa do espectador ou leitor dentro do processo de criação (por exemplo, o diretor que interpreta a obra literária) e da percepção do lugar social que motiva a criação dos signos elaborados. Ou seja, esta relação depende do reconhecimento de aspectos que justificam a existência do signo ideológico conforme sustenta a elaboração teórica ligada ao círculo de Bakhtin: a capacidade de refletir e refratar outras realidades (2016) e seu caráter bivocal. O reconhecimento da bivocalidade, da percepção das vozes constituintes viabiliza uma análise focada na dinâmica da criação verbo-imagética e na resignificação do signo do discurso em seu funcionamento social. Coloca-se em jogo, portanto, as representações para o onde apontam e são apontadas as vozes recriadas no espaço-tempo.

Perguntar-se sobre o processo de criação de novas representações a partir do diálogo estabelecido entre mídias em um caso de adaptação é perguntar-se sobre o tratamento dos signos em interação discursiva. Como a literatura representa a partir do enunciado fílmico recriando o discurso representado por um outro sistema de signo, distinto dessa linguagem verbal? E o mesmo, como se daria o movimento ao revés, da linguagem cinematográfica para a literatura? Desta questão pode despontar chaves de leitura (em sentido mais amplo) que possibilitam analisar a formação de enunciados literários pelo ponto de vista cinematográfico e o mesmo ao revés, sem descuidar da representação social que justifica a formação do sentido. Ou seja, o caminho da formação semântica em vias de mão dupla. Desta interação discursiva pensar um conceito ligado à produção da representação é de grande importância para uma análise de formação de sentido: trata-se do

conceito de *mimesis*.

No trecho seguinte tem-se uma constatação sobre o momento em que a ideia de *mimesis* vingou entre os gregos: “quando a palavra mágico-religiosa cedeu lugar à palavra dialogal no espaço da politeia, regido pela autoridade das leis” (LIMA, 2003, p. 14). Na transição do discurso monológico, atribuído aos deuses, para a palavra dialógica das praças - momento da legitimação do discurso político argumentativo na sociedade grega - o ato de imitação e representação de discursos alcançou seu solo mais fértil. No contexto em que a palavra bivocal se evidenciou a noção de *mimesis* ganhou aderência.

Colocar em diálogo a teoria do círculo de Bakhtin por meio da potencialidade da palavra bivocal com a teoria sobre *mimesis* em casos de adaptação é um caminho para pensar o funcionamento do signo em situações de representação discursiva de outro discurso representado.

Um campo interessante para pensar o diálogo entre sistemas de signo na formação de representações são algumas produções estéticas do Brasil do sec. XX. O Cinema Novo em diálogo com o modernismo literário produziu adaptações de romances mimetizando-os, fazendo representações de formas de representação ligadas a movimentos que interagiram diretamente com discurso do outro europeu para subverter e recriar-se. Deste modo, o *corpus* de trabalho proposto são algumas adaptações realizadas no período de formulação, consolidação e esvaecimento do Cinema Novo no Brasil. A delimitação do *corpus* de estudo considera o amplo diálogo que o movimento cinematográfico se propôs com a literatura, tal como é apontado: “o Cinema Novo admitiu sua dívida com o movimento modernista” (PARANAGUÁ, 2014, p. 30).

2. Objetivos

- Objetivo geral:

A partir dos conceitos de bivocalidade da palavra e dialogismo desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin, busca-se pensar como uma nova tendência de problematização da *mimesis* e do funcionamento do signo ideológico na formação dos sentidos pode ser discutida e, assim, sugerir formas de percepção de diálogos entre sistemas de signos, para dar conta de novas formas de percepção analítica. Trata-se de pensar como uma espécie de representação dupla pode recair sobre aspectos inevitáveis da metalinguagem destes sistemas de signos. Finalmente, o presente trabalho objetiva responder a hipótese da possível existência de uma dupla *mimesis* no processo de adaptação - uma representação estética de outra representação estética.

- Objetivo específico:

Analisar como o processo de elaboração sígnico do cinema mimetiza a literatura abrindo pontes de retroalimentação de sentido (do cinema para a literatura igualmente). Em função da riqueza destes diálogos possíveis e presentes nas adaptações busca-se analisar as seguintes obras: *Macunaíma* (Joaquim Pedro de Andrade, 1969), adaptação de *Macunaíma* (Maria de Andrade, 1928); *Lição de Amor* (Eduardo Escorel, 1975), adaptação de *Amar, verbo intransitivo* (Mário de Andrade, 1927); *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963), adaptação de *Vidas secas* (Graciliano Ramos, 1938).

3. Referencial Teórico

Tomar os conceitos de palavra bivocal e dialogismo é parte importante para encaminhar-se não mais a uma concepção do discurso congelado no tempo e no espaço - apagamento da enunciação e da compreensão ativa que articula contextos intelectuais e sociais, bem como de sentidos que não necessariamente estão nas imagens e palavras, mas nos rumos de diálogos que elas apontam (vozes em jogo na criação do signo). O reconhecimento da bivocalidade, da percepção das vozes constituintes, viabiliza uma análise focada na dinâmica da criação verbo-imagética e na ressignificação do signo do discurso em seu funcionamento social, cujo efeito é inevitavelmente a formação de sentidos. Ou seja, a formação das representações (*mímesis*) para onde apontam e dialogam as vozes recriadas no contexto de enunciação.

Para uma melhor fundamentação teórica serão apresentadas características do signo de acordo com a elaboração teórica ligada ao círculo de Bakhtin.

Segundo Volochinov (2017), o signo além de ser parte de uma realidade social ele a reflete e refrata. Assim, representar uma realidade é representar signos e seus desdobramentos existentes por estarem em circulação na sociedade. Em casos de adaptação, a representação de um discurso sobre outro discurso representado poderia potencializar estas perspectivas de vozes do signo quando observado sofrendo o tratamento de variações ligadas à enunciação e ao modo de produção dos enunciados - elaboração verbal da literatura se desdobrando e vocalizando com a criação, sobretudo, da imagem em movimento do cinema. Um exemplo desta dinâmica seria a palavra refratada pela imagem em outro contexto espaço-temporal, a passagem da palavra do narrador literário para a voz do personagem fílmico abarcado pela imagem. Essa travessia é um ato de valoração, de escolha e de modificação sógnica na formação de outro discurso. Assim, o caráter dialógico do signo com sua capacidade de desdobramento coloca em jogo outro ponto de vista, ou voz de interlocução, que é a latência de seu processo de significação. Ao refratar, o signo acusa uma interferência que indicia a existência de vozes. Estas refrações que jogam com parte da realidade (realidade já parcial em função da inexistência de uma substancialidade absoluta) não a tomam por completo, criando corredores de significação eventualmente percorridos pela imagem ou pela palavra - sobretudo, em casos de diálogo de adaptação.

Quando se pensa o caráter ideológico do signo com seu potencial aberto de vozes é inevitável problematizar a palavra, afinal este material ideológico transita por diversos campos sendo neutro enquanto fora de sua materialização e funcionamento dentro de um campo específico, tal como aponta Volochinov (2017). Este livre trânsito da palavra a transforma em um catalizador de situações ideológicas fundamentando seu alto potencial de refração. Ela pode representar, por exemplo, discursos científicos e religiosos na voz do narrador literário - é importante ressaltar que não se trata da palavra ser o discurso científico e religioso e sim de representa-lo dentro de uma função ideológica estética. Ao argumentar sobre a potencialidade da palavra no enunciado estético é inevitável pensar sobre seu caráter bivocal essencialmente pensado a partir do dialogismo romanescos (um dos objetos de estudo proposto neste projeto), de abrigar mais de uma apreciação sobre o mundo, conforme define e traduz Bezerra (2015).

A palavra só tem sentido socialmente, se for signo. Seu caráter dialógico permite compreender que a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Com isso, em um plano narratológico (narrador

fílmico e literário) trabalhar este signo verbal da literatura para representar imagens com todos os elementos que compõem o enunciado fílmico e dar tratamento às imagens através dele pode recriar vozes resultantes de uma maior ou menor limitação da capacidade catalisadora e bivocal da palavra. A imagem, o discurso fílmico, por ser signo também refrata e reflete outra realidade, abarca vozes e visões parciais do mundo. Porém não seria o discurso fílmico, na construção da narrativa em que a voz do narrador literário é representada pelo narrador com a câmera, um redutor de vozes em contraponto ao alto poder representativo da palavra que transita por diversos campos ideológicos? Esta redução da capacidade vocal pela imagem pode ser um estímulo para novas representações de vozes decorrentes de deslocamentos, estratégia necessária (ato de valoração) para a garantia de certas vozes no enunciado. Por exemplo, deslocamento de uma representação de voz do narrador literário para a representação desta mesma voz, reduzida pelas possibilidades de tratamento imagético por parte do narrador, na personagem do filme.

Neste sentido, o conceito de palavra bivocal discutido na formação romanesca (2015) pode ser operacional, pois dá sustentação para explicitar as vozes inerentes ao signo. A possibilidade aberta por este conceito pode ser um caminho para se pensar o status da *mímesis* dentro dos processos de adaptação. Afinal, este processo de representação de uma representação (hipoteticamente de existência de uma dupla *mímesis*) trata-se de signos refratados refratando outros signos em sistemas distintos (literatura e cinema).

A possível proximidade da palavra bivocal e outros conceitos elaborados pelo círculo com a noção de *mímesis* se faz plausível dentro do contexto dado a seguir:

“A *mímesis* grega, supondo uma semelhança com o real considerado como possível, é um meio de reconhecimento da comunidade consigo mesma, ou seja, um instrumento de identidade social. Como não seria agora cabível o melhor desenvolvimento, limitemo-nos à seguinte formulação: desde que a palavra encontrou uma situação social em que pôde desenvolver a ambiguidade sob forma de atualização do contraditório, deixou de aparecer como palavra uma e se mostrou biface, palavra em dobra. A dobra da palavra significa sua força de engano, sua capacidade de produzir para este ou para aquele rumo” (LIMA, 2003, p. 43).

4. Procedimentos Metodológicos

Este estudo propõe-se a uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e filmográfico no âmbito da filosofia da linguagem. Para se colocar em diálogo obras cinematográficas e literárias, será feito um levantamento dos contextos intelectuais, sociais e históricos que justificam as condições de enunciabilidade de cada produção. A natureza da análise é comparativa quanto ao modo de proceder expressivo de cada sistema de signo. A organização do *corpus* de trabalho pautou-se pela escolha de obras em casos de adaptação por apresentar diálogos explícitos e diretos entre dois sistemas de signo.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Os indícios apresentados convergem para pensar o conceito de *mímesis* sócio-historicamente. Nesta medida, reelaborar esta noção em de casos de adaptação pode sugerir novas ferramentas de análise, produção e percepção dos caminhos formadores do sentido. Por enquanto há fortes

direcionamentos em favor da confirmação da hipótese de que em casos de adaptação tem-se o funcionamento de uma representação de uma representação, uma dupla *mimesis*. Ou seja, um procedimento que nasce de um enunciado acabado (criado de aspectos anteriores ao texto), interpretado pela palavra alheia e materializado em forma de uma recriação (do texto acabado ao texto recriado), ou seja: da enunciação para o enunciado e do enunciado para a enunciação.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

_____. **Amar, verbo intransitivo**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Vila Rica, 1995.

ARISTÓTELES, **Da arte poética**. Trad. Maria Aparecida de Oliveira Silva. – São Paulo: Martin Claret, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de: Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Teoria do Romance I – A Estilística**. São Paulo. Editora 34, 2015.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de: Paulo Bezerra. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 8ª ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: proposta para uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem**. In: Revista de Antropologia. Vol 35. São Paulo: 1992. (P. 27-75).

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**; Trad. Oleg Almeida. - 1 ed. - São Paulo: Martin Claret, 2013.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de: André Cechinel. 2ª ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

LIMA, Luiz Costa. **Mimesis e modernidade: formas das sombras; prefácio à primeira edição de Benedito Nunes; colaboração especial de Flora Sussekind**. – 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de: Paulo Neves – São Paulo: Brasiliense, 2013.

PARANAGUA, Paulo Antonio. **A invenção do cinema brasileiro**. – 1 Ed. – Rio de Janeiro Casa da Palavra 2014.

SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis. **De la literatura al cine**. Teoría y análisis de la adaptación.

Paidós: Barcelona, 2000.

_____. **Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente**. In: Revista Comunicar, 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/Saulo/Desktop/Musicas/17-2001-09%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Saulo/Desktop/Musicas/17-2001-09%20(1).pdf).

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

STAM, Robert. **Literatura através do cinema: Realismo, magia e a arte da adaptação**.

Tradução Marie-Anne Kremer e Glácia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.____. **Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. New York University. Ilha do desterro. Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul/dez. 2006.

VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DIALETOS EM CONTATO: ACOMODAÇÃO DIALETAL POR MIGRANTES BAIANOS HABITANTES DA CIDADE DE BAURU, SÃO PAULO

Marcelo Augusto Junqueira de Oliveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A fim de contribuir para os estudos sociolinguísticos brasileiros na área do contato dialetal, esta pesquisa busca analisar alguns processos de acomodação dialetal na cidade de Bauru (SP). O que se propõe é investigar os fatores sociais e linguísticos que expliquem esses processos presentes nas falas de migrantes baianos habitantes da cidade.

A procura por melhoria na qualidade de vida, melhores salários e oportunidades são fatores determinantes de migração para os estados das regiões Sul e Sudeste. Esses novos habitantes trazem consigo sua tradição: sua comida, seus costumes, sua visão de mundo e, também, sua maneira de falar. Vale ressaltar que, no estado de São Paulo como um todo, percebe-se a presença maciça de migrantes oriundos de todas as partes do território brasileiro: gaúchos, catarinenses, paranaenses, baianos, paraibanos, fluminenses, mineiros etc. O encontro de migrantes culturalmente tão distantes uns dos outros culmina em um estado com um rosário de dialetos esperando para serem estudados.

O momento de encontro entre o que era parte de seu repertório linguístico e o que é novo é de grande interesse à pesquisa. O que nos chama a atenção, aqui, é especificamente o falar: ao se deparar com novas formas linguísticas, o migrante toma qual atitude? Alinha-se ao novo e comum no local em que agora se encontra ou deixa traços de suas raízes devidamente marcados em sua fala? Quais fatores contribuem para mudança ou variação linguística e quais fatores as inibem?

A fim de dirimir as questões apresentadas, buscamos compreender os aspectos sociais e linguísticos que atuam nesse processo de acomodação da fala individual, que pode ter reflexo na fala do grupo (Labov, 2016 [1976]).

2. Objetivos

A pesquisa que propomos, além de sua importância no quadro das pesquisas variacionistas, objetiva o que segue:

(i) Compreender, à luz de pesquisas sociolinguísticas, a variação nos dialetos de migrantes brasileiros habitantes da cidade de Bauru-SP e os processos de acomodação dialetal pelos quais eles

passam;

(ii) Compreender os fatores diatópicos e diastráticos que levam esses migrantes a adotar certas variantes linguísticas do dialeto local a seus repertórios e outras não;

(iii) Contribuir para uma descrição mais abrangente do português falado no estado de São Paulo, especificamente no interior.

Por conta disso, levantamos algumas hipóteses, possíveis respostas para nossas questões de pesquisa:

(i) A acomodação dialetal dos migrantes habitantes de Bauru apresenta comportamentos variáveis.

(ii) Essa variação pode se dever a: dificuldade de percepção de algumas características do dialeto da cidade de Bauru; estigmas relacionados a certas variantes, como por exemplo, o /r/ retroflexo; desejo de afirmação de identidade em um meio diferente daquele de origem.

3. Referencial Teórico

A partir dos textos de Monteiro (2000) e de Haugen (2001), explicitamos a distinção entre os conceitos *língua* e *dialeto*. Para o último autor, tocou-lhe apontar visões sincrônicas e diacrônicas para explicá-los:

Num sentido descritivo, sincrônico, “língua” pode se referir a uma *única* norma linguística. Num sentido histórico, diacrônico, “língua” pode ser uma língua comum a caminho da dissolução, tanto quanto uma língua comum resultante de unificação. Um “dialeto”, então, é qualquer uma das normas aparentadas compreendidas sob o nome geral “língua”, historicamente o resultado ou de divergência ou de convergência. (HAUGEN, 2001, p. 97).

Em seu capítulo *As comunidades e os (dia)letos*, após levantar uma discussão sobre o que é língua e o que é dialeto, Monteiro afirma caberem a fatores político-sociais a diferenciação entre esses dois conceitos. Nesse mesmo capítulo, mais à frente, o autor constrói uma relação de subordinação de um conceito a outro:

Costuma-se dizer que o dialeto é uma variedade subordinada a uma dada língua, que assim seria entendida como a soma de vários dialetos. Em geral, entende-se que um dialeto se circunscreve a uma zona ou região territorial, que frequentemente coincide com as fronteiras ou barreiras geográficas, tais como rios ou montanhas. (MONTEIRO, 2000, p. 46).

O texto supracitado faz pensar que a *língua*, por sofrer pressão de ordem político-social, eventualmente, pode ser entendida como o padrão; já os *dialetos*, subordinados a ela, não pertencem ao padrão, e sim apresentam vínculos territoriais, são essencialmente orais, e corresponderiam a pequenas partes de um todo que seria a língua (padrão). Tome-se o exemplo do que se entende pela língua italiana atual: ela nada mais é do que um dos dialetos da Itália, o toscano, que foi considerado o mais “puro e correto” (por fatores político-sociais) e tomado como

padrão. Nada impede, é claro, que as outras regiões continuem com seus respectivos dialetos.

Com base nos estudos de Hudson (1984), Monteiro nos ajuda a pôr em pauta critérios para tal distinção: (a) o tamanho, (b) o prestígio e (c) a mútua inteligibilidade. Ao aplicar tais critérios para definir *dialeto* teríamos: do ponto de vista do tamanho, os dialetos seriam “subconjuntos da língua”; do ponto de vista do prestígio, dialetos seriam objeto de estigma, o que não ocorre geralmente com a língua; e do ponto de vista da mútua inteligibilidade, conclui-se que “se os falantes se entendem, isso significa que estão utilizando a mesma língua, mas não necessariamente o mesmo dialeto” (2000: 47).

Limitações orgânicas à parte, em que um indivíduo, por exemplo, não é hábil para executar algum som específico por impedimento de seus órgãos fonadores, pensamos que um sujeito é capaz de produzir sons de qualquer língua ou dialeto. Uma pessoa nascida em Paris, na França, é capaz de produzir todo o aparato fonológico característico do francês (e seus dialetos). Essa mesma pessoa, se nascida em Tóquio, no Japão, seria igualmente capaz de executar os sons pertinentes ao japonês. Trazendo a hipótese para uma escala menor, um nordestino seria perfeitamente capaz de produzir toda e qualquer variante pertinente ao dialeto paulista. Assim as perguntas que nos intrigam são: por que (não) o fazem? Quais fatores são responsáveis pela variação? E quais serão os responsáveis pela não variação? Ou, por fim, por que se dá a adesão a algumas variantes e a outras não?

No Brasil, um dos maiores países em população absoluta e área territorial do mundo, existem vários dialetos: o caipira, o carioca, o nordestino (que por sua vez se subdivide em vários), o gaúcho, etc. O contato entre esses dialetos provoca variação. Um migrante da região Nordeste do País, ao se mudar para o Estado de São Paulo, adquire algumas das características pertencentes ao dialeto local, ainda que inconscientemente, porque o meio a que é submetido tem outro repertório e esse migrante está exposto a estímulos linguísticos diferentes.

Em seu texto *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança*, Weinreich, Labov e Herzog afirmam o seguinte sobre o contato dentro de comunidades de fala e entre comunidades linguísticas distintas: “[...] a variação linguística é um processo contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística” (Weinreich *et al.*, 2016 [1968], p. 87). Essa afirmação nos leva a crer que a variação, por conseguinte, inevitavelmente se faz presente. O que nos intriga é a variante que o indivíduo (ou o grupo) “escolhe” assimilar a seu repertório linguístico.

4. Metodologia

É com base na Teoria da Variação e da Mudança Linguísticas (Weinreich *et al.*, 2016 [1968]) e em sua noção de *mudança em tempo aparente*, que procuramos compreender tais processos na acomodação dialetal por parte de migrantes na cidade de Bauru. Tal noção se baseia na ideia de Lennenberg (1967, *apud* Nycz 2011) sobre o período em que a linguagem se “solidifica”, isto é, quando é que se estabilizam os padrões de fala de um indivíduo. Segundo o autor, essa estabilização se dá no período da puberdade. A partir dessa ideia, pretende-se desenvolver a

pesquisa com migrantes que já passaram por esse processo de “amadurecimento linguístico”.

O que se pretende fazer, então, é focalizar no migrante oriundo do Estado da Bahia, analisando as seguintes variáveis:

- (I) a realização do /r/ em coda silábica, em palavras como *porta e mar*;
- (II) a realização de vogais pretônicas, como em *coração e perceber*.

Quanto ao modo de elaborar a pesquisa, em seu texto *A Pesquisa Sociolinguística* Tarallo (1986) nos apresenta uma triangulação de conceitos para que tenhamos uma pesquisa sociolinguística bem sucedida: teoria, método e objeto. Somando-se ao supracitado, outro aporte teórico a que recorreremos é Coelho *et al.* (2015), em seu capítulo *Metodologia da Pesquisa Sociolinguística*, que nos ajuda de forma detalhada com quais passos devem ser seguidos a fim de obter melhor proveito na pesquisa. De acordo com os textos citados, o que pretendemos é o que segue:

1. Escolher a comunidade e selecionar os informantes, de acordo com os perfis definidos pelas células sociais representativas da comunidade;
2. Adequar a entrevista ao objetivo proposto pelo projeto;
3. Realizar a entrevista: (i) Ficha Social (Anexo III); (ii) entrevista sociolinguística; (iii) leitura de um pequeno texto; (iv) leitura de lista de palavras.
4. Transcrevê-las e levantar os dados relativos às variáveis selecionadas;
5. Analisar, codificar e quantificar os dados;
6. Levantar hipóteses explicativas associadas ao aporte teórico.

A escolha da comunidade e seleção de informantes serão feitas a partir dos objetivos propostos: analisar a fala de migrantes baianos habitantes da cidade de Bauru.

Quanto à divisão em células sociais, Coelho *et al.* (2015) afirmam que

é preciso considerar as dimensões sociais relevantes para a variação, pois elas vão se refletir no tamanho e na constituição da amostra, isto é, na constituição das **células sociais**. (grifos da autora). (COELHO *et al.*, 2015, p. 101)

A fim de melhor compreender a variação por meio do contato dialetal, dividiremos, pois, os informantes em: local de origem (serão entrevistados migrantes nordestinos vindos do Estado da Bahia (BA)), sexo/gênero (masculino e feminino), idade (dividiremos os informantes em duas faixas etárias: Faixa I – de 20 a 40 anos e Faixa II – de 41 ou mais), escolaridade (será dividida em três níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), há quanto tempo mora na cidade (menos de um ano; entre um e cinco anos; mais de cinco anos). Para assegurar a viabilidade da pesquisa, procuramos não incluir muitas variáveis sociais, acreditando que as que foram definidas são suficientes para termos uma amostra dos fatos linguísticos que são objetos do estudo.

Outro trabalho bastante norteador e importante quando da identificação, extração e codificação de dados é o que foi desenvolvido por Oushiro (2015), em que são investigadas a avaliação, a produção e a percepção linguísticas na cidade de São Paulo. Faremos, então, uma releitura desse estudo na cidade de Bauru.

Na medida em que o estudo envolve a coleta de entrevistas com membros da comunidade, nossa proposta será submetida à avaliação do Comitê de Ética da FCLAr/Unesp.

5. Perspectivas de Resultado

O que se espera responder é à pergunta: quais fatores influenciam na mudança linguística em momento de contato dialetal? Não nos esquecendo de levar em conta:

- (i) Os estigmas ligados às variedades em questão;
- (ii) o desejo de afirmação de identidade;
- (iii) o preconceito linguístico.

Cada um dos tópicos supracitados nos leva a caminhos diferentes, porém complementares, para melhor compreender os fatos linguísticos relacionados a esses falantes que ora não apresentam mais a variante de seu lugar de origem e tampouco se vêm comunicando com a variedade da cidade de Bauru. Buscamos compreender, então, o que os leva a esse “terreno intermediário”: o estigma, que o faz mudar o que lhe convém, somente; a identidade, porque não sendo de Bauru, não deva falar com um bauruense; ou, talvez, o preconceito por que passou o fez se “acomodar dialetalmente”, se aproximando tanto quanto pôde do dialeto local a fim de se passar como um membro daquele grupo?

Referências Bibliográficas

- AMARAL, A. *O Dialeto Caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1976 [1929].
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- COELHO, I. L. [et al.]. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- GONÇALVES, S. C. L. “Balanço crítico da Sociolinguística Variacionista no estado de São Paulo e a proposição de um frente programática de investigação.” *Estudos Linguísticos*, vol. 41(2), 869-884, 2012.
- HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (org). *Norma Linguística*. 2. ed. pp. 95-112. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- HUDSON, R. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge Press, 1984.
- ILARI, R; BASSO, R. *O português da gente. A língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016 [1976].
- MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In: MOLICA, M. C. (org). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. pp. 43-50. São Paulo: Contexto, 2004.
- NYCZ, J. *Second dialect acquisition: implications for theories of phonological representation*. Tese de Doutorado. Nova York: New York University, 2011. 254f.
- OLIVEIRA, Jehovah. *Um pouco da história de Bauru*. Bauru: Correio da Noroeste, 1965.

- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2015. 390f.
- RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 1987.
- TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de Doutorado. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1983. 288p.
- WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2016 [1968].

VOZES MASCULINAS E ORIENTAÇÃO SEXUAL: PRODUÇÃO, VARIAÇÃO E PERCEPÇÃO SOCIOFONÉTICA

Marcus Garcia de Sene
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

A língua não veicula apenas seu significado denotacional (BARBUIO, 2016); em outras palavras, somos capazes prontamente de identificar quem são seus falantes, sua origem geográfica, sua inserção cultural - considerando o domínio da variedade culta da língua - etc. Desse modo, em relação à percepção sociofonética de alguns elementos, não é incomum que, no que tange à fala dos homossexuais, por exemplo, comentários diversos sejam feitos, em especial daqueles que adotam uma postura mais "assumida" das suas diferenças em relação aos "não assumidos" e daqueles que se autodeclararam heterossexuais.

Pesquisas linguísticas contemporâneas têm sido realizadas a respeito das características acústicas de pessoas de diferentes orientações sexuais (GAUDIO, 1994; LINVILLE, 1998; PODESVA, 2007; TRACY, BAINTER, SANTARIANO, 2015). Para esses estudos, a percepção de ouvintes é o ponto fundamental. Todos os estudos mencionados foram realizados com falantes de língua inglesa, o que implica dizer que esses estudos são uma preocupação nova para a Sociolinguística Brasileira, mas especificamente, no Brasil, um só trabalho com o tema semelhante foi realizado. Além disso, o projeto inova ao inserir falantes trans masculinos, o que ainda não foi realizado em pesquisas brasileiras de produção e percepção e é uma preocupação também recente em países de língua inglesa.

Enquanto a maior parte das pessoas, considerando uma cultura popular, afirma que há algo que torna a voz de falantes autodeclarados gays como reconhecíveis, não há nada que sugira que haja um sotaque gay, o qual seja produzido a partir de diferenças anatômicas, biológicas e, sobretudo, fisiológicas. O que se tem na literatura é a ideia de que a "fala gay" surge a partir de construções de identidades sociais (MCDONALD; DEBOE; WHITE, 2006).

Desse modo, as perguntas de pesquisa a serem respondidas são:

(i) heterossexuais masculinos, homossexuais masculinos e trans masculinos terão diferenças nas medidas de *pitch* (média e variabilidade), vogais orais tônicas e fricativa coronal /s/ e estas serão

estatisticamente significativas?

(ii) Os elementos fonético-fonológicos acima apontados caracterizam o que se denomina "fala gay"?

(iii) Os ouvintes, quando submetidos ao teste de percepção, serão bem-sucedidos na tentativa de perceber e identificar a orientações sexual dos falantes?

(iv) Haverá maior proficiência de julgamento quando cada conjunto de ouvintes avaliar a fala do grupo de informantes que tenham a mesma orientação sexual?

Justifica-se, assim, a relevância deste projeto, uma vez que apresentará não só um novo olhar em torno dos estudos das características acústicas da fala de homens gays e heterossexuais, bem como com a inserção dos informantes transexuais masculino, com preocupação em analisar de que maneiras as peculiaridades acústicas de suas vozes podem contribuir para que os ouvintes percebam a orientação sexual dos informantes.

2. Objetivo

O objetivo principal deste trabalho é avaliar a existência de características fonéticas da fala vozes masculinas de: heterossexuais masculinos, homossexuais masculinos e transgêneros masculinos. Buscaremos verificar, também, a percepção de "ouvintes" para identificar se as vozes gravadas podem ser usadas para identifica-los como de orientação sexual "gay" ou heterossexual.

3. Fundamentação teórica

Caso considerássemos a literatura sociolinguística como um todo representativo dos grupos sociais no Brasil, poderíamos chegar à conclusão de que gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros "não existem". Essa ausência de referências em relação a uma sociolinguística gay se enaltece quando olhamos para os números de pesquisas desenvolvidas sobre esse tema no Brasil.

É considerando essa lacuna em relação a estudos que visam analisar as comunidades *queer* que esse projeto idealiza examinar especificamente um estereótipo frequentemente repetido (LAKOFF, 1975, 1990; MC-CONNELL-GINET, 1983; TRAVIS, 1981), ainda que amplamente inexplorado, em especial no Brasil, da entonação de homens gays como mais "dinâmicos" do que o de outros homens, ou ainda a ideia de um estereótipo ainda mais geral de que homens gays soam "como mulheres". Se esse existe esse estereótipo de que homens gays soam "mais femininos", como soariam, então, homens transgêneros que, biologicamente, nasceram como mulheres, mas sua identidade de gênero não corresponde ao seu padrão do sexo biológico?

Estudos de percepções buscam esclarecer o papel do ouvinte na construção do espaço social - organizado também pela língua (SORIANO, 2016) - de modo que tão importante como o que falamos é o que entendemos a respeito do que foi falado. Em outras palavras, além de diferenças sistemáticas entre falantes no seu modo de falar, como atestado por pesquisas de cunho variacionista, há também

diferenças no como “ouvimos” e interpretamos os sons.

Nesse sentido, novas pesquisas têm apontado que diferenças fonéticas, aparentemente sutis, podem carregar informações sociais de formas sistemática, dialogando diretamente com Campbell-Kibler (2006, 2007, 2009), Barbuio (2016) e Soriano (2016). Além disso, análises acústicas detalhadas (e não apenas de oitiva) são capazes de identificar quais são as sutilezas fonéticas que são relevantes para a comunicação e, sobretudo, para a variação linguística e sua significação social (HAY; DRAGER, 2007:90). Quando a variação social se relaciona com a estrutura sonora da linguagem, mais especificamente com uma análise acústica sistemática, esta tem sido apontada como uma nova tendência conhecida como sociofonética (FOULKES; DOLCHERTY, 2005).

Em termos gerais, a sociofonética envolve a integração dos princípios e técnicas da fonética e da sociolinguística, isto é, a disciplina concentra-se, naturalmente, em aspectos fonéticos e em algumas características sociais, tais como peculiaridades de fala e o ambiente social em que o falante interage. Portanto, a variação sociofonética refere-se a como as variações fonéticas e fonológicas podem se relacionar com fatores sociais, tais como: faixa etária, etnia, gênero, origens geográficas, afiliações a determinados grupos e a estilo de fala (FOULKE; DOLCHERTY, 2005; FOULKES; SCOBIE; WATT, 2010).

Ouvintes podem usar a variação sociofonética para averiguar a etnia de um falante e o sexo, por exemplo. Hay e Drager (2007) demonstram como os estereótipos, além de ter um papel na organização social, influenciam a percepção dos ouvintes. Em um experimento baseado no trabalho de Niedzielski (1999), os autores pediram que os participantes classificassem a vogal /ɪ/ em palavras como “*dear / near*”. Para isso, elas dividiram o grupo em dois, sendo o primeiro aqueles em que as pesquisadoras deixariam à mostra um coala de pelúcia (símbolo da Austrália) quando abrissem o armário para pegar, supostamente, os formulários. Para o outro grupo, foi deixado à mostra, do mesmo modo, um kiwi de pelúcia (típico da Nova Zelândia), sem dar qualquer pista de quais eram os objetivos do estudo, o grupo que foi exposto ao coala tendeu a classificar a vogal mais próxima ao “padrão” australiano.

Estudos como esse reiteram que, mesmo que não tenhamos um contato visual prévio com alguém, quando conversamos pelo telefone, por exemplo, somos capazes de construir uma gama de impressões a respeito de características sociais do interlocutor. Essas impressões são, portanto, variáveis, incluindo suposições sobre a idade, gênero, escolaridade, etc. Somos capazes, também, de detectar a condição de humor do indivíduo. Todas essas informações são possíveis de serem concebidas graças ao nosso poder de percepção.

Em relação a orientação sexual de falantes, Gaudio (1994) desenvolveu uma pesquisa precursora e promissora, de modo que o pesquisador desenvolveu uma metodologia e algumas técnicas que, posteriormente, serviriam de parâmetro e orientação para várias pesquisas subsequentes. O pesquisador examinou a precisão de ouvintes ao identificarem falantes como sendo gays ou heterossexuais e comparou as propriedades de produção de *pitch* das vozes dos informantes. Para a produção, quatro homens (autodeclarados gays) e outros quatro que se afirmavam heterossexuais tiveram suas vozes gravadas a partir da leitura de dois pequenos textos distintos, com

duração de 15 segundos cada. Em relação à percepção, 13 alunos da graduação de diferentes cursos e sexos biológicos ouviram voluntariamente os áudios e atribuíram valores que representassem o grau de orientação sexual de cada falante. A única diferença significativa atestada pelo autor foi em relação à variabilidade do pitch das vozes de homens gays, que foi superior a 10% da média dos homens heterossexuais.

O grande interesse pelas características acústicas das vozes de homens gays pode ser justificado pelo fato de que, por longos anos, os tradicionais estudos da Sociolinguística focaram as diferenças entre falantes homens e mulheres, como tratado anteriormente. Nessas pesquisas, quase que exclusivamente, prioriza-se a divisão tradicional por sexo, presa à perspectiva biológica. Estudos sobre vozes masculinas e “fala gay” incluem questões de gênero, identidade e significado social, e tais investigações começam a emergir no cenário sociolinguístico somente a partir de estudos de Eckert (1989, 1997, 2000).

4. Material e método

Faremos uma revisão bibliográfica sobre os assuntos abordados neste projeto, principalmente os de enfoque em sociofonética, fonética acústica e percepção sociolinguística. O projeto será desenvolvido em duas etapas: produção e percepção. Para a coleta da produção dos informantes, selecionaremos 28 falantes estratificados como: 7 heterossexuais masculinos, 7 homossexuais masculinos, 7 transexuais masculinos e 7 heterossexuais femininos

Os informantes acima não serão selecionados de forma aleatória, além deles se autodeclararem de acordo com o gênero acima, espera-se que, por exemplo, dentro dos 07 informantes heterossexuais masculinos que eles se conheçam e que, ao menos, se encontrem ocasionalmente. Outras informações básicas em relação ao perfil dos informantes também deverão ser coletadas, tais como: idade do informante, escolaridade, profissão e atração sexual.

É importante esclarecer que as informantes heterossexuais femininas foram escolhidas com objetivo de fazer a comparação das medidas fonéticas que serão analisadas nesta pesquisa. Desta forma, o grupo das heterossexuais femininas atuará como uma espécie de grupo controle, apenas para comparação. Os dados de *pitch* (F_0), vogais orais (F_1 , F_2 e duração) e fricativa /s/ serão comparados entre os grupos de vozes masculinas e, com as medidas das mulheres, servirão de comparação das médias com todos os demais informantes. Uma vez que a cultura popular aponta que homossexuais tendem a “falar como mulheres”, verificaremos se essas medidas acústicas se aproximam ou não.

Para descobrir as principais diferenças de produção acústica entre os 4 grupos e como suas falas são percebidas, optamos pela gravação do *corpus* do tipo semiespontâneo. A coleta das vozes dos indivíduos deve ser realizada em um espaço bastante silencioso e seguir o seguinte protocolo:

1. Leitura de um trecho de texto em velocidade natural – como se estivessem lendo para um grupo de amigos próximos. Nesse trecho, a fricativa /s/ em posição de coda será manipulada em,

pelo menos, três contextos diferentes: /u/-s, /e/-s, /a/-s. A escolha pela fricativa se dá, uma vez que, no trabalho de Podesva (2007), o /s/ coronal foi associado como peculiar de uma “fala gay”, o que nos fez considerar que esse também seria um parâmetro promissor na pesquisa. O trecho elaborado contatará, também, com as sete vogais orais tônicas do português;

2. Após a leitura do texto, que também conterá palavras com as vogais orais tônicas do português, solicitaremos, para reforçar a produção dos falantes, que uma lista de palavras seja lida, com pausas entre elas, para evitar fortes interferências de contornos entoacionais.

3. Por fim, antes de agradecer aos informantes que participaram da coleta de voz e reforçar que as identidades serão mantidas em sigilo, faremos 03 perguntas como: (i) para você, o que é soar (falar como) heterossexuais?; (ii) para você, o que é soar (falar como) “gay”? e (iii) Para você, os transexuais masculinos vão poder ser diferenciados dos demais gêneros só pelo modo de falar? Por quê?

Para a mensuração dos dados acústicos, usaremos o *software* PRAAT 4.1.44 (BOERSMA e WEENINK, 2016). Feitas as análises dos dados de produção, partiremos para a segunda etapa do projeto: a percepção da orientação sexual. Um teste de percepção de orientação sexual será desenvolvido com base nos trabalhos de Gaudio (1994) e Smyth, Jacobs e Rogers, (2003). A aplicação do teste se dará da seguinte maneira: (i) com os estudantes da UNESP/Araraquara e (ii) online, por meio de um questionário. A diferença em relação a aplicação é que na (i) não haverá manipulação das gravações, apenas recortes das variáveis que serão colocadas para serem percebidas pelos respondentes, enquanto a (ii) uma manipulação, por meio do PRAAT, será necessária; manipularemos tanto o pitch quanto a fricativa. Após a coleta dos respondentes, o teste será analisado estatisticamente por meio do R (CORE TEAM, 2016).

5. Próximas Etapas

- A. Submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa
- B. Levantamento bibliográficos dos principais temas do trabalho
- C. Realização da disciplina de Percepção Sociolinguística na USP como aluno especial.

Referências

- BARBURIO, E. Percepção da orientação sexual de homens gays e heterossexuais. Tese de Doutorado. 137f. **Universidade Federal da Paraíba**. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2016.
- 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.

- BELIN, P. F. S., & BÉDARD, C. **Thinking the voice: neural correlates of voice perception.** Trends in Cognitive Science, 8, 129-135. 2004.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. (2016). **Praat: doing phonetics by computer [Computer program].** Version 6.0.16, retrieved 5 April 2016 from <http://www.praat.org/>
- BUTTERS, R. R. **Foreword. Displacing Homophobia: Gay Male Perspectives in Literature and Culture.** Ed. Ronald R. Butters, John M. Clum, and Michael Moon. Durham, NC: Duke UP, 1-5. 1989.
- BYBEE, J. **Phonology and Language Use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAMPBELL-KIBLER, K. **Intersecting variables and perceived sexual orientation in men.** American Speech. 86(1): 52-68. 2011.
- _____. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ing).** Tese de Doutorado. Stanford University, 2006.
- _____. **Accent, (ING), and the social logic of listener perceptions.** American Speech, vol. 82, p. 32-61, 2007.
- _____. **The nature of sociolinguistic perception.** Language Variation and Change, vol. 21, p. 135-156, 2009.
- DRAGER, K. **Sociophonetic variation in speech perception.** Language and Linguistics Compass. Vol. 4(7), p.473-480, 2010.
- DESHAIES-LAFONTAINE, D. (1974). A socio-phonetic study of a Québec French community: Trois-Rivières. Tese de Doutorado, Londres: University College London.
- ECKERT, P. **The Whole Woman: Sex and gender differences in variation.** Language Variation and change 1, 245-268. 1989.
- ECKERT, P. **Age as a sociolinguistic variable.** In: COULMAS, Florian. The handbook of sociolinguistics. Oxford: Blackwell, 1997, p. 151-167.
- ECKERT, P. **Linguistic Variation as Social Practice.** Blackwell Publishers, 2000.
- FOULKES, P., DOCHERTY, G., **The social life of phonetics and phonology.** Journal of Phonetics Volume 34, Issue 4, October 2006, 409-438. 2005.
- FOULKES, P.; SCOBIE, J. M.; WATT, D. Sociophonetics. In: HARDCASTLE, W., LAVER, J.; GIBBON, F. (eds.) **Handbook of Phonetic Sciences.** Oxford: Blackwell, 2010, p. 703-754.
- GAUDIO, R. P. **Sounding gay: Pitch properties in the speech of gay and straight men.** American Speech, 69(1), 30-57. 1994.
- HAY, J.; DRAGER, K. **Sociophonetics.** Annu. Rev. Anthropol. Vol. 36, p. 89-103, 2007.
- JACOBS, G. **Lesbian and Gay Male Language Use: A Critical Review of the Literature.** American Speech 71:49-71. 1996.
- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972. LAKOFF, R. **Language and Woman's Place.** New York: Harper. 1975
- LAKOFF, R. **Talking Power: the politics of language.** New York. Basic.
- LASS, N. J; ALMERINO, C. A; JORDAN, L. F; WALSH, J. M. "The effect of filtered speech on speaker race and sex identifications." **Journal of Phonetics** 8: 101-12. 1980
- LEVON, E. **Sexuality in context: Variation and the sociolinguistic perception of identity.** Language in Society, vol. 36, p. 533-554, 2007.
- LEVON, E.; FOX, S. **Social Salience and the Sociolinguistic Monitor: A Case Study of ING and TH-fronting in Britain.** Journal of English Linguistics, vol. 42(3), p.185-216, 2014.
- LINVILLE, S.E. **Acoustic correlates of perceived versus actual sexual orientation in men's speech.** Folia Phoniatica et Logopaedica, 50, 25-48. 1998.
- MCCONNELL-GINET, S. **"Intonation in a Man's World."** Language, Gender and Society. Ed. Barrie Thorne,

- Cheris Kramarae, and Nancy Henley. Rowley, MA: Newbury, 69-88. 1983.
- MILROY, L. Social networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLINGESTES, N. (Ed.). **The handbook of language variation and change**. Oxford: Blackwell, 2004. p.573-600.
- MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. A pronúncia retroflexa do /-r/ na fala paulistana. In: HORA, D.; NEGRÃO, E. V. (Eds.), **Estudos da Linguagem. Casamento entre temas e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2011, p. 282-299.
- MCDONALD, E., DEBOE, N., WHITE, A. **Acoustic and perceptual bases of judgments of women and men's sexual orientation from read speech**. Journal of Phonetics, 34, 202-240. 2006.
- MUNSON, B; MCDONALD, E. C; DEBOE, N. L. & WHITE, A, R. **The acoustic and perceptual bases of judgments of women and men's sexual orientation from read speech**. Journal of Phonetics 34(2): 202-240. 2006.
- NIEDZIELSKI, N. **The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables**. Journal of Language and Social Psychology 18. 62-85. 1999
- PODESVA, R.J. **Phonation type as a stylistic variable: the use of falsetto in constructing a persona**. Journal of Sociolinguistics, vol. 11(4), p. 478-504, 2007.
- R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2016.
- SMYTH, R., JACOBS, G, ROGERS, H. **Male voices and perceived sexual orientation: an experiment and theoretical approach**. Language in Society 32, pp. 329 - 350. Cambridge University Press. 2003.
- SORIANO, L. G. M. **Percepções sociofonético do (-r) em São Paulo**. 137f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2016.
- PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition, and contrast. In BYBEE, J.; HOPPER, P. (eds.). **Frequency effects and the emergence of lexical structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001, p. 137-157.
- PIERREHUMBERT, J. B., BENT, T., MUNSON, B., BRADLOW, A. R., & BAILEY, J. M. . **The influence of sexual orientation on vowel production**. Journal of the Acoustical Society of America, 116, 1905 - 1908. 2004.
- PURNELL, T.; IDSARDI, W.;BAUGH, J. 1999. **"Perceptual and phonetic experiments on American English dialect identification."** Journal of Language and Social Psychology 18: 10-30.
- TRACY E. C., BAINTE S. A., SANTARIANO N. P. **"Judgments of self-identified gay and heterosexual male speakers: Which phonemes are most saliente in determining sexual orientation?"** Journal of Phonetics 52 (2015): 13-25. 2015
- TRAVIS, N. J. C. **"A Study of the Relationship of Certain Variables to Sex Characteristic Identification from the Speech of Heterosexual and Homosexual Individuals."** DA 42: 2323-28. Louisiana State Univ. 1981.
- VAN. D. W. A. **Acoustic parameters in human speaker recognition**. Language and Speech, 33, 259-272. 1990.
- ZIMMAN, L. (2010). **Female-to-Male transsexuals and gay-sounding voices: A pilot study**. Colorado Research in Linguistics: http://www.colorado.edu/ling/CRIL/volume22_Issue1 Acesso em 24/05/2018.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Maria Glalcy Fequetia Dalcim
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

No trabalho com alunos do Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos, disponibilizados pela Rede Federal, mais especificamente o Instituto Federal de São Paulo, uma das recorrentes demandas pauta-se na real integração do currículo da Base Nacional Comum com os Componente Técnicos, mediada por Tecnologias. A articulação entre a educação profissional técnica e tecnológica e o ensino básico subjaz como uma das características que fundamentam os objetivos e finalidades da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Artigo 7º da Seção III da referida lei, verificamos que o objetivo primeiro constitui-se em *ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos*.

No entanto, historicamente, temos o processo de construção de conhecimento feito de modo especializado, através de um currículo fragmentado – conteúdos e conhecimentos são trabalhados de maneira disciplinar, através de uma grade curricular estruturada e fixa, proposta pelos planos de curso.

Defrontamo-nos aqui com uma das recorrentes demandas dessa modalidade de ensino: a real integração do currículo (ALMEIDA e VALENTE, 2012) da Base Nacional Comum com os Componente Técnicos. A organização temporal, a disposição dos conteúdos, as estratégias e metodologias devem se entrelaçar com o desafio de alcançar e manter o engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de forma integrada. Contudo, um questionamento se mantém: o que significa dar-se de forma integrada? Qual o significado de “integrado”?

Para Ciavatta (2012), o termo integrado remete-nos a um sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso (p.84), de tratar a educação como uma totalidade social e histórica, ofertando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação nesse, como cidadão integrado à sua sociedade política (p. 85).

Para que essa integração se constitua, entendemos por necessária a discussão sobre as duas principais bases envolvidas nesse processo: o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica.

De acordo com a apresentação disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio, ao longo da história da educação brasileira, esse “nível educacional” e de formação tem se apresentado como o de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios de uma sociedade moderna. Grande parte desses obstáculos situa-se na sua própria natureza intermediária do Ensino Médio - não se configurando tão basilar como no Ensino Fundamental e nem tão específica como no Ensino Superior.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, propõe-se uma identidade própria para o Ensino Médio - a etapa final da Educação Básica - além de ter assegurada a possibilidade de “integração” de uma profissionalização ao mesmo curso. Na Resolução da Câmara de Educação Básica nº3, de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reforça-se a ideia de integração, estabelecendo que

Artigo 12. Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que trazem como pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, quatro dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O trabalho é conceituado como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência, edificando o ponto de partida para a produção de conhecimento e cultura. A ciência é conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história. E, amálgama a ela, o documento conceitua tecnologia como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção.

No documento-referência da Conferência Nacional da Educação - CONAE 2014, o Eixo III que trata da Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente, apresenta uma série de proposições e estratégias a serem desenvolvidas entre os entes federados. Entre elas, destacam-se:

239 - 8.10. Garantir e expandir a Educação Profissional pública de qualidade, em diferentes modalidades e níveis, na perspectiva do trabalho com princípio educativo, com financiamento público permanente, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, as diversidades étnico-raciais de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social. (BRASIL, 2014, p.56)

E

247 - 8.18. Reestruturar o Ensino Médio, incentivando práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, em dimensões como ciência, arte, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, meio ambiente e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, o reconhecimento da

Vemos, tanto no excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como no documento-referência do CONAE, uma ênfase nas discussões que se polarizam entre dois pontos principais – a formação do educando e o processo de estruturação do ensino. No entanto, oblíqua e delegada a uma posição lateral, temos a figura do professor e sua formação.

Para Bueno (2005), as reflexões sobre a formação docente associada a educação profissional e ensino médio tenta avançar apesar de se encontrar em um emaranhado de concepções em processo de reelaboração, que se expressam de forma conflitante. Para a autora, esse quadro revela impasses na discussão sobre a formação e atuação docente, muitas vezes, desconsiderada quando da definição de diretrizes.

No conjunto desses documentos, vemos a dificuldade em se caracterizar o rol de incumbências a serem desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ao Técnico pelo docente e a relevância da integração e interdisciplinaridade entre a formação profissional e média. Como própria da atuação docente, adicionam-se a tais incumbências o processo de organização temporal, a disposição dos conteúdos, a definição e utilização de estratégias e metodologias, o alcance e manutenção do engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Implexo a todo esse contexto macro de educação, o presente trabalho tem como ponto insular (micro) de visão e atuação a disciplina de Língua Estrangeria Moderna (LEM) – Inglês. A partir da impossibilidade de uma atuação multidisciplinar e uma reforma em grande escala, como o docente de LEM pode contribuir para uma real integração curricular entre o ensino médio e a formação profissional técnica.

2. Objetivos

Na diligência pela integração curricular – seu entendimento, construção e efetivação - o presente trabalho tem por objetivo principal discutir o trabalho docente no contexto do ensino integrado à luz do Interacionismo Sócio-Discursivo, através da análise de textos oficiais e não oficiais – leis, decretos, diretrizes, orientações, planos de cursos, projetos pedagógicos, produções científicas, entre outros, buscando por delinear elementos prescritivos da prática docente, mais especificamente o docente de LEM, que possam auxiliar o entendimento e o planejamento do trabalho do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, através da tríplice - currículo integrado / ensino-aprendizagem de LEM / novas tecnologias.

Para contemplarmos o objetivo geral, alguns seguintes objetivos específicos guiarão nosso caminhar:

- Pesquisar as principais referências legais, bibliografias e trabalhos relacionados a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio e a currículos integrados;
- Identificar e analisar prescrições do trabalho do docente LEM de ensino básico, técnico e

tecnológico em planos de cursos, propostas pedagógicas e documentos norteadores de cursos de ensino médio integrado ao técnico.

- Discutir os processos de ensino-aprendizagem de LEM - Inglês no contexto do ensino médio integrado e do currículo integrado.
- Propor possíveis contribuições para o entendimento e atuação dos professores através da trílice
 - currículo integrado / ensino-aprendizagem de LEM / novas tecnologias.

3. Referencial Teórico

4.

Para amparar discussões, compreender a realidade do contexto de investigação e iluminar a análise no presente projeto, a revisão da literatura que subsidiará todos as ações anteriormente expostas, será organizadas em cinco partes:

(1) As bases legais do Ensino Médio Integrado no Brasil e a disciplina de LEM - Inglês - Nesta seção apresentaremos uma revisão sobre os principais documentos instauradores e norteadores do Ensino Médio Integrado e como a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Inglês é contemplada nesse panorama.

(2) Estudos e concepções acerca do ensino médio integrado e currículo integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012; MORAES E KÜLLER, 2016; PARDAL, VENTURA e DIAS, 2005, LOPES e MACEDO, 2011; SAVIANI, 2013, entre outros).

(3) Concepções de língua e linguagem e o discurso - Nesta seção discutiremos as concepções de língua e linguagem dentro de um percurso histórico (SAUSSURE, 2000; BAKHTIN, 2006; VIGOTSKI, 2005 e 2008; entre outros) chegando ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 1999; MACHADO, 2004; MACHADO e BRONCKART, 2005, 2009; entre outros) que subsidiará a análise proposta.

(4) O ensino-aprendizagem de línguas e as novas tecnologias - (PAIVA, 2014; LEFFA (org.) 2016; KENSKI, 2006; TORI, 2010; BONK e GRAHAN, 2006; STAKER e HORN, 2012; VALENTE, 2014; entre outros) que subsidiarão a proposição de possíveis contribuições para o entendimento e atuação dos professores de ensino médio integrado ao técnico.

5. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de base qualitativa, tendo como método de investigação a pesquisa exploratória que recorrerá à pesquisa bibliográfica e documental. A justificativa que sustenta o percurso metodológico escolhido deu-se por dois argumentos principais:

a) A pesquisa exploratória, assim como a bibliográfica e documental, oportuniza maior aprofundamento ou familiaridade com o problema ou questão proposta, proporcionando maior explicitação e contribuindo para a construção ou reconstrução de hipóteses, funcionando como um

alicerce sólido para a edificação de novos andares na área pesquisada. No caminhar inicial pelas leituras, pudemos constatar a incipiência de produções científicas relacionadas à educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, principalmente àquelas ligadas a formação e atuação do professor de línguas.

b) Para a análise de textos produzidos sobre o trabalho educacional, a presente pesquisa se pautará nos procedimentos de análise de textos prescritivos e avaliativos sobre o trabalho docente propostos por Machado e Bronckar, 2004. As questões propostas pelos autores que concernem a essa pesquisa referem-se ao agir prescritivo ou avaliativo que se realiza pelo, e no, próprio texto.

6. Perspectivas de desenvolvimento

No decorrer do primeiro e segundo semestres de desenvolvimento da presente pesquisa, foram realizados importantes levantamentos bibliográficos para embasamento e fundamentação teórica, bem como para a finalização dos créditos em disciplinas e participação em seminários, jornadas e congressos (I SELIV, VIII JEALAV, AILA 2017).

Para os terceiros e quartos semestres, estão previstas a continuidade das ações de levantamento bibliográfico e de fundamentação teórica, ações iniciais de análise de dados preliminares, além da participação em eventos (CietEnped 2018, CIELIN 2018, X SELIN, I Jornada de Letras IFSP/Avaré, IV CBTecl, 21º InPla, entre outros.)

A perspectiva de desenvolvimento para os próximos semestres pautar-se-á no contínuo levantamento bibliográfico, na preparação, coleta e análise de dados, na disseminação e discussão de resultados parciais em seminários, encontros e congressos e na elaboração de relatórios parciais e finais.

Pretende-se, ao final dessa pesquisa, contribuir para as discussões sobre currículo integrado, ações e projetos integradores dentro das instituições que oferecem essa modalidade. Almeja-se também disseminar as discussões sobre a formação continuada de professores para atuarem em cursos técnicos integrados ao ensino médio, além de fortalecer a concepção da língua inglesa como uma disciplina/instrumento de integração curricular e formação omnilateral.

GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mariana Killner
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: Capes

1. Introdução

Consideramos que materiais didáticos que levem em conta diferentes gêneros textuais e sua respectiva autenticidade podem nortear o trabalho de professores e alunos e também otimizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Desta forma, a partir da experiência como professora de Português Língua Estrangeira (PLE) e autora de materiais didáticos, propomos um estudo cujo o objetivo é propor atividades que contemplem gêneros acadêmicos necessários à assimilação de alunos graduandos e pós-graduandos, analisando, ainda, como a aplicação e o estudos desses textos podem contribuir para o ensino de PLE no Brasil e em Portugal.

Para iniciar o trabalho de produção de material didático, é fundamental considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos (LEFFA, 2008), de modo que o material caminhe na direção dos objetivos e das finalidades do curso que será proposto para atender às necessidades específicas de cada público-alvo.

Assim, nosso objetivo principal é avaliar o impacto dos textos acadêmicos para o ensino-aprendizagem de PLE na universidades UNESP (Campus Araraquara) e na Universidade do Minho, em Braga, contextos em que a pesquisadora pretende atuar, visando perceber a recepção e compreensão dos estudantes frente aos textos a que serão expostos.

A partir da leitura e compreensão de textos orais e escritos, buscaremos perceber as capacidades que os estudantes desenvolvem para compreender e internalizar os gêneros estudados, bem como quais são os fatores que contribuem para que adquiram sua identidade autoral, e quais seriam as capacidades criadas por eles para a assimilação do que estudaram, bem como a relação com sua prática dentro e fora da universidade.

Nesse contexto, reconhecendo o construto teórico e a organização das atividades de ensino propostas no portal do professor de PLE (<http://www.ppple.org/>) e coerentes com as necessidades de aprendizagem de alunos de PLE, elaboraremos algumas unidades didáticas, que acreditamos poder contribuir com a formação e necessidade dos estudantes, a saber: pré-projeto, resenha crítica de livros e artigos, apresentação e mediação de mesa-redonda, possibilitando desenvolver capacidades orais e escritas. De igual maneira, propomos que sejam identificadas e analisadas as potencialidades

destes textos como formas de desenvolver competências (inter)culturais, questionando e desfazendo estereótipos culturais.

Pretendemos, por exemplo, trabalhar com os estudantes as diferenças dos discursos e das estruturas escolhidas nos textos dependendo de seu país de origem, bem como perceber inferências a aspectos socioculturais imersos nestes, a situação comunicativa que envolve os falantes, entre outros aspectos. Deste modo, construiremos em colaboração com os estudantes atividades que poderão ser aliadas a seu aprendizado e formação, e que, principalmente, façam sentido para suas histórias.

Com relação às discussões em mesas-redondas e mediações, consideradas textos mistos porque exigem preparação do texto escrito (*script*) e articulação verbal, propomos o trabalho com aspectos linguístico-textuais, literários, extratextuais, entre outros.

Pensamos, também, em propor um roteiro das aulas implementadas, descrevendo o processo e os resultados obtidos na produção do material, o que parte das necessidades dos alunos e da avaliação do mesmo, a partir de critérios que levem em conta seu letramento crítico (Street, 2014).

Reforçamos que, além de conhecer as necessidades dos alunos, é essencial a implementação do material produzido, uma vez que nosso objetivo é enriquecê-lo com os conhecimentos que os alunos construirão durante as aulas e em seu processo avaliativo.

Para que os estudantes percebam e compreendam discursos escamoteados (ou implícitos) nos textos que leem e interpretam, propomos o estudo de gêneros textuais acadêmicos por meio de atividades autênticas e que os levem a pensar e agir criticamente sobre as questões que permeiam os discursos.

Pontuamos que é nosso dever, enquanto estudantes, pesquisadores e professores, propor discussões como essas, que nos levem a refletir sobre as formas de ensino e como podemos suscitar a reflexão e estudo constantes de nossos objetos de estudo e de nossa prática, para efetivamente contribuir com o ensino significativo.

Este projeto se justifica devido à carência de material didático no mercado editorial da área de PLE. Além disso, dentre os que existem, muitos são custosos, o que reforça a necessidade de disponibilizar materiais com enfoque no ensino de gêneros acadêmicos, cuja demanda tem aumentado devido à expansão da língua portuguesa e internacionalização das universidades.

2. Objetivo Geral

- Perscrutar sobre a importância e o impacto dos gêneros acadêmicos para o ensino-aprendizagem de PLE na FCLAr/UNESP e na Universidade do Minho, visando perceber a recepção e compreensão dos alunos frente aos textos a que estarão expostos.

Objetivos Específicos:

- Analisar concretamente a contribuição no emprego de textos acadêmicos orais e escritos para o desenvolvimento das competências de recepção e produção de textos nos estudantes de PLE;

- Identificar e analisar as potencialidades destes textos como formas de desenvolver competências (inter)culturais, questionando e desfazendo estereótipos; elaborar propostas de

aplicação prática a estudantes estrangeiros nos contextos especificados para a abordagem dos gêneros acadêmicos;

- Perceber as capacidades que os textos promovem para que os estudantes criem discursos, ou seja, como estes os percebem em Portugal e no Brasil e quais capacidades desenvolvem para criarem eles próprios novos discursos.

3. Referencial Teórico

É importante refletirmos sobre o poder e a ideologia que perpassam muitos textos e discursos. Para ilustrar a questão, citamos o autor e estudioso francês Roland Barthes em seu livro *Aula* (1978), no qual pontua que a língua, que empregamos todos os dias, impõe poder. Assim, quando falamos devemos fazer escolhas; optar pelo masculino ou feminino, singular ou plural, não pelo neutro. Barthes nos mostra que, como fazemos parte de um sistema, sujeitamo-nos ao poder imposto pela língua. Assim, ao utilizar da língua:

[...] sou obrigado a escolher sempre entre o masculino e o feminino, o neutro e o complexo me são proibidos [...]. Assim, por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reação generalizada (BARTHES, 1978, p. 13).

A partir deste e outros teóricos que serão lidos e analisados, consideramos que, por meio da interpretação de textos e de atividades que levem a questionar discursos, podemos contribuir para que os estudantes observem criticamente os meios de comunicação, para que não lhes passem despercebidos.

Para Kumaravadivelu, “nenhum texto é inocente, desprovido de significado. Todo texto reflete um fragmento de mundo” (2006, p. 132). Podemos dizer que todo texto é político e suas formas discursivas são políticas. Uma vez que analisamos um discurso (por meio de um texto oral ou escrito), analisamos concepções políticas e ideológicas.

Nessa esteira, Thomson (1990 *apud* KUMARAVADIVELU 2006) pontua que estudar ideologia é estudar modos pelos quais o significado estabelece relações de dominação. Por isso, devemos investigar se nessas relações estão implícitos contextos sociais e formas pelas quais os discursos são empregados. Assim, vemos urgência de repensarmos as orientações didáticas e a ideologia que validamos em sala de aula, a fim de não propagar discursos dominantes.

Por meio da linguagem, o professor pode motivar os alunos a questionarem a ordem imposta, a hierarquia por trás das relações de poder no âmbito escolar e também em outros meios pelos quais a linguagem circula. A motivação da criticidade e agência dos estudantes passam pelo professor, por meio de suas ações em sala.

Resumidamente, consideramos que um estudo aprofundado e o detalhado sobre os gêneros textuais pode contribuir para os alunos pensarem criticamente. Assim, reforçamos a necessidade do

estudo dos textos que exemplificamos na Introdução, desde a interpretação de discursos críticos desvendados.

Por fim, acreditamos que o estudo dos textos acadêmicos pode nos salvar da imposição que, muitas vezes, gerenciam nossas relações, mas excluem a possibilidade de crescimento, aprendizado e de respeito face ao discurso do outro. Sendo assim, esperamos contribuir para que reflitamos sobre nossas próprias ações e para que questionemos o *status quo* e o poder nas entrelinhas.

Acima de tudo, gostaríamos de contribuir para que os estudantes questionem práticas legitimadoras e que, assim, leiam o mundo de maneira diferente, percebendo-se responsáveis por essa mudança. Assim, professores que compartilham dessa visão podem se apoiar nas necessidades de seus alunos, desconstruindo formas equivocadas de pensar, suposições negativas associadas a uma determinada cultura, percebendo a riqueza da pluralidade presente em diferentes culturas.

Esperamos, ainda, que os estudantes se enxerguem como responsáveis por seu aprendizado, uma vez que internalizam sua importância nas mudanças sociais e, além disso, reconhecem que este estudo contribui para transformar seu aprendizado e crenças, que seu conhecimento prévio e sua origem são essenciais para a(s) interpretação(ões) e leitura(s) de mundo e para suas relações com a língua portuguesa ou outras.

4. Procedimentos Metodológicos

Para apresentar uma proposta de material didático para estudantes estrangeiros nas aulas de PLE, propomos a elaboração de unidades didáticas embasadas no estudo de textos que tragam, sobretudo, a desconstrução de identidades cristalizadas, que mostrem aos alunos olhar para sua cultura e também para a(s) cultura(s)-alvo, de modo a valorizá-la(s) e refletirem sobre elas, podendo enxergar a si mesmos, seu conhecimento de mundo e experiências como aliados de seu letramento crítico.

Como parte do processo, os alunos vão analisar textos acadêmicos, a fim de questionar, nos discursos engendrados, o que estes lhes oferecem como modelo, desconstruindo discursos hegemônicos, percebendo-se agentes de seu conhecimento e co-responsáveis pelo conhecimento de outros, seja em sua comunidade acadêmica ou em suas relações sociais, (trans)formando o contexto e a realidade em que estão imersos e estabelecendo novas ações que decorrem dessas.

Para a coleta dos dados, convidaremos alguns estudantes estrangeiros para trabalharem com leituras e interpretação de textos acadêmicos, o que propiciará a criação de um roteiro, que, além de documentar as aulas, auxilie professores e estudantes a realizarem pesquisas semelhantes.

Como contribuição para a área de PLE, pretendemos instigar professores e alunos a perceberem suas potencialidades e motivá-los a enviarem sugestões e novos materiais para serem compartilhados com os demais professores, criando uma rede que propicia o intercâmbio de ideias e experiências, contribuindo como um exemplo de material que auxilia no letramento crítico de estudantes.

Durante o percurso de elaboração e aplicação das unidades, sugestões de textos podem e devem aparecer. Na fase de trabalho com os alunos, seria importante que estes trouxessem outros textos, para que juntos pensemos em um trabalho de intertextualidade e interdiscursividade e propormos que os relacionem sob diferentes ópticas, de acordo com a variedade de países lusófonos.

Como consequência da aplicabilidade da pesquisa, apresentaremos uma discussão sobre o material produzido com base nas crenças dos alunos e em sua (trans)formação por meio do estudo dos textos acadêmicos.

Para concretizar metodologicamente esta pesquisa, propomos os seguintes passos:

- levantamento e revisão bibliográfica e leituras relativas à teoria que fundamenta esta pesquisa;
- leitura teórica e seleção de textos acadêmicos brasileiros, portugueses e de outras variedades;
- observação de material didático utilizado em cursos de PLE na FCLAr e na Universidade do Minho, sobre PLE a estrangeiros;
- elaboração do material didático e aplicação de um curso nos contextos especificados;
- leitura e interpretação dos textos durante o curso de PLE, promovendo reflexões, relações de (inter)culturalidade, repensando crenças e possíveis relações de poder;
- análise das aulas ministradas (diário de sala de aulas, material empregado e produção dos alunos, portanto, do corpus da pesquisa);
- interpretação dos dados e contraste entre dados observados e analisados no Brasil e em Portugal;
- elaboração do texto de qualificação e exame de qualificação;
- reelaboração da tese após a qualificação;
- defesa da tese.

Durante o estágio de pesquisa em Portugal, realizaremos levantamento da bibliografia e leituras teóricas, além da aplicação das atividades em um curso de PLE na UMinho.

5. Perspectivas de desenvolvimento - resultados do trabalho

Nossa intenção é, depois de selecionar um *corpus* genealógico com origem no Brasil e em Portugal, relacionar os dois, colocando-os em diálogo, a partir de aspectos discursivos, a partir do hibridismo refletido na interpretação desses textos.

Depois da elaboração e aplicação do curso de PLE nas Universidades citadas, proporemos a análise do corpus coletado, juntamente ao referencial teórico discutido a partir de reuniões periódicas com as orientadoras da Unesp e da UMinho.

Referências Bibliográficas

BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

- _____. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- ESTRELA, E.; SOARES, M. A.; LEITÃO, M. J. *Saber escrever uma tese e outros textos*. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2015. 11ª edição.
- FURTOSO, V. B.; ARAÚJO, V. C.; KILLNER, M. As potencialidades do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna como recurso educacional aberto. In: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). In: *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 1-256.
- KILLNER, M.; FURTOSO, V. B. Uma proposta de material didático para o ensino de gêneros acadêmicos na sala de aula de português para Falantes de Outras Línguas: a unidade “Resumo”. In: GONÇALVES, L. *O Ensino de Português como Língua Estrangeira: reflexões sobre a prática pedagógica*. Roosevelt (NJ): Boavista Press, 2016.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da Globalização. In: FABRICIO, B.; MOITA-LOPES, L. P. (Orgs.): *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. Disponível em: <www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.

ANÁLISE DOS MARCADORES PROSÓDICOS LEXICAIS DE UMA OBRA LITERÁRIA

Mariana Ludolf de Souza
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A utilização de marcadores prosódicos em textos escritos tem sido pouco investigada academicamente (CAGLIARI, 2013). Fato esse que pode ser decorrente da ausência de um método produtivo e sistemático de análise ou da pouca importância dada ao objeto de estudo. São necessários, portanto, o teste e a fixação de um método de análise que supra as necessidades do objeto de estudo em questão.

A proposta de pesquisa apresentada tem como objetivo principal fixar um modelo de análise dos Marcadores Prosódicos Lexicais (PACHECO, 2003) que seja aproveitável posteriormente. Como ponto de partida, os modelos de Halliday (1970) fornecem informações fonéticas primordiais para o desenvolvimento da análise de aspectos prosódicos da língua inglesa.

A utilização dos desenvolvimentos da linguística em análises interdisciplinares é uma das possibilidades da pesquisa. Almeja-se contribuir para a análise do discurso, para a semiótica, para a análise da conversação e para os estudos literários através do desenvolvimento de um modelo cientificamente embasado que olhe para a marcação prosódica na escrita.

Cagliari (1989) versa sobre o tema e a falta de estudos sobre o assunto, o que indica tanto a relevância do objeto selecionado quanto a necessidade de se ampliarem as discussões relacionadas. Pacheco (2009) e Esparsa (2015) também olharam para a questão de diferentes maneiras.

2. Objetivos

Pretende-se contribuir para a área das Letras em geral, aplicando modelos teóricos desenvolvidos no campo da fonética em um corpus literário e investigando suas implicações interdisciplinares. Como consequência, visamos a interpretar e refletir sobre como o código escrito expressa de modo eficiente aspectos mais ligados à fonética, utilizando uma obra da Trilogia Original da Fundação de Asimov.

De modo mais específico, almeja-se testar os modelos fonéticos propostos por Abercrombie (1967); Halliday (1970) e Cagliari (1982), como ferramentas analíticas da atitude do falante expressa no texto literário.

O objetivo do projeto não é ser uma análise de corpus apenas, mas sim a tentativa de se estabelecer um método fruto da linguística moderna para análise de um aspecto presente em textos escritos.

3. Referencial Teórico

Na fala, além das vogais e consoantes, ocorrem elementos prosódicos rotulados de suprasegmentos. Eles podem estar ligados a alterações gerais da produção oral como articulação secundária ou podem ter outra natureza fonética. No primeiro caso estão os suprasegmentos propriamente ditos, tais como a labialização, a palatalização, a velarização, etc. que são características do ponto de articulação (CAGLIARI, 1989).

A prosódia possui função atitudinal. Além de manter um texto coeso e indicar turnos conversacionais, ela indica a atitude do falante ou em relação àquilo que fala (atitude proposicional), ou em relação a seu interlocutor (interpessoal).

Já a atitude do falante é definida por Pike (1945) como é o que é adicionado ao significado lexical de uma sentença pela entoação. Para Cagliari (2007), o modo de expressarmos nossas emoções pela prosódia “tem cunho social adquirido, assim como outros elementos da linguagem, para que possamos nos comunicar não somente expressando nossas ideias, mas também nossos sentimentos”.

Em Bodolay (2009) vemos que “raiva”, por exemplo, é uma emoção, enquanto “polidez” é uma atitude. Já segundo Aubergé (*apud* BODOLAY, 2002), há um gradiente das funções emocionais até as funções linguísticas, que passa exatamente pela função atitudinal expressa pela prosódia; a atitude do falante seria então mais “consciente” do que as emoções.

O som é o habitat natural da língua (MARTELOTTA, 2008), então pretende-se verificar, com modelos teóricos de Halliday (1970) e Cagliari (1982), se é possível analisar de modo sistemático a atitude do falante expressa em uma obra literária segundo parâmetros estabelecidos pela fonética.

Marcadores prosódicos são sinais gráficos com a informação do modo de dizer do falante. O exemplo mais conhecido e recorrente são as marcas de pontuação gráfica. Os sinais de pontuação estão relacionados tanto à demarcação de grupos tonais quanto a questões sintáticas ou mesmo semânticas. Como exemplo disso, existe o uso do ponto final para encerrar um grupo tonal (HALLIDAY, 1970) ou a vírgula para listar itens e desambiguar.

Na fala, a mudança da velocidade (desaceleração) dá espaço para o próximo interlocutor começar a falar, por exemplo. Por outro lado, se ocorrer uma interrupção proposital, há um desrespeito à convenção conversacional, o que pode indicar uma alteração dos ânimos dos falantes.

A prosódia possui diversos parâmetros, como ritmo, entoação ou tons, volume, concatenação, andamento ou velocidade, tessitura, registro, qualidade da voz, ársis e tésis. Todos esses dados são alvo de interpretações por parte do ouvinte, pois estão intimamente relacionados com a atitude do falante. Toda realização linguística possui uma dimensão fonética e uma dimensão semântica (o signo linguístico) (CAGLIARI, 1982).

Do ponto de vista da dicotomia saussuriana de significante e significado, as características

prosódicas certamente possuem uma dimensão semântica bastante clara na fala. Na escrita, o uso de palavras que recuperem essas características parece ir mais de encontro ao significante carregado pela prosódia.

Além da intenção, da situação histórica e do estilo do autor, existe a diferença entre o código escrito e o falado. Enquanto conversam, os falantes depreendem significados de diversas naturezas ao mesmo tempo em que a fala se desenvolve. Durante o processo de leitura, a recuperação desses significados se dá de outra maneira. Por causa disso, a presente investigação é necessária, possibilitando um estudo de como determinado autor decide adicionar dimensão às falas de seus personagens.

Tom, entoação e tessitura são elementos relacionados à variação da altura melódica da fala, embora o façam de maneiras diferentes e exerçam funções distintas (CAGLIARI, 1989).

Os tons de uma língua tonal diferenciam as palavras umas das outras e são fixos para cada palavra. A melodia deriva da enunciação; nesse caso, não deriva dos mesmos processos que motivam as variações de uma língua entoacional (*ársis/tésis*).

Os tons (ou padrões) entoacionais de uma língua entoacional adicionam significados às sentenças. Os tons primários determinam se um enunciado é afirmativo, interrogativo ou suspensivo. Eles se referem a tipos básicos de sentença. Na escrita, transcrevemos os tons primários, majoritariamente, através da pontuação – ou marcadores prosódicos ortográficos. Os tons secundários são resultado de modificações dos tons primários, acrescentando a eles significados específicos (HALLIDAY, 1970; CAGLIARI, 1982). A característica fonética dos tons secundários aparece nas modificações ou do componente pretônico, ou do componente tônico ou de ambos.

Os padrões entoacionais são formados por grupos tonais (GTs) e sua divisão acontece na chamada sílaba tônica saliente (STS), que marca a mudança de direção da curva melódica da sentença (CAGLIARI, 1989).

Em um enunciado como “Eu gosto muito do Ricardo”, existem quatro palavras lexicais (HALLIDAY, 1970) sobre as quais a STS pode recair. Cada uma dessas realizações cria um ambiente de oposição à possibilidade não acentuada. As enunciações diferentes respondem a perguntas diferentes.

Caso o falante destaque a palavra “Eu”, ele diz que ele mesmo – e não qualquer outra pessoa – gosta muito de Ricardo. Essa opção responde à pergunta “Quem gosta muito de Ricardo?”, e todas as outras opções assim se fazem sucessivamente. A preposição, por ser uma palavra gramatical, não é listada por Halliday, como uma possibilidade óbvia, mas pode servir para destacar um sintagma preposicional.

A entoação é o aspecto prosódico mais diretamente relacionado à sintaxe (CAGLIARI, 1992), mas também é bastante usada para expressar a atitude do falante. Na literatura, esse efeito também é recuperado pelo leitor conforme as possibilidades deixadas pelo autor no texto.

Halliday (1970) e Cagliari (1982) dizem que é possível entender que tons ascendentes denotam incerteza ou dúvida, enquanto tons descendentes denotam firmeza ou certeza. A atitude do falante, então, aparece também nos tons escolhidos, ou seja, um falante de atitude reticente utiliza tons que

indiquem sua incerteza, e assim por diante.

A tessitura também funciona como um indicador de turnos dialógicos: quando alta, funciona como um pedido à palavra, e quando baixa, indica o encerramento da fala. A sobreposição de falas que costuma ocorrer em debates acalorados pode fazer os falantes chegarem ao falsete, por exemplo (CAGLIARI, 1989).

Tessituras altas também estão relacionadas, por exemplo, a contestações, expressadas pela ortografia como o ponto de exclamação (!) ou por mais detalhes da atitude do falante e de como a fala foi proferida: revoltosamente, retrucando, gritando e afins. No extremo oposto, as tessituras baixas denotam calma e segurança do falante.

Para Cagliari (1982) e Halliday (1970), as palavras possuem durações intrínsecas em suas sílabas. As durações intrínsecas determinam se uma sílaba é longa ou breve, portanto se está mais propensa a sofrer de fenômenos fonológicos, tais como assimilação, epêntese, elisão ou queda (CAGLIARI, 1982). As moras dizem respeito às durações estáveis fixadas pela língua, enquanto a duração diz respeito ao alongamento ou encurtamento de sílabas que ocorre no momento da fala.

Aumentar a duração de uma sílaba é um recurso de ênfase do português brasileiro e também do inglês (CAGLIARI, 1982; HALLIDAY, 1970). O deslocamento da STS, a alteração da curva melódica e o aumento da duração são recursos prosódicos que o falante pode utilizar para modificar o foco de uma sentença. Como já dito, a ironia também pode ser marcada pela duração, mas ela requer outras características prosódicas como, por exemplo, a qualidade de voz.

4. Metodologia

Os exemplos a serem analisados são provenientes de *Foundation*, retirados de diálogos. A obra possui abundância de diálogos em discurso direto e boa parte deles é descrita com um marcador prosódico lexical.

Após a coleta de dados, é necessário filtrar quais trechos oferecem mais riqueza analítica. A filtragem deve ser feita no decorrer das próprias análises pelos seguintes motivos: pretende-se compreender melhor a atmosfera da obra a partir dos MPLs, portanto, uma quantidade grande de dados é a melhor abordagem; deixar um exemplo sem análise é correr o risco de perder algum uso interessante da linguagem; mesmo em casos de repetição de MPLs.

Existem trabalhos relacionados a MPOs e MPLs. Pacheco (2009), Cagliari e Massini- Cagliari (2001) realizaram análises relacionadas ao objeto de estudo em língua portuguesa que servem de base e auxílio para a proposta de delimitação metodológica. O maior desafio do projeto é, de fato, testar e fixar uma possibilidade metodológica para a análise sistemática de MPLs em obras literárias.

Porém, antes, é importante pensar nos tons entoacionais primários e na neutralidade: Halliday (1970) entende que um “tom neutro” é aquele que pode ser utilizado em qualquer situação. Como se pretende compreender como MPLs alteram o texto, num primeiro momento é importante entender como um enunciado seria produzido sem qualquer alteração.

Depois, o passo óbvio é analisar semanticamente a palavra que funciona como um MPL e o

contexto em que ela é usada. Por exemplo, MPLs relacionados à velocidade (*fast, rapidly, slowly, in a hurry*) trazem a informação de como determinado enunciado deve ser compreendido. Para além do enunciado, um personagem que sempre fala em uma condição de velocidade aumentada expressa uma atitude que faz o leitor ter certa interpretação de sua personalidade.

Após a análise do que a palavra significa, deve-se verificar como ela se aplica ao enunciado, ou seja, quais alterações prosódicas necessariamente a palavra deverá causar. Partimos, então, da suposta neutralidade para a expressão da atitude do falante e para a sua realização prosódica de fato. Parte-se da hipótese de que MPLs são uma fonte de informação linguística relevante e especial, por possuírem uma peculiaridade em relação à dicotomia Saussuriana de significante e significado. Resumidamente, o significante de um MPL está mais ligado ao estado emocional (e à atitude), enquanto que seu significado se transforma em dados fonéticos diferenciadores. Tal reflexão, porém, também precisa ser ampliada e apoiada em dados do corpus.

Bibliografia

- ABERCROMBIE, David (1967) **Elements of General Phonetics**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1967.
- ASIMOV, Isaac (1951) **Foundation**. Gnome Press. 1951.
- BODOLAY, Adriana Nascimento. **Pragmática da entonação: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no Português**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana. 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Marcadores Prosódicos na Escrita**. In Estudos Linguísticos XVIII - Anais de Seminários do GEL. Lorena, p. 195-203. 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: UNICAMP – IEL – DL, N° 23, pág. 137-151. 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. in: **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Mussalim, Fernanda; Bentes, Anna Christina (org.). São Paulo: Editora Cortez. pág. 105-146. 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. “O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa”. Texto submetido à publicação em livro em homenagem à Maria Helena. 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. **A Course in Spoken English: Intonation**. Oxford: Oxford University Press. 1970.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 250 p.
- MATEUS, Crystal, David (1969) **Prosodic systems and intonation in English**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. **A Course in spoken English: intonation**. London: Oxford University Press. 1970.
- LAVER, John (1994) **Principles of Phonetics**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- PACHECO, Vera. **Investigação fonético-acústico e experimental dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos**. Dissertação (mestrado em Linguística) 132 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas: 2003.
- PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. **Reconhecimento dos marcadores prosódicos da escrita em situação de leitura e de oitiva: um processo interativo**. Revista da Anpoll, [s.l.], v. 1, n. 37, p.199-212, 19 dez. 2014.
- ANPOLL. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i37.780>.

PIKE, Kenneth Lee. **Intonation of American English**. Ann Arbor: The University of Chicago Press. 1945.
SAUSSURE, Ferdinand, de. **Curso de Linguística Geral**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

ANÁLISE DIALÓGICA DE PRÁTICAS DE ESCRITA DE GÊNEROS LITERÁRIOS “DENTRO” E “FORA” DA ESCOLA.

Marina Totina de Almeida Lara
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

Partindo do pressuposto de que o campo didático-pedagógico é responsável pela escolarização de conhecimentos e saberes, fato que se revela na composição dos currículos educacionais e nos conteúdos de disciplinas, e que ao termo “escolarização” seja atribuído, comumente, significados pejorativos, afirmamos, na contramão, que a escolarização não é, por si só, um problema, o problema pode ser *como* ela acontece. Para Soares (2011, p.21), por exemplo, a escolarização é “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui”.

Sendo assim, sabendo que a literatura é presente na escola, não podemos negar que também ela passe por um processo de escolarização. Muito tem sido problematizado quanto à leitura dos textos literários na escola (para citar alguns, ver SOARES, 2011; CANDIDO, 1986, LAJOLO, 1982,1985,1987,2008; FREITAS & COSTA, 2005; ZILBERMAN, 1986, 1994, 2008, 2010, 2017a, 2017b) e o que a partir desta leitura é desenvolvido. Nesta pesquisa, em nível de doutorado, interessa-nos outro viés, menos presente nos trabalhos acadêmicos quanto à abordagem da literatura na escola, que é a escolarização da produção escrita dos gêneros literários, especificamente no Ensino Médio, preocupação também de Mendonça (2013). Nesse sentido, esta pesquisa centra-se, pelo menos, entre três problemáticas: a da produção de textos na escola; a dos gêneros do discurso na escola (em especial a dos gêneros literários) e a da produção de textos literários na *Internet*.

Partindo das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Médio (BRASIL, 2000), as quais trazem o texto como centro das atividades de Língua Portuguesa e destacam a necessidade de práticas que envolvam diferentes gêneros do discurso, interessa-nos refletir sobre como se dá o trabalho com a produção escrita de gêneros literários na escola a partir da análise de dois materiais didáticos destinados ao Ensino Médio. Além disso, sabendo da exigência de alguns exames vestibulares do país que pedem produção escrita de diferentes gêneros do discurso, interessa-nos também, quanto a estas provas, saber quais os gêneros literários que são pedidos, os critérios de avaliação desses textos e as expectativas da banca corretora quanto às produções dos candidatos. Ainda, tendo em vista a vasta produção escrita de jovens em idade escolar na *Internet*, no caso, as *Fanfics*, e tomando como centro de nosso olhar os comentários dessas produções literárias

(CASSANY, 2010; AZZARI & FIDELIS, 2016), esta pesquisa propõe refletir sobre o processo de escolarização dos gêneros literários no campo didático-pedagógico em relação com os comentários das produções escritas de gêneros literários na *Internet*, com vistas a verificar *como* ocorrem estas produções e se a escolarização dos gêneros literários atinge produções em outros ambientes, como as na *Internet*. Em outras palavras, queremos investigar, a partir do *corpus* selecionado, como acontece a produção escrita de gêneros literários “dentro” e “fora” do ambiente escolar (considerando os exames vestibulares como uma fase relacionada à escola, no qual se reproduzem os valores e práticas que circulam neste espaço), recompondo um imaginário sobre como deve ser produzido um texto literário nestes espaços e sobre os valores do campo artístico e didático-pedagógico sobre o que é literário ou não, o que demanda um estudo sobre as relações entre os campos de atividade e os sentidos produzidos nestas relações sobre o que é escrever literatura, por exemplo. A hipótese inicial é a de que o processo de escolarização dos gêneros literários e os valores acerca destes gêneros atingem as produções literárias em outros campos de atividade, que envolvem outros ambientes de produção, recepção e circulação de textos, como a *Internet*.

O *corpus* que propomos analisar neste projeto é composto por propostas de produção escrita de gêneros literários em materiais didáticos destinados aos primeiros e segundos anos do Ensino Médio da rede pública e particular. Além disso, trabalharemos com propostas de produção escrita de gêneros literários de vestibulares, com as expectativas da banca avaliadora destas provas, e com os comentários de *Fanfics* da série *13 Reasons Why* (“Os treze porquês”) presentes no site *Spirit Fanfics* e Histórias (<https://spiritfanfics.com/>).

2. Objetivo

O **objetivo geral** do presente projeto é verificar *como* acontece o processo de escolarização dos gêneros literários na escola e se este processo atinge produções literárias em outros ambientes, como as na *Internet*, de forma a recompor um imaginário sobre como deve ser produzido um texto literário nestes espaços.

Os **objetivos específicos** são: **1)** Verificar os possíveis modos de escolarização do texto literário, considerando as orientações presentes nos livros didáticos para a produção escrita destes gêneros, nas propostas e expectativas das bancas dos vestibulares quanto aos textos dos exames e nos comentários feitos às *fanfics* selecionadas no que se refere às construções de tempo, espaço, personagem, ação, narrador, estilo e presença do sujeito no texto; **2)** Verificar o diálogo entre os campos de atividade didático-pedagógico e artístico para entender os sentidos produzidos nestas relações, sobretudo sobre o que é escrever literatura; **3)** Refletir sobre a *fanfic* como produto cultural que se produz supostamente “à margem” do cânone: ela se distancia desse cânone? Caso tenha função social diferente da produção escolar, o que a distinguiria das produções escolares?; **4)** Contribuir com estudos bakhtinianos com reflexões sobre as relações entre os campos de atividade didático-pedagógico e artístico, tendo em vista os valores que circulam em torno do texto literário.

3. Referencial Teórico

Esta pesquisa tem por base estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, em especial, a noção de diálogo como constitutiva da linguagem, e os conceitos de enunciado, gêneros do discurso, ideologia e campo de atividade.

A discussão sobre ideologia é pertinente para entendermos o valor estabilizado socialmente sobre literatura. Os estudos sobre ideologia do Círculo de Bakhtin partem dos estudos de Marx e Engels e deles se diferenciam, pois o Círculo pensa na dinamicidade da ideologia, em suas realizações oficiais e no cotidiano, e em seus choques e influências (VOLÓCHINOV, 2017). Outra contribuição do Círculo para os estudos da ideologia foi pensar a linguagem como o lugar mais claro e completo de materialização do fenômeno ideológico. Portanto, entende-se que cada sujeito, do lugar social que ocupa, valora os signos a partir de um posicionamento, e esses signos, que podem ser palavras, mas também qualquer outra materialidade repleta de sentido, revestem-se de sócio-historicidade e carregam em si sentidos produzidos de acordo com o posicionamento de cada grupo social, que podem, inclusive, ser contraditórios. Sendo assim, todo signo é ideológico.

É pelo fato do signo ser ideológico que Volóchinov (2017) afirma que é nas palavras que se dá a luta de classes, pois elas apresentam posicionamentos ideológicos diferentes. Entretanto, a ideologia oficial insiste em querer conferir ao signo ideológico um caráter monológico, imutável, que oculta a luta de classes e que apaga as contrariedades do signo, para que a hegemonia seja mantida e visando estabilizar os sentidos que respondem a seus interesses – questão que se relaciona à nossa proposta de discussão do cânone literário, daquilo que é estabilizado na literatura, e do valor sobre esta arte que circula na escola e “às margens” dela.

Outros conceitos bakhtinianos que nos são caros nesta pesquisa são os de enunciado e gênero do discurso – enunciados com forma composicional, estilo e conteúdo temático *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2011), ou seja, que se atualizam no acontecimento do enunciado. Quando colocado em circulação em um evento, o enunciado passa a ser entendido dentro de um gênero, ou seja, dentro de uma maneira específica de manifestação humana em determinado campo de atividade. Outros textos do Círculo como o de Medviedév (2012) e Volóchinov (2017) trazem considerações sobre os gêneros do discurso, sobretudo sobre sua dupla orientação na realidade e sobre seu caráter único, sócio-histórico e ideológico. Ademais, o trabalho do Círculo com a literatura/arte em suas obras (BAKHTIN, 1981; 1988; 2011; 2013; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2017) nos auxiliará nas reflexões que envolvem os gêneros literários.

Entendendo o caráter sócio-histórico da língua, pretendemos, com este projeto, aprofundar a noção de campos de atividade humana. Esses campos, apresentados na obra do Círculo de Bakhtin (2011) são espaços que não são precisamente e fisicamente delimitados, mas ideologicamente concebidos, onde os sujeitos sociais se valem da língua e interagem, organizam-se, compartilham saberes, valores, etc, ou seja, produzem seus enunciados (em gêneros do discurso), sejam eles de quaisquer naturezas. Esses campos não são isolados, pelo contrário, se inter-relacionam e influenciam, expandem-se, atualizam-se, e, com eles, novos enunciados também nascem e se

(re)configuram. Ainda, os enunciados são sempre produzidos no seio dos campos de atividade humana e se diferenciam de acordo com cada campo, pois há certos temas, valores e maneiras de se enunciar mais adequados e comuns em cada um deles (BAKHTIN, 2011). O conceito de campo de atividade será importante para nosso trabalho, pois temos, no cerne da problemática proposta, campos em diálogo: o da arte (que inclui a literatura) e o didático-pedagógico.

4. Procedimentos Metodológicos

O *corpus* deste trabalho é composto por livros didáticos destinados às primeiras e segundas séries do Ensino Médio: uma coleção disponibilizada para alunos da rede privada e outra aprovada pelo PNLD 2018 e destinada à rede pública – o material do Sistema de Ensino COC (s/d) e *Veredas da Palavra* (2016), da editora Ática, respectivamente. Além disso, trabalharemos com todas as propostas de produção escrita de gêneros literários de cinco vestibulares (UEM, UEL, UFU, UNICAMP e UFSC) nos últimos 10 anos, totalizando 24 propostas e com as expectativas das bancas avaliadoras acerca das produções dos candidatos. Complementam o *corpus* comentários de *Fanfics* da série *13 Reasons Why* (“Os treze porquês”) presentes no site *Spirit Fanfics* e Histórias (<https://spiritfanfics.com/>).

A metodologia que propomos é ligada à proposta do Círculo de Bakhtin, que defende o aspecto subjetivo da pesquisa em Ciências Humanas. Bakhtin (2011) propõe uma análise do singular, do enunciado em seu contexto de produção e em diálogo com outros enunciados que se relacionam com ele, a fim de cotejá-los (GERALDI, 2012) e fazer eclodir mais vozes e mais sentidos que não são evidentes de maneira imediata. Sendo assim, o conceito de diálogo é central na obra do Círculo e embasa a metodologia deste trabalho. Salientamos que colocar textos em diálogo não consiste em estabelecer um contato mecânico de oposição (BAKHTIN, 2011), mas dar contextos a eles, ou seja, cotejá-los com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, etc.

5. Perspectivas de desenvolvimento

A presente pesquisa organiza-se em ações a serem desenvolvidas durante os 50 meses de seu desenvolvimento. As atividades compreendem pesquisa bibliográfica de estudos bakhtinianos, estudos sobre a produção textual na escola desenvolvidos por linguistas, pedagogos e especialistas no campo da crítica literária e estudos sobre o cânone literário. A análise do *corpus* se dará a partir dos estudos teóricos feitos, considerando especialmente as noções de enunciado, gêneros do discurso, campo de atividade e ideologia.

As atividades no doutorado compreendem também o cumprimento de créditos em disciplinas, participação em eventos, publicações e Exame de Qualificação. É de interesse da pesquisadora, ainda, participar de estágio de docência e de estágio de PDSE, pois estas são atividades enriquecedoras para seu desenvolvimento profissional e para os estudos do campo, para o qual virão contribuições. A

seguir segue o cronograma de execução das atividades:

ATIVIDADES	2018		2019		2020		2021	
	1ºsem 2018	2ºsem 2018	1ºsem 2019	2ºsem 2019	1ºsem 2020	2ºsem 2020	1ºsem 2021	2ºsem 2021
Créditos das disciplinas	X	X	X	X				
Revisão bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	
Análise do <i>corpus</i>		X	X	X	X	X	X	X
Exame de Qualificação					X			
Escrita da tese			X	X	X	X	X	X
Finalização da escrita e defesa da tese						X	X	X
Créditos em eventos	X	X	X	X	X	X	X	
Publicações		X	X	X	X	X	X	X
Estágio de Docência	X							
Estágio de doutorado sanduíche						X		
Reuniões do grupo de pesquisa SLOVO	X	X	X	X	X	X	X	X

Referências bibliográficas

- AZZARI, E. F; FIDELIS, A. C. S. Literatura, ciberliteratura e a formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Línguas e culturas em contato, n° 53, 2016, p. 547-565
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____. **Questões de literatura e de estética. (A teoria do romance)**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado das Letras, 2000, p.15-25.
- _____. Contribuições Bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008.
- _____. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I.I. & MENDES, E. (org.). **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- _____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013
- BRAFF, M. *et al.* **Ensino Médio - Livro de teoria e atividades. Linguagens, códigos, ciências humanas e suas tecnologias**. N. 6. Ribeirão Preto: Editora COC, s/d.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, s/d.
- CANDIDO, A. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Editora Ática, 1986
- CASSANY, D. *Leer y escribir literatura al margen de la ley*. CILELIJ - I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Juvenil. **Actas y Memoria del Congreso**. Madrid: Fundación SM/Ministerio de Cultura de España. 2010, p.497-514.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- FÉLIX, T. C. O dialogismo no universo fanfiction: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo Bakhtiniano. **Ao Pé da Letra**: Universidade Federal de Pernambuco - vol. 10, 2008. Disponível em: http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/vol%2010.2/vol10.2-Tamires_Felix.pdf. Acesso em 21 Jul. 2017
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 2000.
- _____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DO DISCURSO - GEGE (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.19-39.
- GRILLO, S. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), p.235-246, 2012.
- HERNANDES, R; MARTIN, V. L. **Veredas da palavra**. São Paulo, Editora Ática, 2016. JENKINS, H. *Fan fiction as critical commentary*. 2006. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2006/09/fan_fiction_as_critical_commen.html Acesso em 29. Ago. 2017

[LAJOLO, M. P. Usos e abusos da literatura na escola.](#) Rio de Janeiro: Global, 1982. v. 1. 100p .

_____. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: Josalba Fabiana dos Santos; Luiz Eduardo de Oliveira. (Org.). *Literatura & Ensino*. 1a.ed.Maceió: EDUFAL, 2008, v. , p. 61-75.

_____. O vestibular e o ensino de literatura. In: IX Seminário do GEL, 1987, Campinas - SP. *Anais de Seminários do GEL*. Campinas, 1987. p. 444-457.

_____. A escolarização do texto. In: 5 COLE, 1985, Campinas. *Anais de comunicações oficiais do 5 COLE*. Campinas, 1985.

LARA, M. T. A. **A (des)construção da imagem do sujeito professor na mídia: evidências da materialização de valores sociais.** 2015. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139045>>.

_____. Valores sociais acerca da classe docente materializados em enunciados: uma análise bakhtiniana In: ALED BRASIL, 2016, São Carlos. **Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas**, 2016. v.2.

_____. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 1, p. 05-23, jan.-abr. 2017a. ISSN: 2317-0433

_____. O gênero “meme” em *posts* de *blog* educacional: lendo enunciados verbo-visuais com Bakhtin e o Círculo. **Letras em Revista**, V.2, 2017b [no prelo].

MENDONÇA, M.C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. **Letras & Letras (Online)**, v.29, 2013.

_____.; LARA, M.T.A. Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso dos memes em um curso pré-vestibular online. **PROLÍNGUA (JOÃO PESSOA)**, V. 2, N. 2, 2017.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (org.). **Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da Literatura.** Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 65-92.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 1ªed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, R. **Leitura na escola - entre a democratização e o cânone.** REVISTA LITERATURA EM DEBATE, v. 11, p. 20-39, 2017a.

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?.** Desenredo (PPGL/UPF), v. 5, p. 9-20, 2010.

_____. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica (USP), p. 11-22, 2008.

_____. **A Literatura Na Escola.** Diário de Classe, São Paulo, v. 3, n.3, p. 85-93, 1994.

_____. O público jovem e seus gêneros literários prediletos. In: DEBUS, Eliane. BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTI, Nelita. (Org.). **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo.** 1ed.Tubarão: Copiart, 2017b, v. 1, p. 85-99.

_____. **Literatura, vestibular e ensino de segundo grau.** In: Regina Zilberman. (Org.). **O ensino da literatura no segundo grau**, 1986

O CORPO SENSÍVEL: INTERATIVIDADE EM VIDEOGAMES

Mário Sérgio Teodoro da Silva Júnior
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento; FAPESP (processo nº2017/19008-2)

1. Introdução

O presente projeto de doutorado nasce a partir de dados obtidos na pesquisa de mestrado, na mesma instituição, na dissertação *O estilo Disney de cantar histórias* (SILVA JÚNIOR, 2017). Nela, a análise de filmes de animação musical da Walt Disney apontou a articulação de dois tipos de “valores” nos desenhos: aqueles aos quais chamamos inteligíveis e aqueles aos quais chamamos sensoriais. Os valores inteligíveis são aqueles que permitiam ao enunciador dos filmes comunicar seu *ethos* efetivamente, enquanto sujeito incorporado (Cf. DISCINI, 2015), localizado espaço-temporalmente em um mundo ético (Cf. MAINGUENEAU, 2008), estabelecendo o fazer persuasivo da enunciação. Já os valores sensoriais, numerosos nas cenas musicais, são formantes da expressão que forneciam momentos de alta retenção material, de remissão do fluxo narrativo e de encantamento do enunciatário. A alternância entre a predominância de cada tipo de valor configura um ritmo nos filmes, que, somados à congruência entre a argumentação logico-causal e o deslumbramento estésico deram um estilo do enunciador Disney da década de 1990.

Para dar continuidade ao estudo da sensorialidade enquanto elemento significativo dos textos, lançamo-nos ao estudo de *videogames* (mídias sensoriais por excelência, devido à sua interatividade mediada por estímulos motores, táteis, sonoros e visuais), buscando reforços na associação a algumas perspectivas que se dedicam à compreensão do sensível, sobretudo a sociosemiótica difundida pela obra de Eric Landowiski e a semiótica do vestígio (*sémiotique de l'imprunte*) de Jacques Fontanille, a fim de traçarmos um caminho em direção ao desenvolvimento da semiótica no campo da enunciação em ato e das identidades sociais.

A dimensão social, ao lado da sensorial, é também densa no *corpus*, pensando em sua posição determinante na contemporaneidade, por sua alta difusão entre o público jovem, da adolescência à média dos 30 anos (Cf. SUZUKI *et al*, 2009), por sua capacidade de propagar, difundir, desdobrar e contestar as ideologias e comportamentos na velocidade das novas mídias e por sua capacidade de influenciar as formas de vida dos jogadores na escola, na universidade e no lugar trabalho (Ibid.).

2. Objetivos

Portanto, pretendemos contribuir com o avanço teórico-metodológico da semiótica discursiva em torno da sensorialidade, do sensível e da percepção, mediante o estudo de

videogames atuais, observados em sua complexidade cultural, enquanto textos-enunciados, objetos-suporte e cenas predicativas. Especificamente, interessamo-nos em averiguar a inteligência dos estímulos sensoriais do *corpus*, com base nas interações intersubjetivas e entre sujeito e objeto, a fim de compreender melhor os mecanismos de geração de sentido desses textos.

Assim, os jogos propostos para as análises, detalhados adiante no projeto, são: *Disney Fantasia: music evolved*; *Dragon age: inquisition*; *Evolve*; *Hearthstone: heroes of Warcraft*; *Middle-earth: shadows of Mordor*; *Kinect sport rivals* e *Resident Evil*.

2 Referencial Teórico

2.1 O discurso transversal

Como primeiro tópico teórico, figura a noção de discursivo transversal a partir da obra de Fontanille acerca dos níveis de expressão da experiência semiótica, que engendra desde as figuras e os textos até as formas de vida na cultura, em uma gradual complexificação de propriedades materiais e sensíveis. Dessa maneira, o sentido mostra-se como unidade concisa e englobante de todos os níveis pressupostos e pressupostos. Em outras palavras, se, tradicionalmente, o discurso seria resultado global da significação na função semiótica de coarticulação entre o conteúdo e a expressão de um texto-enunciado, com a inserção dos outros níveis, o discurso pode ser considerado como a conjunção dos níveis interdependentes da experiência como uma globalidade de sentido (ver tabela 1).

Tabela 1: Percurso gerativo da expressão segundo Fontanille. Formulado a partir de Fontanille (2008, p.20)

	Tipo de experiência	Nível da expressão	
Integração ascendente ↓	Figuratividade	Figuras-signo	Disc urso trans versal (que atra vessa todo s os níve is)
	Interpretação	Textos-enunciados	
	Corporeidade	Objetos-suporte	
	Prática	Cenas predicativas	
	Conjuntura	Estratégias	
	Comportamento	Formas de vida	

Assim, podemos pensar na sensorialidade física, manifestada apenas na prática e nos objetos, como pertinente também no nível do texto, ainda que, nele, ela apareça figurativizada, como elemento do conteúdo de baixa materialidade. Da mesma maneira, pela transversalidade, é possível homologar as direções éticas da prática a partir da reconstrução do *ethos* do enunciador presente no conteúdo dos textos.

2.2 O sujeito sensível

Em *Da Imperfeição*, Greimas traçar linhas gerais de abordagem do fenômeno estético. O ponto de partida é justamente o sujeito como corpo que percebe esteticamente as coisas que se lhe ocorrem em um dado momento de fratura em relação à sua rotina, até então automatizada. O deslumbramento da estesia gera uma ruptura dos limites inteligíveis entre sujeito e objeto, proporcionando sua plena, e breve, comunhão. A memória desse evento é então semantizada como forma de conteúdo na consciência do sujeito, que passa a buscar novamente um acidente de ruptura para reestabelecer a junção com o objeto estético (Cf. GREIMAS, 2002).

Acerca do sujeito perceptivo, vem ao auxílio o conceito de “acontecimento”, a partir da semiótica tensiva. Indo ao encontro da fratura de Greimas, Zilberberg dá profundidade à oposição acontecimento x fato (Cf. ZILBERBERG, 2011, 163-194). Considerando o acontecimento como o momento que afeta e perturba o sujeito, suspendendo o fluxo temporal, observa-se a troca da afetividade intensa pela legibilidade extensa, que ocorre no momento da potencialização do acontecimento na memória (Ibid., p.169). Já Fontanille dá profundidade à noção de corpo, na proposta da semiótica do vestígio (*sémiotique de l'imprunte*), em que o autor o divide em duas dimensões interdependentes: o Eu-carne, centro dêitico e de sensório-motricidade, e o Si-corpo, instância da heteroconstrução da identidade em devir, a partir das ideias em fenomenologia de Merleau-Ponty (Cf. FONTANILLE, 2016). A carne, pautando-se em tensões e pressões, é marcada pelos acontecimentos físicos que ocorrem, estabelecendo uma força de resistência e uma memória sensível dos vestígios que os estímulos deixam. A memória, enquanto programação sensório-motora, é a informação a partir da qual o corpo próprio começa a se construir, a se enxergar. Já o Si-corpo é responsável pela consciência e coesão da carne, enquanto invólucro contingente e definidor dos limites carnis e das superfícies em que os vestígios sensoriais podem se inscrever. Por outro lado, o Si-corpo também é responsável pela inserção da alteridade na base da significação, enquanto identidade emergente que percebe a si e a outras entidades corpóreas no campo de presença.

Especificamente sobre o lugar da sensação na significação, vale trazer o trabalho recente de Harkot-de-La-Taille, que parte das ideias sobre identidade, percepção e cognição de Ricoeur, de Brandt e do Grupo μ . Essas propostas são aproximadas às noções de enunciação, de sujeito e do sensível, em semiótica discursiva. Em um percurso que a autora relê, tomado a partir de Brandt (2010, p.27) (ver tabela 2), os níveis propostos integram-se aos seus níveis imediatamente superiores, configurando uma estrutura que pode explicar as associações possíveis entre os estímulos sensoriais e as paixões (na acepção greimasiana do termo, Cf. GREIMAS; COURTÉS, 1986, 162-165).

Tabela 2: Os níveis propostos por Brandt para a cognição das sensações. Formulado aqui a partir de Harkot-de-La-Taille (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2016, p.53)

**Intregração
Ascendente**

V	Afetos: emoções, humores, paixões
IV	Contextos: narrativas enciclopédicas
III	Situações, pessoas, causas
II	Coisas: objetos, atos, eventos
I	<i>Qualia</i> (“processos de percepção físicos e fisiológicos e de memória”)

Dessa forma, os afetos/paixões pressupõem certas sensações por meio de uma memória da experiência corporal, semelhante à proposta de Fontanille discutida há pouco, programando reações do sujeito frente a determinadas situações, que envolvem percursos narrativos e objetos físicos (Ibid., p.54). Nos *games*, ao levantarmos as memórias textualizadas nos atores do enunciado, nas instruções de uso e nos objetos-suporte, podemos também reconstruir a memória do enunciatário-operador da prática, adquirida como experiência de uso ao longo do jogo.

2.5 O sujeito interativo

Ao colocar o enunciatário como actante-operador da prática, os *games* revelam, em seu texto, suas programações canônicas da sensório-motricidade corporal e redes temático-figurativas constitutivas da imagem do corpo enunciatário. Essas programações podem ser compreendidas como a narrativização da memória de resposta a certos estímulos sensoriais na perspectiva cognitiva de Brandt. Entretanto, a carne do operador não se coloca apenas como máquina a seguir a programação textualizada *a priori*, pois não tratamos aqui apenas da enunciação enunciada, mas também da enunciação em ato na prática de jogar.

Na sociossemiótica de Landowiski, a programação é apenas um de quatro regimes de interação possíveis, ao lado da manipulação, do ajustamento e do acidente (Cf. LANDOWISKI, 20014 e OLIVEIRA, 2013). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que os *games* oferecem uma sintaxe intraprática canônica reconstruível nas instruções de uso deixadas nos textos-enunciados e nos objetos-suportes, eles também dão margem (i) a uma manipulação enunciada que visa a retirar o jogador de seu percurso padrão, em troca de alguma recompensa extra-programática, (ii) a um ajustamento, em que dois jogadores reais adaptam-se às ações um do outro, desviando-se das instruções que lhe foram fornecidas (iii) e a um acidente, em que o “descontrole” do corpo do operador gera o inesperado, noção essa discutida sob a forma do “lapso”, em Fontanille (Cf. FONTANILLE, 2016, p.45-72). Assim, a interatividade dos *games* pauta-se em ditar a programação do fazer-jogar e, ao mesmo tempo, permitir a ocorrência dos outros regimes, que autonomizam o operador em certa medida, num espaço mais ou menos flexível de coerções materiais, sensoriais e afetivas.

3 Procedimentos Metodológicos

A análise do corpus passará por três estágios gerais, a princípio programados. Primeiramente, os dados serão discriminados, segundo suas características textuais, objetais e práticas, a fim de identificarmos os mecanismos sensoriais. Em seguida, é preciso direcionar o esforço de análise para encontrar os pontos de integração de tais mecanismos nos três níveis propostos, textos, objetos e cenas predicativas, levando em conta as articulações paradigmáticas e sintagmáticas. Por fim, com base no referencial teórico, notar a estrutura que rege a ocorrência e

integração das sensações no discurso, este marcado sociohistoricamente, dos *videogames* selecionados.

Referências Bibliográficas

BRANDT, P. A. *The mental architecture of meaning: a view from cognitive semiotics*. *Cognitive Science*, n.4, p.25-36, 2010. Disponível em: <
http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_4/2-the_mental_architecture_of_meaning-a_view_from_cognitive_semiotics-aage_brandt.pdf> Acesso em: 31/08/2017.

_____. *Toward a cognitive semiotics*. 2003. Disponível em: <
<https://case.edu/artsci/cogs/larcs/documents/TowardaCognitiveSemiotics.pdf>>. Acesso em: 31/08/2017.

CALLIARI, M.; MOTTA, A. **Código Y**: decifrando a geração que está mudando o país. São Paulo: Editora Évora, 2012.

DISCINI, N. **Corpo e estilo**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTANILLE, J. **Corpo e sentido**. Tradução de Fernanda Massi e Adail Sobral. Londrina: Eduel, 2016.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GRUPO μ ; EDELINE, F.; KLINKENBERG, J.-M. *Pour quoi y a-t-il du sens plutôt que rien? Court précis de sémiogénétique*. *Signata*, Liège, v.2, p.281-314, 2011.

_____. *Voir, percevoir, concevoir: du sensoriel au catégoriel. L'image mentale I. Voir*, 16 : 28-39. Bruxelles, n.16, 1998.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Sentir, saber, tornar-se**: estudo semiótico do percurso entre o sensorio e a identidade narrativa. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2016.

LANDOWISKI, E. **A sociedade refletida**. São Paulo, Campinas: EDUC, Pontes, 1992.

_____. **Presenças do Outro**. Tradução De M. A. L. de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Interações arriscadas**. Tradução de Luiza Helena da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

KLINKENBERG, J.-M. KLINKENBERG, J.-M. *La plasticité des catégories (1. Les catégories iconiques)*. In: COSTANTINI, M. (Dir.). *La sémiotique visuelle:nouveaux paradigmes*. Paris: L'Harmattan, 2010. p.189-204. [Links]

_____. *Pour une sémiotique cognitive*, **Linx**, n.44, 2001, p.133-148. Disponível em: <http://linx.revues.org/1056>. Acesso em: 30/08/2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução de Armando Mora D'Oliveira e José Arthur Gianotti. 4a ed. São Paulo: Perspectiva. Coleção debates, v.40, 2014.

PORTELA, J. C. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (orgs.) **Semiótica e mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: UNESP/FAAC,

2008, p.95-114.

SILVA JÚNIOR, M. S. T. da. **O estilo Disney de *cantar histórias***. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Tradução Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê editorial, 2011.

O VOCABULÁRIO DA ESCRAVIDÃO NO BANCO DE DADOS DO “DICIONÁRIO HISTÓRICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL” – SÉCULOS XVI, XVII E XVIII”

Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CNPq

1. Introdução

No presente trabalho, apresentamos, em linhas gerais, nosso projeto de doutorado em fase inicial de desenvolvimento no Programa de Desenvolvimento em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR/UNESP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa.

Consoante Vilela (1994, p. 7), “o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. ” Isto significa que todas as experiências e descobertas do ser humano passam, primeiramente, pelo ato de nomeação para, então, integrarem o sistema linguístico de uma língua e poderem ser referenciadas.

Em virtude disso, visamos o léxico como um repositório do saber linguístico de uma comunidade, posto que cada nome carrega consigo uma variedade de informações que colocam a nossa disposição a oportunidade de conhecer, além de um nome, a realidade por ele representada, motivo pelo qual o léxico é considerado “[...] a janela através da qual um povo vê o mundo. ” (VILELA, 1994, p. 7). Desta feita, a janela que pretendemos abrir e observar o mundo revela-se pelo contexto da escravidão.

Assim, por meio desta pesquisa, intencionamos realizar um estudo lexical acerca das unidades referentes à escravidão negra e indígena durante o período do Brasil Colonial, buscando, ao final do estudo, confeccionar um vocabulário sobre esta temática. Para tanto, utilizaremos como *corpus* o banco de dados do *Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII* (DHPB). Idealizado pela Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Camargo Biderman e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa, o referido dicionário foi desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP, de 2005 a 2012, sob apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o fito de construir um repertório lexical baseado em textos dos séculos XVI, XVII, XVIII e início do XIX e, dessa forma, registrar a língua portuguesa documentada no Brasil Colonial.

Com uma nomenclatura composta por 10.470 verbetes, distribuídos em 11.051 páginas e 19 volumes, o DHPB foi elaborado a partir de um banco de dados próprio – que pretendeu representar uma parcela da realidade linguística observada no Brasil durante os séculos XVI, XVII e XVIII – e constituído mediante um modelo informatizado, calcado nos pressupostos da Linguística de corpus.

Diante dessa configuração, temos a pressuposição de que o acervo documental que trouxe a lume o DHPB possibilitará o acesso a uma variedade de lexias concernentes à escravidão. Ademais, em consulta ao banco de dados, observamos três mil e setecentas ocorrências da unidade lexical **escravo** (e suas congêneres: escrava, escravos, escravas e suas formas variantes). Dessa forma, dada a grande quantidade de vezes em que os escravos foram mencionados, conjecturamos que muitas outras lexias relativas a eles também foram registradas.

A motivação da presente pesquisa provém das nossas experiências de investigação científica ao longo da graduação e do mestrado, bem como da participação no projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás” e no “Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português” (CNPq/UFG), ambos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Maria Helena de Paula, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Durante a graduação, realizamos três pesquisas de iniciação científica no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), todas relativas à temática da escravidão, mas com perspectivas distintas (estudo filológico, lexical e tipológico dos documentos).

No presente projeto, intencionamos dar continuidade às pesquisas supracitadas, contudo com um enfoque mais amplo e assentes nas experiências e necessidades identificadas anteriormente. Uma das maiores dificuldades enfrentadas por aqueles que se dedicam a essa temática é a falta de estudos linguísticos a ela dedicados.

Embora possa parecer um tema esgotado e amplamente abordado, no âmbito acadêmico não há obras com rigor lexicográfico relativas à escravidão. Há um trabalho intitulado “O dicionário da escravidão no Brasil”, de Clóvis Moura (2004), entretanto, trata-se de uma enciclopédia cuja maior parte das explicações refere-se a autores ou personalidades que tiveram um papel de destaque na história da escravidão. Em razão disso, esta obra não atende aos ensejos dos consulentes que buscam pela definição dos itens lexicais.

A necessidade de aproximar História e Linguística é destacada também pelo historiador Paiva (2015), em seu trabalho intitulado “Dar nome ao novo: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho)”. O autor ressalta a importância de que os estudos concernentes à história do escravismo (foco de sua pesquisa) recorram à Linguística, posto que não há como conhecer uma determinada realidade histórica sem conhecer o vocabulário utilizado em seu contexto.

2. Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em construir um vocabulário da escravidão no Brasil Colonial, com vistas a servir de referência aos estudos linguísticos e de outras áreas afins. De modo específico, pretendemos: *i*) identificar, no banco de dados do DHPB, as lexias referentes à escravidão;

ii) compreender a configuração semântica dos lexemas e organizá-los em campos lexicais, demonstrando a relação estabelecida entre os itens que compõem cada campo e; *iii*) comprovar a relação constitutiva entre o léxico e a cultura/história de um povo.

3. Referencial teórico

Como referencial teórico, a pesquisa se baseará em Sapir (1969), Biderman (1984, 2001), Vilela (1994), Paula (2007), Coelho (2008), Xavier (2011), entre outros que forem necessários à conceituação do léxico. Com relação à teoria dos campos lexicais, consultaremos os seguintes autores: Geckeler (1976), Coseriu (1977), Biderman (1987), Vilela (1979) e Lopes e Rio-Torto (2007). Quanto ao conhecimento lexicográfico necessário para engendrar um vocabulário, tomaremos como suporte teórico Bosque (1982), Haensch *et al.* (1982), Biderman (1984), Rey-Debove (1984), Barbosa (1990), Sandmann (1990), Porto Dapena (2002), Castillo Carballo (2003), Garriba Escribano (2003), Welker (2004) e Murakawa (2011).

Para a análise das lexias, com vistas a identificar os seus significados, faremos uso de obras sobre historiografia e lexicografia. No que diz respeito aos dados históricos, utilizaremos Mendonça (2001), Mattoso (2003), Moreau (2003), Libby e Paiva (2005), Hebe Matos (2013), Barros (2014), Paiva (2015), Pereira (2017), entre outros. Consultaremos, também, os dicionários Bluteau (1712- 1728), Silva (1813), Vieira (1871-1874), Vainfas (2000), Ferreira (2005) e Houaiss e Villar (2009), os quais auxiliarão na definição dos significados das lexias, juntamente com a observação do contexto textual.

4. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, descrevemos o caminho metodológico que percorreremos na realização desta pesquisa, dividido em quatro etapas, a saber: i) consulta ao banco de dados do *Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII* (DHPB); ii) seleção/exclusão dos dados linguísticos; iii) descrição e análise dos dados e iv) elaboração do vocabulário.

Em relação à primeira destas etapas, ressaltamos que a consulta ao banco de dados será feita a partir de uma lista de lexemas inventariados em nossa pesquisa de mestrado e que se referem à escravidão. Bernardo e Murakawa (2016, p. 199) assinalam que “[...] este método consiste em levantar unidades léxicas com maior possibilidade de ocorrência no *corpus*, de modo que estas nos conduzam a textos e contextos nos quais poderemos localizar outras mais.”

Ademais, cabe informar que todo o processo de consulta ao banco de dados será realizado mediante o *Philologic*, uma ferramenta computacional na qual o referido acervo documental encontra-se armazenado. Esta atende as nossas necessidades porquanto possui um sistema de busca que viabiliza extrair as unidades lexicais e apresentar de forma alinhada todas as suas combinatórias, possibilitando observar os seus contextos de uso. Tal etapa é indispensável para: seleção/exclusão das lexias que integrarão o vocabulário, observação de seus significados, elaboração de suas definições e inserção de abonações a cada acepção. Além disso, por meio dessas combinatórias, outros lexemas poderão ser localizados e selecionados.

Na etapa subsequente, será feita a observação, no *corpus*, do contexto em que as unidades lexicais aparecem e das definições elencadas nos seguintes dicionários: Bluteau (1712-1728), Silva (1813), Vieira (1871-1874), Vainfas (2000), Houaiss e Villar (2009) e Ferreira (2004). Desta forma, quando o contexto dos documentos e/ou a definição apontarem para o contexto da escravidão, a lexia será selecionada. Caso contrário, será excluída dos dados linguísticos. Durante essa seleção, faremos a lematização dos itens léxicos selecionados, isto é, a apresentação das lexias em sua forma

canônica, a qual se dará em conformidade com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2009), de modo a facilitar a consulta ao vocabulário.

Após concluídas essas etapas iniciais, passaremos à terceira fase, a qual se subdivide em: a) elaboração das fichas lexicográficas; b) constituição dos campos lexicais e possíveis macrocampos e c) análise das lexias a partir destes campos.

A proposição de confeccionar uma ficha lexicográfica para cada lexema se justifica uma vez que nela poderemos reunir as definições encontradas nos dicionários, o que permite observar com mais propriedade e critério os significados com que as unidades lexicais foram empregadas no contexto da escravidão, auxiliando na análise dos dados. Assim, nas fichas, serão dispostos informes como: o lema, a classe gramatical, o contexto (abonação), as variadas formas sob a qual a palavra- entrada encontra-se no *corpus* e suas ocorrências, podendo, ainda, conter informações históricas, com base em trabalhos historiográficos.

Tendo esse material constituído, teremos condições de organizar e analisar os lexemas mediante a teoria dos campos lexicais, com base nos seguintes autores: Geckeler (1976), Coseriu (1977), Biderman (1987), Vilela (1979), Lopes e Rio-Torto (2007).

Por fim, faremos a elaboração do vocabulário - ponto fulcral deste estudo. Concernente a sua macroestrutura, esta será organizada semasiologicamente. A microestrutura será elaborada em acorde com a microestrutura do DHPB, no qual entende-se que todo verbete deve conter: palavra-entrada, classe gramatical, acepções e abonações com a referência completa da fonte da qual foram transcritas e registro da datação do documento mais antigo no qual o lexema foi selecionado (MURAKAWA, 2014). Ao final, intencionamos, ainda, produzir um índice alfabético das lexias, com vistas a facilitar a consulta ao vocabulário.

5. Perspectivas de resultados do trabalho

Esperamos que, mediante a realização desta pesquisa, possamos disponibilizar, em sua fase final, uma obra lexicográfica de grande importância tanto linguística quanto histórica. Linguística porque ofertará aos consulentes conhecer o vocabulário utilizado no contexto da escravidão (limitando-se aos séculos XVI, XVII e XVIII) e saber os seus diferentes significados. Histórica porque, ao dizer do significado das lexias, muitas informações acerca do passado escravocrata serão recuperadas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: identidade científica, objeto, campos de atuação. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2.; ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO- CIENTÍFICA, 1., 1990, Brasília. **Anais...** Brasília: União Latina, CNPq, IBICT, 1990.

_____. Contribuições ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. **Revista brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 15-30, 1995.

_____. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. **Caderno de Terminologia**, São Paulo, n. 1, p. 23-45, 2001.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdades na formação da sociedade

brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERNARDO, Jozimar Luciovanio; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Algumas considerações acerca do vocabulário têxtil no banco de dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 195-212, 2016.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Glossário. **Alfa**, São Paulo, v. 28 (supl.), n. 42. p. 135-144, 1984.

_____. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 81-96, 1987.

_____. **Teoria linguística: teoria lexical e Linguística Computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo (Coord.). **Banco de dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII**. Araraquara: Laboratório de Lexicografia/FCLAr.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728.

BOSQUE, Ignacio. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **Verba**, Santiago de Compostela, v. 9, p. 105-123, 1982. Disponível em: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/4963/1/pg_107-126_verba9.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

CASTILLO CARBALLO, María. Auxiliadora. La microestructura del diccionario In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Madrid: Ariel, 2003. p. 79-101.

COELHO, Braz José. Dicionários – estrutura e tipologia. In: _____. **Linguagem – lexicologia e ensino de português**. Catalão: Gráfica e Editora Modelo, 2008. p. 13-44.

COSERIU, Eugenio. **Principios de semántica estructural**. Madrid: Editorial Gredos/Biblioteca Románica Hispánica, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0**. Curitiba: Positivo Informática, 2004. (CD-ROM).

GARRIGA ESCRIBANO, Cecilia. Microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Madrid: Ariel, 2003. p. 103- 126.

GECKELER, Horst. **Semántica estructural y teoría del campo léxico**. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica/Editora Gredos, 1976.

HAENSCH, Günther et al. **La lexicografía: de la Lingüística teórica a la Lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009 [versão eletrônica].

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo. **A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos**. São Paulo: Moderna, 2005.

LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça. **Semântica**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil, século XIX)**. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENDONÇA, Joseli Nunes. **Cenas da abolição: escravos e senhores no parlamento e na justiça**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. A construção de um dicionário histórico: o caso do Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII. **Estudos de linguística galega**, v. 6, p. 199-216, 2014. Disponível em:

<<http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/2084/2007>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

_____. A contribuição de um dicionário histórico: o Dicionário Histórico do Português do Brasil.

- Organon**, Porto Alegre, v. 25, n. 50, não paginado, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28348>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo**: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- PAULA, Maria Helena. **Rastros de velhos falares**: léxico e cultura no vernáculo catalano. 2007. 521f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- PEREIRA, Paulo Roberto. **Manuel da Nóbrega**: obra completa. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Edições Loyola, 2017.
- REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 45-69, 1984.
- SANDMANN, Antônio José. Polissemia e homonímia. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Descrição do Português**. Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Ano IV, n. 1. UNESP/Câmpus de Araraquara, 1990.
- SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- SILVA, Antonio Moraes. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. 2 tomos.
- VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- VIEIRA, Fr. Domingos. **Grande Dicionario Portuguez ou Thesouro da Língua Portuguesa**. Porto: Ernesto Chradron e Bartholomeu H. de Moraes Editores, 1871/1874. 5 v.
- VILELA, Mário. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- _____. **Estudos de Lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.
- VOCABULÁRIO Ortográfico da Língua Portuguesa (2009)**. São Paulo: Editora Globo.
- XAVIER, Vanessa Regina Duarte. Glossário de manuscritos goianos setecentistas: critérios de elaboração. **Domínios de linguagem**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 107-119, 2011.

VIDA, ARTE E HISTÓRIAS EM QUADRINHO: O CASO DA OBRA DE MAURÍCIO DE SOUSA SOB UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Monique de Almeida Neves Rodrigues
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: FAPESP (2017/25974-9)

1. Introdução

Temos interesse específico na obra de Maurício de Sousa, dado que as personagens da Turma da Mônica já ocupam lugar cativo no cenário nacional há mais de cinco décadas. Para realizar esta investigação, nos embasamos principalmente nos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, bem como naqueles de pesquisadores que se debruçam sobre os mesmos. As inquietações que nos levaram a esta pesquisa nasceram de dois outros trabalhos que realizamos a partir de 2014: primeiramente, nossa pesquisa de Iniciação Científica, que contou com o financiamento da FAPESP (Processo: 2014/02949-0), na qual analisamos de que forma os valores circulantes na sociedade a respeito do autismo infantil se materializam em um conjunto de vinhetas produzidas pela Associação dos Amigos do Autista (AMA) em parceria com o cartunista Maurício de Sousa; posteriormente, na pesquisa de Mestrado, que também obteve apoio da FAPESP (Processo: 2016/02639-7), investigamos de que forma os discursos sociais do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o discurso artístico de Maurício de Sousa se unem em um projeto de dizer único, que se materializa em uma série de propagandas publicadas nos gibis da Turma da Mônica. Ambos os estudos apresentavam *corpus* de natureza sincrética (audiovisual e verbo-visual), foram embasados pelas reflexões do Círculo de Bakhtin e realizados por meio da análise dialógica do discurso

Durante o desenvolvimento dessas pesquisas, tivemos a oportunidade de observar a trajetória trilhada por Maurício de Sousa, incluindo as mais recentes parcerias que o cartunista firmou com instituições brasileiras e internacionais, nas quais suas personagens aparecem como enunciadores de discursos de cunho predominantemente socioeducativo nos gêneros do discurso “vinheta” e “publicidade”. O que pretendemos analisar, na pesquisa de doutorado, é se há alguma influência das forças centrípetas e centrífugas relativas à educação e à pedagogia na composição de sua obra artística, por meio da análise da mesma no gênero discursivo no qual se constitui: a história em quadrinho (os gibis comerciais da Turma da Mônica). Neste sentido, pretendemos realizar investigações relativas aos gêneros do discurso, à ideologia e às esferas de atividade, dando continuidade a algumas reflexões teóricas às quais nos dedicamos nos últimos anos.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é investigar de que modo a produção artística de Maurício de Sousa responde aos discursos valorativos de formação da criança e do jovem circulantes na esfera pedagógica ao longo das quatro décadas em que os gibis da Turma da Mônica têm sido publicados (de 1970 a 2010).

Pretendemos, ainda, responder a outras questões no decorrer da pesquisa, tais como: a) É possível identificar, no *corpus*, ao longo do recorte temporal definido, algum momento em que essa relação vida-arte passa a se dar de forma mais direta?; b) Como o gênero discursivo “histórias em quadrinho” se relaciona com a Literatura Infantil, especialmente no que se refere a seu uso em sala de aula? Poderíamos considerar os gibis da Turma da Mônica como parte do acervo de Literatura Infantil brasileira?; c) De que forma as Histórias em quadrinho podem ser consideradas como gênero a partir dos estudos bakhtinianos?

3. Referencial Teórico

A fundamentação teórica de nossa pesquisa é constituída pelos trabalhos do Círculo de Bakhtin que discutem o enunciado concreto em relação com os gêneros do discurso, as reflexões sobre a ética e a estética na produção de sentido, considerando também os conceitos de ideologia e alteridade. As principais obras sobre as quais nos apoiamos são BAKHTIN (2010, 2011), BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2011), MEDVIÉDEV (2012) e VOLÓCHINOV (2017).

O enunciado é a unidade a ser estudada, segundo Bakhtin (2011). É na análise de enunciados, quando postos em relação uns com os outros, que podemos apreender possíveis criações de sentido, considerando-os sempre em seu contexto sócio-histórico único, com autor – sujeito também constituído nesse tempo-espaço específico –, destinatários previstos e situação de acontecimento. O enunciado é tido como base primordial da interação social, através da qual os sentidos são também construídos pelo destinatário, em um processo de compreensão ativa e responsiva. Este tipo de análise bakhtiniana à qual nos dedicamos é, em suma, um estudo das relações entre discursos, visto que cada enunciado já nasce respondendo a tantos outros, sejam estes do passado ou ainda enunciados em potencial, os “porvires” com os quais também estabelece um diálogo responsivo. Trata-se de uma grande cadeia discursiva na qual as vozes sociais, ideológicas, interagem de maneira ativa, transformadora, em um jogo argumentativo infinito e interdependente, um ir e vir ideológico ancorado pela linguagem e materializado em enunciados concretos.

Os gêneros discursivos se apresentam como cristalizações temporárias (no grande horizonte temporal) de tipos mais estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017). Suas características recorrentes, que nos permitem defini-los como tal, interagem com outras de natureza mais volátil, que incorporam traços discursivos de outras esferas da atividade humana, permitindo ao gênero atualizar-se, na medida que permanece em contato com outras vozes sociais. Na esfera artística, por exemplo, muitos gêneros se constituem em relação inegável com outras esferas, refletindo alguns de seus valores sociais, ao mesmo tempo em que os refrata, reinserindo-os no grande diálogo da cultura humana a partir de outra perspectiva sócio ideológica.

As estreitas relações entre o mundo da vida e o mundo da arte foram também abordadas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2011; VOLÓCHINOV, 2017). Segundo o Círculo, a arte não existe em uma ilha discursiva, isolada dos acontecimentos da vida. Pelo contrário, dialoga com a vida e tem o poder de fazer manifestar-se nela efeitos concretos por meio do sujeito, visto que, de acordo com Bakhtin (2011, p. XXXIII) “Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”. Arte e vida existem, segundo essa perspectiva, em uma relação simbiótica, dividindo responsabilidade mútuas. “O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte” (p. XXXIV). É precisamente a natureza dessas relações que nos instiga a realizar este estudo.

Consideramos, também, o trabalho de outros pesquisadores a respeito do Círculo, como os de Ponzio (2009, 2010), Geraldi (2010a, 2010b) e Brait (2014, 2016).

4. Procedimentos Metodológicos

Nossa proposta é trabalhar, metodologicamente, com o cotejamento de textos, na qual os enunciados pertencentes ao *corpus* são sempre postos em relação com outros enunciados com os quais potencialmente estabelecem diálogo. Segundo Bakhtin (2011, p. 404), “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos”. Trata-se de um trabalho de contextualização do objeto de análise, da busca pela contrapalavra, pelo entendimento de qual posição aquele enunciado ocupa frente a outros discursos: se concorda com eles, responde a eles, discorda deles, os justifica. É, também, um trabalho de interpretação, no qual o pesquisador, ao se debruçar sobre um objeto específico, de modo qualitativo, busca recuperar as relações de sentido que tal objeto estabelece com outros enunciados. Geraldi (2012) nos ajuda a entender melhor essa dinâmica quando afirma que “O conhecimento que se obtém não se esgota no próprio objeto tomado para análise”. Também ele esclarece:

O aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da ampliação do contexto, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepetível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade. Cotejar textos (caminho metodológico percorrido constantemente pelos membros do Círculo de Bakhtin) é a única forma de desvendar os sentidos. (GERALDI, 2015, p.09, grifo do autor)

É a partir dessa relação entre os textos, construída por meio de cotejamentos, que buscamos alcançar a compreensão “ativa e criadora” à qual se refere Bakhtin (2011). Tal metodologia se fundamenta nos trabalhos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2011), (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2011), (MEDVIÉDEV, 2012), (VOLÓCHINOV, 2017), que entendem o enunciado concreto como objeto de análise, enquanto acontecimento de interação social, considerado em seu contexto sócio-histórico específico.

O *corpus* será descrito em suas dimensões verbo-visuais, para então estabelecermos as relações necessárias à apreensão de sentidos. Encontramos suporte em trabalhos recentes que versam acerca de enunciados não-verbais, como Barros (2012), Brait (2009, 2013), Grillo (2009, 2012) e Haynes (2008). Ao analisarem um enunciado de natureza verbo-visual segundo a perspectiva bakhtiniana, Brait e Melo (2014) afirmam que não há como considerar apenas as sequências verbais de um enunciado como esse, deixando de lado as imagens. Tampouco se pode fazer o processo oposto e analisar apenas a dimensão visual do enunciado. É preciso considerá-lo como um todo inseparável que produz sentido, aliado a um projeto discursivo que deve ser analisado em sua totalidade. Brait também afirma que “o trabalho com a verbo-visualidade inspirado no pensamento bakhtiniano é possível” e ainda que “desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura” (2013,p.62).

Nossa pesquisa está ancorada nos conceitos bakhtinianos de enunciado concreto, gêneros do discurso, ético/estético, ideologia, alteridade e diálogo.

O *corpus* será coletado em uma primeira etapa desta pesquisa de forma aleatória ao longo de cada década, visando reconstruir um panorama histórico da obra de Maurício de Sousa, com exemplares de gibis publicados nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Selecionaremos vinte gibis (cinco por década) das séries “Turma da Mônica” e, na última década, também da “Turma da Mônica Jovem”. A partir desses vinte gibis, selecionaremos qualitativamente as histórias em quadrinhos para análise, considerando os objetivos da pesquisa.

É preciso atentar para a realização de estudos bibliográficos que nos permitam cotejar textos constituídos em diversas esferas da atividade humana – como a esfera política, artística e pedagógica. Assim, faz-se necessário um levantamento acerca de documentos que versam sobre o ensino no Brasil, com ênfase naqueles que tratam da literatura/leitura em sala de aula; uma recapitulação da história da literatura infantil brasileira de modo geral, remontando ao período pré-lobatiano; um estudo mais profundo sobre a história do uso de obras infantis na escola, atentando também para a entrada dos quadrinhos no cenário escolar, assim como uma revisão do aparecimento dos quadrinhos nos livros didáticos; um estudo teórico versando sobre as influências do mundo da vida no mundo da arte, cujos resultados julgamos que serão produtivos para a área. Além disso, é necessária a leitura de trabalhos científicos sobre a obra de Maurício de Sousa realizados por outros pesquisadores, bem como um estudo bibliográfico acerca do nascimento e desenvolvimento dos quadrinhos no Brasil.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Semestres:	o.	o.	o.	o.	o.	o.	o.	o.	o.	Jan.
Programação:										Fev.
Coleta do <i>corpus</i>										Mar. 2022

Estudo bibliográfico sobre estudos bakhtinianos do discurso, para embasamento teórico da pesquisa.									
Estudo teórico sobre as relações entre vida e arte em diferentes perspectivas teóricas.									
Estudo bibliográfico sobre documentos brasileiros que versam sobre o Ensino									
Estudo sobre o cartunista Maurício de Sousa, considerando características éticas e estéticas de sua obra.									
Estudo bibliográfico sobre as histórias em quadrinho.									
Estudo bibliográfico sobre a história da literatura infantil brasileira e seu uso nas escolas									
Análise dialógica do <i>corpus</i> .									
Preparação de material (comunicação, resumo e/ou artigo) para participação em eventos científicos a fim de apresentação de resultados da pesquisa.									
Participação em disciplinas oferecidas pelo PPGLLP									
Redação do relatório de qualificação									
Exame de qualificação									
Redação da tese de doutorado								X	

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARROS, C. G; COSTA, E. P. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.38-56, 2º sem. 2012. Disponível em:

- <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605>. Acesso em: 11 Abr. 2014. BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>. Acesso em: 11 Abr. 2014.
- _____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.
- _____. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014
- _____. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: _____(Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.
- GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. **Ancoragens**. Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- _____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO- GEGE. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. Entre reconhecimentos, compreensões e interpretações. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n.57, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/316> Acesso em: jun. 2017.
- GRILLO, S.C. Dimensão Verbo-visual de enunciados de Scientific American Brasil. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.2, p. 8-22, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3009>. Acesso em: 11 Abr. 2014.
- _____. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, p. 233-244, 2012.
- HAYNES, D. J. **Bakhtin and the visual arts**. Nova Iorque: Cambridge, 2008.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. Tradução (coordenação): Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Introdução. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. v. 1. 371p

UMA ANÁLISE BAKHTINIANA SOBRE O FENÔMENO “MINIONS”

Natasha Ribeiro de Oliveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: FAPESP – Processo nº 2017/26629-3

1. Introdução

A linguagem está no mundo em forma de enunciados únicos, concretos e que carregam uma valoração social por serem proferidos por sujeito(s) ativo(s), responsivo(s) e responsável(is). Assim, os enunciados estéticos, com maior elaboração formal da linguagem, são entendidos, segundo a concepção do Círculo, como intrinsecamente ligados à vida, sem que seja possível dissociar arte e vida, uma vez que o entendem como reflexos e refrações sociais, reelaborados e ressignificados para um outro plano ideológico. O enunciado, pensado nas dimensões da linguagem (verbal, vocal/musical e visual, segundo Paula, em desenvolvimento), possui aspectos que o ligam à história, à sociedade e à cultura, revelando as vozes sociais dos sujeitos que estão envolvidos nessa interação dialógica.

Fundamentada na perspectiva da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedév, propomos a análise da construção das valorações sociais em embate dialógico presentes nos sujeitos minions e Gru, presentes nos enunciados fílmicos da franquia *Meu Malvado Favorito* (2010, 2013, 2015 e 2017) – *corpus* do estudo. Com isso, buscamos compreender como as vozes sociais contrárias e contraditórias, assumidas pelos sujeitos, revelam valorações sociais presentes no plano da vida, uma vez que o enunciado, no caso, estético, é pensado como reflexo e refração do social.

Pensamos na franquia de enunciados fílmicos como uma unidade intimamente ligada ao seu local de nascimento e ambientação, pois é preciso entendê-la a partir da significação da comunicação e do contexto ao qual ela está submetida. De acordo com os aspectos destacados, em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (s/d), sobre o enunciado, deve ser levado em consideração, no momento da análise, o horizonte espacial comum dos sujeitos, o conhecimento e a compreensão comum da situação, bem como a avaliação comum da situação.

Dessa forma, ao analisarmos a construção dos sujeitos, observando como as relações de trabalho (exploração e submissão entre patrões e empregados) pautam as interações sociais, bem como as relações de alteridade e identidade estão arquitetadas no interior do enunciado, conseguimos traçar um perfil dos “minions”, de modo que podemos pensar em como eles se tornam uma febre em nossa sociedade, extrapolando as telas do cinema e invadindo lojas e supermercados estampando a frente dos mais variados produtos, desde alimentos até roupas e calçados, colaborando para um consumo massivo que denominamos “febre amarela ‘minions’”.

2. Objetivos

O objetivo geral do estudo é analisar as vozes sociais dos sujeitos minions e Gru, por meio da perspectiva do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medviédev. Para tanto, observamos como essas vozes estão constituídas e se apresentam na franquia *Meu Malvado Favorito* (2010, 2013, 2015 e 2017), de modo a compreender como ocorre a denominada “febre amarela ‘minions’”. A partir de bens culturais massivos que são produzidos e consumidos socialmente, pensando na produção, circulação e recepção desses enunciados artísticos e midiáticos, podemos observar como os sujeitos ativos e consumidores criam relações não só de alteridade, mas também de identidade e afetividade com os objetos da franquia, estendendo a experiência oferecida pela franquia para além das telas do cinema.

O objetivo específico do estudo é estudar a construção estética do enunciado fílmico de animação, pensando-o como gênero discursivo, mediante a sua forma específica de realização e as relações interdiscursivas e intertextuais que representa, esteticamente, as valorações sociais acerca do trabalho (isto é, também do patrão e do trabalhador). Analisar a construção discursiva da franquia *Meu Malvado Favorito* enquanto manifestação cultural massiva, a partir da sua recepção, principalmente, no Brasil, feita por meio de *posts* de páginas específicas do *Facebook* também é um objetivo específico do estudo, uma vez que pensamos em como essas ressignificações ocorrem em outro local sócio cultural, ao observarmos páginas com conteúdo de divulgação e promoção dos objetos da franquia, com conteúdo cotidiano irônico e ácido e até com conteúdo político abarcando o conteúdo temático “minions”.

3. Referencial Teórico

A teoria que embasa a pesquisa é a da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medviédev. A ideia central é o diálogo, que diz respeito às relações estabelecidas entre enunciados que, por sua vez, são consideradas unidades de comunicação significativas e contextualizadas. A franquia de enunciados fílmicos, objeto do estudo, é compreendida como uma unidade de resposta passada e futura à outras unidades enunciativas, uma vez que o enunciado é um elo na cadeia verbal, não comportando, por sua vez, um começo nem um fim absoluto. Nessa perspectiva, o enunciado é único e irrepetível, realizado em contextos e situações específicas.

Ao pensarmos no caráter ideológico que perpassa as relações sociais, uma vez que estas estão organizadas socialmente, logo, não estão alheias às valorações, associamos esse aspecto ao enunciado, pois nele estão contidas as dimensões da linguagem que representam, semioticamente, a palavra que adquire o caráter de signo ideológico por excelência, pois esta carrega as variações das valorações sociais. Como pontuado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 32).

Ainda, pensar a ideologia de acordo com o Círculo é conceber o que é cotidiano e oficial em uma mesma relação, como um jogo de forças, não com o apagamento de um diante do outro, mas como embate de vozes que revela sujeitos sociais e históricos que estão presentes nos enunciados.

Enquanto unidade de comunicação, o enunciado reflete e refrata as ideologias, de modo que tomamos os enunciados fílmicos da franquia como incorporações de ecos, ressonâncias e reverberações de valorações sociais que respondem à vida de maneira estética.

Pensamos que os minions, ao ganharem espaço na sociedade com a chamada “febre amarela”, viram produtos de consumo dentro da lógica da indústria cultural, que visa o lucro em cima do que é massivo. O consumo desses tipos de produtos deixa de ser realizado por conta da utilidade e torna-se massivo porque há estampado o rosto dos minions. O consumo ocorre porque há uma relação ideológica, massiva e está na moda: é uma “febre amarela” o movimento gerado em torno dos minions e o que eles representam socialmente.

3. Procedimentos metodológicos

O método de pesquisa, dialético-dialógico (PAULA et al, 2011), realizado por cotejo, prevê outras produções enunciativas relacionadas à franquia, de forma a corroborar com a reflexão acerca das relações de trabalho e da transformação da obra de entretenimento em produto de consumo massivo. No método dialético-dialógico é impossível dissociar o *corpus* estético da vida (em diversas esferas), bem como da teoria, que ampara e direciona o olhar da/na pesquisa. Dessa forma, não entendemos que haja um fim absoluto do enunciado, mas como responsivo, ele está sempre aberto ao diálogo e à outras possibilidades de compreensão e ressignificação dentro da cadeia verbal em que está inserido.

Primeiramente, analisaremos o enunciado com vistas a compreender os seus elementos constitutivos de sentido, isto é, como a relação entre os minions e Gru está arquitetada, traçando um perfil do que é ser minion para, em seguida, em um segundo momento da análise, analisarmos os enunciados ao que tange à relação entre o público consumidor ativo e os sujeitos que integram o enunciado fílmico (minions e Gru, especificamente), para pensarmos em que medida o massivo é refletido e refratado não só enunciado, mas fora das telas do cinema. Assim é que podemos compreender como a denominada “febre amarela” surge e se torna rentável a partir das relações que estabelecem com os consumidores.

A divisão metodológica visa entender como se configura um fenômeno midiático, pois é na relação interior (nos enunciados fílmicos) em movimento à relação exterior (na vida) que podemos observar como os sujeitos se comportam e se relacionam, integrando-se por meio de relações de identificação.

4. Perspectivas de desenvolvimento

A partir da análise dos sujeitos eu-outro, minions e Gru, um perfil do que é ser minion é traçado, como reflexo de uma febre de consumo que estoura como capital cultural e produto de consumo. Dessa “febre”, não é possível dissociar o a relação de trabalho existente entre os minions e Gru, que é pensada a partir de sua simbologia que revela não só a relação de alteridade, mas também de identidade. Os minions refletem e refratam uma imagem caricatural da mão-de-obra proletariada massiva, com a qual a maioria do público se identifica, acha graça e confirma o sadismo existente nos e entre os sujeitos. Essa relação de identificação está posta quando, ao traçar

o perfil dos minions, observamos como eles se configuram como uma massa única (um grupo social) ao mesmo tempo em que possuem peculiaridades que os distinguem entre si, sem perder a essência da alienação de defender e lutar por Gru, que os explora e os objetifica para seus planos vis.

A análise proposta pretende contribuir com o estudo da relação arte, mídia e vida social, além de pensar sobre a pertinência da abordagem dialógica da linguagem para a análise de enunciados de materialidade sincrética, ao ultrapassar o linguístico (embora parta dele) e mostrar como a linguagem se comporta em determinado momento sócio-histórico.

Sem perder de vista que arte e vida estão intrinsecamente ligadas, o estudo busca compreender, concebendo o enunciado estético como semiose da vida, refletindo-a e refratando-a, quais são os papéis de sujeito que estão materializados nesses enunciados, como eles estão valorados socialmente, visando não só a franquia fílmica, mas também os enunciados que são produzidos a partir dela – como as páginas do *Facebook*, os produtos de consumo da indústria cultural etc. Essas práticas de consumo revelam as valorações que compõem e da qual a sociedade é composta, ao revelar as relações de alteridade e identidade entre sujeitos estético-midiáticos e sujeitos consumidores ativos.

O sujeito “eu”, em processo contínuo de constituição com o sujeito “outro”, sempre de linguagem, reflete e refrata as relações sociais por meio da palavra (no sentido alargado do termo). Desse ponto de vista é que compreendemos a constituição dos sujeitos minions e Gru, como espostas refletidas e refratadas de relações e grupos sociais em embates valorativos, com ações contrárias e contraditórias que os definem em convívio social.

A identificação do público com esse tipo de sujeito (os minios, em especial) é que nos leva a estudá-los à luz de uma teoria que versa sobre a filosofia da linguagem (como a do Círculo), justificada pelas relações de trabalho que os minions e o Gru estabelecem como relações de super e infraestrutura, com suas forças centrífugas e centrípetas de reflexo e refração da vida social na arte, constitutiva do embate dialógico que caracteriza a linguagem. A partir disso, podemos compreender como a ideologia compõe o signo e a significação em enunciados massivos que reproduzem e, ao mesmo tempo, denunciam relações de subserviência e exploração, contidas no interior do gênero fílmico animado.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV] (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. *O marxismo no/do Círculo de Bakhtin*, 2011(Mimeo).
- VOLOCHINOV, V. *Discurso na vida e Discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926]

MOTIVAÇÕES FUNCIONAIS DA DESCONTINUIDADE DE CONSTITUINTES DO SINTAGMA NOMINAL

Nathalia Pereira de Souza
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: FAPESP – Processo nº 2017/26963-0

1. Introdução

O fenômeno sobre o qual este trabalho pretende debruçar-se são os sintagmas nominais que apresentem ordem não canônica de suas partes constituintes (1), denominados “descontínuos” por Keizer (2007), assim como o SN em si deslocado de sua posição mais canônica em uma oração como um todo (2).

(1) Hiperconcentrados na Série A, na **disputa** ao mesmo tempo **de vários torneios e campeonatos**, obrigados a segurar o gato pelo rabo, os clubes não sabem se escalam o time principal ou poupa os titulares (*CartaCapital*, 26 de Agosto de 2015, Ano XXI, nº 864, p. 64).

(2) E uma das fontes admitiria que parlamentares exerciam pressões no sentido de jogar ao lixo o **fatídico apetrecho** (*CartaCapital*, 29 de Julho de 2015, Ano XXI, nº 860, p. 18).

A análise e a descrição desses dois fenômenos interligados têm por objetivo examinar, com base no arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), que fatores pragmáticos, semânticos e formais motivam o falante a selecionar codificações morfossintáticas específicas para representar a descontinuidade em SNs e orações. De acordo com a perspectiva teórica adotada, o método mais adequado de explicar a complexidade dessas variações é assumir que princípios em interação e, possivelmente em competição, é que determinam a ordem dos constituintes no SN e também da oração.

Desse modo, a hipótese que este projeto pretende confirmar ou rejeitar é se a decisão do falante em inserir para fora do SN ou da oração material estruturalmente a ele pertencente é determinada por princípios independentes e se é possível que, quando dois ou mais princípios definem ordens conflitantes, o falante execute uma espécie de ato de equilíbrio compensatório com base no estatuto pragmático e da complexidade formal dos constituintes. A constituição da amostra de dados para análise consiste em registros de língua falada extraídos do Corpus Iboruna, que representa a variedade falada de São José do Rio Preto.

2. Objetivos

Pretende-se descrever um tipo de sintagma nominal específico, o SN descontínuo, entendido, aqui, como uma escolha entre duas ou mais ordens de palavras formalmente aceitáveis de organização morfossintática, e investigar as motivações do falante ao escolher uma ou outra ordem de constituintes, além de analisar a ordem de SNs não descontínuos em relação à organização morfossintática da oração como um todo.

Postulam-se aqui as seguintes hipóteses, com base na teoria multifuncional de ordem de constituintes (DIK, 1997; KEIZER, 2007):

- (i) a escolha de um falante de inserir material estruturalmente pertencente ao SN para fora dele é determinada por dois princípios: peso estrutural e peso comunicativo;
- (ii) na maioria dos casos, esses dois fatores favorecem a mesma ordem;
- (iii) quando os dois fatores favorecerem ordens em competição, o falante tenta decidir qual dos dois fatores, dadas as circunstâncias discursivas, sobrepuja o outro em termos de eficiência;
- (iv) outros fatores independentes podem também exercer um papel relevante e, embora não tenham força suficiente para determinar a ordenação por si mesmos, podem constituir o fiel da balança em caso de “empate”;
- (v) o falante acredita que a ordem final dos elementos, nas circunstâncias discursivas, é a mais eficiente entre as disponíveis, apesar de ter sido violado pelo menos um princípio crucial de ordenação.

A análise de Keizer (2007), que se debruçou sobre dados do inglês, trata de complexidade estrutural e foco-final como parâmetros cruciais para a ativação de ordem não canônica. Na análise dos dados que compõem a amostra deste projeto, pretende-se examinar a atuação de outras motivações pragmáticas, como Tópico, Contraste e Ênfase.

3. Referencial teórico

Assumindo, como perspectiva teórica, o arcabouço da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), entende-se como SN descontínuo uma escolha entre duas ordens de palavras formalmente aceitáveis de organização morfossintática. E, para a análise de ordenação de constituintes da oração ou do sintagma, deve-se considerar que sua colocação obedece a “restrições da seguinte ordem: (i) fatores interpessoais: funções pragmáticas e de referência; (ii) fatores representacionais: funções semânticas e de designação; (iii) fatores morfossintáticos: funções sintáticas e de complexidade” (PEZATTI, 2014, p. 86).

A relação entre o nível morfossintático e os dois níveis mais altos que lhe servem de *input* é governada por três princípios, os de Iconicidade, de Integridade de Domínio e de Estabilidade Funcional. Cada um desses princípios contribui, a seu modo, para maximizar o paralelismo entre as estruturas, reforçando a transparência e a facilidade de interpretação da estrutura linguística. Outras circunstâncias, além da atuação desses três princípios, que ativam a descontinuidade, são evocadas por Keizer (2007) como o princípio de peso-final (ou complexidade estrutural) e o de foco-final (ou peso comunicativo) para contemplar as circunstâncias pragmáticas.

O primeiro princípio diz respeito ao fato de ser a ordem livre de palavras ativada por um processamento cognitivo, que determina a tendência de otimização das estruturas da língua, ou seja, a estrutura menos complexa fica disponível em primeiro lugar, seguida das mais complexas (HAWKINS, 1983). Dik (1997) se refere a essa restrição como “Princípio de Complexidade Crescente” (*Principle of Increasing Complexity*), entendendo-o como uma preferência para ordenar os constituintes de uma expressão linguística em termos da progressiva complexidade formal de seus constituintes. É natural, segundo Dik (1997), que esse princípio se contraponha ao de Estabilidade Funcional: embora os constituintes com o mesmo perfil funcional sejam colocados na mesma posição, essa preferência pode ser superada pela diferença de complexidade interna entre eles. A complexidade é nesse mesmo sentido, referida como “peso” por Mallinson-Blake (1981) e Hawkins (1983).

Sobre o segundo princípio, de acordo com Keizer (2007) e Dik (1997), têm-se empregado diferentes noções funcionais, discursivas ou cognitivas para explicar a maneira como os elementos da oração são ordenados intra- ou translinguisticamente (*Principle of Pragmatic Highlighting*): constituintes com uma função pragmática especial são colocados preferentemente em “posições especiais”, incluindo, pelo menos, a posição de início de oração. De conformidade com os postulados de Dik (1997), Hengeveld e Mackenzie (2008) propõem três posições disponíveis na oração para a inserção de elementos em posições apropriadas: a posição inicial (P^i), a posição medial (P^m) e a posição final (P^f).

Entendem Dik (1997) e Hengeveld e Mackenzie (2008) que as duas posições periféricas P^i e P^f são psicologicamente salientes e extremamente relevantes para o processo de comunicação, enquanto a posição medial P^m é não somente menos saliente, mas também, estruturalmente, não deve ser considerada uma posição única em função do número variável de constituintes que uma oração pode conter.

Nos dois modelos funcionalistas holandeses, é o Nível Interpessoal que fornece os moldes para o falante formular suas mensagens com base em suas expectativas do estado mental do ouvinte, moldes esses motivados por funções pragmáticas. Em seu trabalho sobre ordem no português brasileiro, Pezatti (2014) destaca três delas, já antes identificadas por Hengeveld e Mackenzie (2008), que têm impacto sobre a forma linguística: Tópico, Foco e Contraste, a que se acrescenta uma quarta, a de Ênfase.

4. Procedimentos metodológicos

O material de análise será constituído de uma amostra do fenômeno extraída do Banco de Dados Iboruna, composto pelo Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), que representa a variedade falada na região de São José do Rio Preto. Coletada entre março de 2004 e setembro de 2007, constitui o primeiro banco de dados de amostras de fala do interior do Estado de São Paulo, com controle rigoroso dos procedimentos de coleta e dos fatores sociais, abrangendo sete municípios da região noroeste: Bady Bassitt, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol, Onda Verde e São José do Rio Preto (GONÇALVES; TENANI, 2008). Dentre os tipos de inquéritos de língua falada do corpus, elegemos a *narrativa de experiência pessoal* como fonte da amostra a ser utilizada neste projeto, por ser a que mais se aproxima de um registro informal.

A estratégia que se pretende empregar para identificar a os SNs descontínuos é a de localizar todos os SNs possíveis nos textos do corpus e verificar sua posição na oração. Serão incluídos na rubrica de descontínuo os SNs que não tiverem seus constituintes interrompidos por outros elementos, mas tendo seus próprios elementos estruturais apenas reposicionados. Serão coletados também os SNs que mostrarem descontinuidade em relação à oração como um todo.

Levantado o material de estudo, o segundo passo será classificar os SNs em relacionais ou não relacionais, ou seja, identificar se requerem ou não argumento, o que, poderá facilitar a análise da organização dos constituintes dentro dos sintagmas. Verificado esse domínio, passa-se a estudar os motivos que acionam a descontinuidade e o deslocamento dos SNs nas orações, baseados nos estudos de Keizer (2007) e Pezatti (2014), conforme os seguintes parâmetros: (i) peso estrutural ou a complexidade do elemento deslocado (ii) estatuto pragmático dos constituintes envolvidos, determinado pela diferença entre Tópico, Foco e Contraste, que pode imprimir a violação possível dos três princípios básicos de ordenação considerados por Hengeveld e Mackenzie (2008): o de Iconicidade, o de Integridade de Domínio e de Estabilidade Funcional.

A quantificação das ocorrências será realizada mediante o uso do *software* de regra variável *GoldVarb X* (SANKOFF, D; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E., 2005). Para a operacionalização da análise, propomos parâmetros, entendidos como grupos de fatores pela sociolinguística variacionista, que abrangem uma série de características interpessoais, representacionais e morfossintáticas dos SN, a fim de investigar quais circunstâncias motivam a descontinuidade na ordem dos constituintes do SN.

Entre os parâmetros de ordem interpessoal, pretende-se identificar que função pragmática (Tópico, Foco e Contraste) exerce o núcleo do SN e verificar também se o elemento interferente atua como operador de Ênfase. Em termos representacionais, pretendemos definir a função semântica dos elementos do sintagma e do elemento interferente e a relação que se dá entre eles, se argumental ou não argumental caso se trate de SNs relacionais ou não-relacionais. Em termos morfossintáticos, pretendemos descrever a constituição formal dos elementos (levando em conta, também, modificadores, quantificadores e determinantes), assim como avaliar o peso estrutural do elemento deslocado e do sintagma com relação à oração.

A análise detalhada desses parâmetros permitirá, ao final, detectar qual princípio de ordenação é violado e qual é preservado, além de determinar se algum princípio entra em competição com outro para ativar uma codificação morfossintática com a máxima eficiência funcional.

5. Perspectivas de desenvolvimento

O desenvolvimento deste projeto se organiza em duas fases: a primeira, numa investigação teórica e a segunda, numa investigação empírica.

A investigação teórica consiste em uma revisão bibliográfica dos temas pertinentes a este projeto, com o objetivo de aprimorar o suporte teórico. Posteriormente, na investigação empírica, os conceitos revisados serão retomados para a análise e descrição dos casos, tendo em vista os objetivos estabelecidos previamente.

A investigação empírica compreende (i) a constituição da amostra; (ii) a descrição dos

traços pragmáticos, semânticos e morfossintáticos dos SNs descontínuos, bem como a investigação das motivações que levam o falante a usar uma ou outra ordem de constituintes e que determinam a inserção de SNs não necessariamente descontínuos na oração; e (iii) o confronto dos resultados obtidos na investigação empírica com aqueles levantados na investigação teórica.

Referências bibliográficas

- DIK, S.C. *The Theory of Functional Grammar. Part I: the structure of the clause* (Functional Grammar series 20). Edited by Kees Hengeveld. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Lingüística do Interior Paulista). *Gragoatá* (UFF), v. 25, p. 12-28, 2008.
- HAWKINS, J.A. *Word order universals*. New York: Academic Press, 1983.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J.L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- KEIZER, E. *The English Noun Phrase*. Cambridge, University Press, 2007. MALLINSON. G-B.; BLAKE, J. *Language typology; cross-linguistic studies in syntax*. Amsterdam: NorthHolland, 1981.
- PEZATTI, E.G. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*, Department of Linguistics, University of Toronto, 2005. Software disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>

COINCIDÊNCIAS E NÃO COINCIDÊNCIAS DAS PROEMINÊNCIAS LINGUÍSTICAS E MUSICAIS EM CANTIGAS INFANTIS

Nathaly Ávila Vitorino
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A interface música-linguística é um campo com grande potencial produtivo para análises linguísticas. Podemos perceber que mesmo nos primórdios da formalização da língua portuguesa já existia uma espécie de consciência científica do vínculo entre as interfaces linguística e musical, quando ao discorrer sobre o acento segundo Fernão de Oliveira, trazendo fragmentos de dois capítulos da primeira gramática do português, o autor Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida diz:

Todos os conceitos [de acento] têm, como princípio o que etimologicamente é sugerido pelo vocábulo correspondente em latim *accēntus,us*, que quer dizer, “o levantar ou abater a voz numa sílaba”. O tema acento remete a outro vocábulo também latino *prosōdīa,ae*, “quantidade das sílabas”, que é derivado do grego *prosōidía,as*, “canto de acordo com”. Na estrutura profunda, tanto *prosódia*, do grego, quanto *acento*, do latim, referem-se ao canto ou melodia das sílabas na pronúncia das palavras ou, conforme Oliveira, na pronúncia das dições. (SANTIAGO-ALMEIDA, 2007, p. 12)

Alguns exemplos da parceria música e linguística é o uso da notação musical no estudo da métrica poética, em que as diferentes figuras rítmicas musicais são utilizadas para marcar os diferentes padrões rítmicos construídos nas estruturas dos versos em poesias na língua portuguesa; esse método representativo pode ser encontrado em Proença (1955) e em Cagliari (1984). Dessa forma, partindo da premissa de que a notação musical colabora na explicação do funcionamento do ritmo na poesia, Massini-Cagliari (2008, 2014) e Costa (2010) desenvolveram uma metodologia que procura extrair informações importantes sobre a prosódia e ritmo de línguas a partir da notação musical. Esta metodologia foi elaborada a partir de cantigas medievais galego-portuguesas, com objetivo de trazer pistas para o estudo da prosódia dessa língua, da qual não se tem registros orais disponíveis.

O sucesso da pesquisa com cantigas galego-portuguesas fez com que, em 2009, a autora Massini-Cagliari publicasse um artigo intitulado “Fonologia histórica: estudando o ritmo linguístico a partir de uma interface linguística-música”, que visava ampliar o uso da mesma metodologia para análise de cantigas em línguas contemporâneas, mais em específico no Português Brasileiro. Para isso, no decorrer do artigo, além de uma cantiga medieval, a autora analisa duas músicas do renomado compositor e cantor brasileiro Chico Buarque de Holanda.

Ao final do artigo, depois de ter analisado com sucesso todas as músicas propostas, a autora

escreve na conclusão a seguinte afirmação:

Este trabalho comprovou que a tendência à coincidência entre proeminências musicais e lingüísticas pôde ser verificada tanto para as canções de Chico Buarque como para a CSM10 [Cantiga de Santa Maria 10]. Neste sentido, valeria a pena analisar canções de outros estilos e outras épocas, para que se possa avaliar se este é um fato característico dos estilos e/ou compositores específicos que foram aqui analisados ou se se trata de um fato mais geral. (MASSINI-CAGLIARI, 2009, p. 1691-1692).

A partir desta sugestiva afirmação, surgiu a ideia de expandir a gama de estilos das músicas analisadas. Dessa maneira, este projeto tem intuito de apresentar uma pesquisa que busca comparar a tendência entre as proeminências musicais e lingüísticas em cantigas infantis no Português Brasileiro. Para isso, foi selecionado um *corpus* de 50 cantigas infantis para serem analisadas.

2. Objetivos

O objetivo primeiro e mais geral desta pesquisa é verificar se as proeminências musicais (tempos fortes da música) favorecem a ocorrência de proeminências lingüísticas, ou seja, se há naturalidade do acento tônico em posição de início de compasso. Para isso, escolheu-se trabalhar com cantigas infantis, um estilo musical de tradição oral que tende a preservar melhor a deriva histórica da língua. Por serem pequenas e de fácil memorização, tendem a ter uma linha rítmica menos complexa, com poucas fugas do padrão esperado, tanto em termos de cadências musicais, quanto de cadências lingüísticas.

Partindo do objetivo mais geral, a pesquisa apresenta outros três objetivos mais específicos:

- Confirmar a possibilidade de uma conexão entre a música e a lingüística no desenvolvimento de uma nova metodologia para o estudo da prosódia de línguas vivas atuais, ou de períodos anteriores que já não contam mais com falantes nativos vivos e nem registros orais.
- Buscar entender quais tendências rítmicas da língua as coincidências e não coincidências das proeminências musicais e lingüísticas revelam.
- Identificar em quais contextos lingüísticos a sílaba não proeminente pode, ou não, ocupar posição de proeminência musical (final de constituinte prosódico, acento secundário, no caso das pretônicas, etc.).

3. Referencial teórico

Dois conceitos essenciais para o bom andamento e entendimento da pesquisa são os dos termos “acento” e de “ritmo”. Para esclarecê-los no âmbito musical, foi escolhido utilizar como fundamentação teórica o livro *Teoria da Música*, de Bohumil Med (1996), em que o autor define o conceito de ritmo como sendo “a distribuição ordenada de valores; é a relação entre as durações das notas executadas sucessivamente.” (MED, 1996, p.128). Mais adiante, na mesma obra, no capítulo intitulado “acento métrico, síncope e contratempo”, o autor corrobora com o objetivo desta pesquisa quando diz: “Antes do surgimento do compasso, os acentos musicais coincidiam

com os acentos das palavras”, e logo em seguida explica que “Os tempos dos compassos obedecem a diversas acentuações, isto é, umas fortes (F) e outras fracas (f). No ritmo normal, o primeiro tempo de qualquer compasso é FORTE.” (MED,1996, p.141). Por isso, decidiu-se que durante as análises da interface musical, todo primeiro tempo de compasso é considerado proeminência musical.

Assim como na música, na linguística a definição de ritmo também está intimamente ligada ao tempo; trata-se da duração que as sílabas têm em comparação umas com as outras e a maneira como elas se organizam nas palavras e na fala. Uma característica muito importante do ritmo é a repetição, pois não existe ritmo sem repetição e, na língua, ele nada mais é do que a repetição organizada das diferentes durações das sílabas. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 113)

Quando mencionamos ritmo no âmbito linguístico, é comum que a primeira coisa que nos venha à mente seja a metrificação poética. Mas é importante ressaltar que, apesar de termos escolhido tratar as letras das cantigas infantis como textos poéticos,

[...] o significado da palavra ritmo, em linguística, não resume apenas padrões muito rígidos de repetição de acentos e durações, como nos tratados de metrificação, mas abrange a maneira como as manifestações linguísticas dos seres humanos são organizadas no tempo ao serem pronunciadas. (MASSINI-CAGLIARI, 1992, p.11)

Dessa forma, o que esperamos encontrar nas letras das cantigas está mais próximo da manifestação da língua falada do que da rigidez da metrificação poética. Seguindo para o conceito de “acento”, vemos que no Português Brasileiro sua definição provém de “uma relação de proeminência entre sílabas: as mais proeminentes são as sílabas tônicas ou acentuadas e as menos proeminentes, as átonas.” (MASINI-CAGLIARI, 1992, p.9). Além disso, em casos de palavras com uma ou duas sílabas postônicas, há uma queda da intensidade após a sílaba tônica. Apesar de essa definição aparentar trazer um conceito simples e de uma palavra apresentar somente uma sílaba tônica, é comum que em palavras muito extensas ocorra mais de uma proeminência. Dessa forma, palavras com grande número de sílabas costumam apresentar um acento considerado primário e outro(s) considerado(s) secundário(s).

O acento primário é considerado como sílaba tônica, ele se enquadra na definição apresentada no parágrafo anterior e sempre se encontra em uma das três últimas sílabas da palavra. O acento secundário, por sua vez, é encontrado em uma das sílabas pretônicas, resultando de um efeito da eurritmia da língua, ou de condicionamento morfológico.

Quando causado por um efeito de eurritmia, o acento secundário é encontrado em palavras muito longas, como *paralelepípedo*, onde a sílaba acentuada *-pí-* é tônica e as pretônicas grifadas *-pa-* e *-le-* correspondem aos acentos secundários por efeito de eurritmia. Quando causado por condicionamento morfológico, o acento secundário é encontrado em palavras derivadas formadas por sufixos, como por exemplo *-mente*, *-(z)inho* e *-í(ssi)mo*. Quando se acrescentar o sufixo à palavra o acento do radical (que antes era primário) torna-se secundário, e o acento primário passa a ser na penúltima sílaba. Um exemplo disso é o que ocorre quando usamos o diminutivo da palavra *hotel*; em *hotel* > *hotelzinho*, a sílaba grifada *-tel-* é tônica na primeira palavra, mas na derivada é portadora de acento secundário, enquanto o *-zi-* do sufixo passa a ser o acento primário a sílaba

tônica da palavra (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 115).

4. Procedimentos metodológicos

Com relação aos procedimentos metodológicos, para análise do *corpus* foi escolhido utilizar a mesma metodologia presente nos trabalhos de MASSINI-CAGLIARI (1999, 2009, 2011, 2014) e COSTA (2010). O processo de análise é dividido em dois momentos; no primeiro momento as cantigas têm a letra e a notação musical separada uma da outra, com objetivo de realizar análises preliminares individuais. Na interface linguística, as sílabas são classificadas em: tônicas, monossílabos tônicos, pretônicas, átona final e monossílabo átono; na interface musical, ocorre a identificação das proeminências musicas nos tempos iniciais dos compassos. No segundo momento, faz-se um levantamento das sílabas que coincidem com as proeminências musicais, e esses dados são organizados em tabelas para análise conclusiva e discussão dos resultados.

Para facilitar o processo de classificação e identificação das sílabas e das proeminências musicais, foi escolhido um sistema de cores em que as sílabas **tônicas** são grifadas em verde, as **monossílabos tônicos** em amarelo, as **pretônicas** em azul, as **átonas finais** em rosa e as **monossílabos átonas** são marcadas por um sublinhado. Quanto às proeminências musicais, durante a realização da iniciação científica, percebeu-se a existência de dois tipos de proeminências musicais, o tempo forte (*f*), presente em todas as cantigas e sinalizada por um círculo laranja, e o tempo meio forte (*mf*), encontrado somente nas partituras de compasso quaternário simples e sinalizada por um círculo azul.

Com objetivo de demonstrar o funcionamento da metodologia e comprovar a validade da mesma, a seguir serão realizadas análises de duas cantigas infantis, uma em compasso binário simples e outra em compasso quaternário simples. Começaremos com a análise da primeira estrofe da cantiga “ciranda cirandinha”, na interface linguística identificando as sílabas na letra da música e marcando-as de acordo com a tabela de cores indicada anteriormente:

(1) **Ó** ciranda cirandinha vamos todos cirandar,
vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar.

Em seguida analisaremos a partitura musical da cantiga, identificando as proeminências musicais com um círculo laranja:

Figura 1: cantiga infantil “Ciranda cirandinha”



O segundo momento da análise envolve a organização dos dados quantitativos em uma tabela, para que a partir dela possamos gerar nossos dados qualitativos, e então finalizamos a análise organizando as sílabas que coincidem com os tempos fortes na cantiga “ciranda, cirandinha”, obtendo a seguinte tabela:

Tabela 1: Dados referentes à cantiga Ciranda Cirandinha

Pauta prosódica da sílaba em posição de tempo forte (<i>f</i>) ou meio forte (<i>mf</i>)	Quantidade de sílabas em posição inicial forte (<i>f</i>)
Tônica	6 (75%)
Monossílabo tônico	2 (25,5%)
Monossílabo átono	
Pré-tônica	
Átona final	
Total de proeminências musicais	8 (100%)

5. Perspectivas de desenvolvimento

Por meio dessas análises pretende-se encontrar marcas que comprovem que as proeminências musicais (tempos fortes da música) favorecem a ocorrência de proeminências linguísticas (sílabas tônicas), e explorar as pistas que a dinâmica entre o ritmo musical e a prosódia do Português Brasileiro pode oferecer no estudo da prosódia da língua.

Referências bibliográficas

- CAGLIARI, L. C. Análise Fonética do Ritmo em Poesia. In: **EPA - Estudos Portugueses e Africanos**. Edição nº 3, 1984, p. 67-96.
- COSTA, D. S. A interface música e lingüística como instrumental metodológico para o estudo da prosódia do português arcaico. Araraquara: FCL/UNESP. Tese de Doutorado (Linguística e Língua Portuguesa), 2010.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Análise do texto e da música da Cantiga de Santa Maria 70: Discutindo uma questão de edição. In: Silva Santos, Bento; Costa, Ricardo da (orgs.) **Anais do VIII Encontro Internacional de Estudos Medievais. As múltiplas expressões da Idade Média: Filosofia, Artes, Letras, História e Direito**. Cuiabá: EDUFMS, 2011. Vol.1, p. 383-391.
- _____. Da Legitimidade de textos poéticos musicados como fonte para o estudo da prosódia de tempos passados do português: O exemplo das cantigas medievais galego-portuguesa. In. **D.E.L.T.A.**, 30.2, 2014 p. 289-308
- _____. **Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

_____. Fonética e Fonologia. In: FIORIN. J. L. (org.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto. 2 ed. 2003. p. 105-142

_____. Fonologia Histórica: estudando o ritmo lingüístico a partir de uma interface Lingüística- Música. In Hora, Dermeval da (org.) **Anais - VI Congresso Internacional da Abralín**. João Pessoa: Idéia, 2009. p. 1683-1692.

_____. **Acento e Ritmo**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 1995 MED, B. **Teoria da Música**, 4^a ed. MusiMed Edições Musicais, 1996 PAZ. O. **O arco e a lira**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PROENÇA, M. C. **Ritmo e poesia**. Rio de Janeiro: Simões Ed., s.d., 1956 - (Rex Filologia).

SANTIAGO-ALMEIDA. M. M. O acento segundo Fernão de Oliveira. In: ARAUJO. G. A.; GNERRE. M. B. M. A.(orgs.) **O acento em Português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola. 2007. p. 11-20

O USO DO *CHATEM* TELETANDEM E A EVOLUÇÃO DAS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO SÍNCRONA

Priscilla de Souza Ferro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Introdução

Na esteira da tendência do uso de dispositivos eletrônicos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, o projeto Teletandem Brasil – Língua Estrangeira para Todos (TTD) abre as portas para que alunos universitários possam aprimorar seus conhecimentos de línguas estrangeiras com o auxílio de computadores que os conectam a alunos estrangeiros que, por sua vez, desejam aprender Português como língua estrangeira. A proposta é baseada nos princípios de tandem (BRAMMERTS, 1996) – separação das línguas, reciprocidade e autonomia –, somados ao uso de computadores conectados à Internet pelos quais a comunicação ocorre, atualmente, em ferramentas de comunicação síncrona.

Na UNESP, campus de São José do Rio Preto, o Skype tem sido o aplicativo utilizado para possibilitar que os alunos vejam e ouçam uns aos outros, graças ao recurso de videoconferência, e que possam comunicar-se por escrito, pelo recurso do mensageiro instantâneo. Os alunos participantes das atividades têm encontros semanais, por um período de 6 a 8 semanas e, nas sessões em que há o exercício simultâneo de fala, audição, leitura e escrita, Salomão (2008) sugere que se tem uma sessão prototípica de TTD¹.

No entanto, nem sempre as sessões ocorreram de maneira prototípica: muitas vezes não era possível utilizar simultaneamente os recursos do aplicativo escolhido e apenas com a melhoria dos softwares os participantes de TTD puderam utilizar os recursos conforme estava descrito no projeto inicial (VASSALLO; TELLES, 2006). Durante os primeiros anos das atividades no ambiente TTD, o *Windows Live Messenger* (WLM) era o aplicativo mais conhecido e utilizado no Brasil. A evolução das ferramentas de comunicação síncrona ao longo desses mais de dez anos proporcionou o uso de aplicativos alternativos, como o Skype e o Oovo, na tentativa de diminuir alguns problemas que eram enfrentados com o uso do WLM.

Os primeiros estudos sobre TTD mostram que apesar da disponibilidade do WLM, do Skype e do OoVoo (LUZ, 2009; CANDIDO, 2010) para as sessões, havia problemas técnicos (como interferência no áudio durante a gravação das sessões) ou indisponibilidade dessas ferramentas para os alunos estrangeiros, devido a regras de uso das redes das universidades estrangeiras (GARCIA, 2010). Além disso, havia outros entraves tecnológicos que dificultavam a ocorrência das

¹ Para maior detalhamento das atividades e das modalidades de TTD no campus de SJRP, cf. Aranha e Cavalari (2014); Cavalari e Aranha (2016).

sessões prototípicas de TDD, independentemente do aplicativo escolhido: velocidade de internet insuficiente, desconhecimento dos participantes em relação ao uso do equipamento, falta de equipamento dos alunos estrangeiros etc. (KANEIOYA, 2008; CAVALARI, 2009; VASSALLO, 2010; SILVA, 2010; GARCIA, 2010; FURTOSO, 2011; LUZ, 2012; BRINCKWIRTH, 2012; SALOMÃO, 2012; OYAMA, 2013).

Dessa forma, quando se faz um panorama das sessões de TDD desde o início do projeto Teletandem Brasil até os dias de hoje, vemos que houve uma melhora significativa no uso dos recursos tecnológicos mas que, também, houve um período no qual as sessões eram realizadas com o uso exclusivo do mensageiro instantâneo (chat). Nessa perspectiva, podemos dizer que o chat foi a única ferramenta que esteve presente durante todo o período de realização das atividades de TDD, na medida em que o uso da videoconferência nem sempre foi possível.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é mapear do uso do *chat* como ferramenta de comunicação síncrona ao longo dos dez primeiros anos dos projetos de TDD (2006 a 2016). Esse mapeamento será realizado por meio da análise das materializações que ocorreram dentro desse mensageiro sob a perspectiva da Análise de Gêneros de orientação sociorretórica. Sendo possível verificar se há e quais são os gêneros materializados nos *chats* ao longo dos anos e a relação com o desenvolvimento das tecnologias, é possível refletir sobre os usos dos chats desde o início das atividades. Se considerarmos que o TDD é um espaço no qual são realizadas atividades humanas por meio da linguagem, estamos considerando que nele desenvolvem-se práticas sociais que são materializadas por gêneros que lhes são peculiares e que as caracterizam. Assim, pela análise dos gêneros materializados nos chats, poderemos perceber as práticas sociais nesse contexto de aprendizagem. Analisando as materializações e relacionando-as ao contexto em que ocorreram, poderemos refletir sobre o uso que os participantes faziam e o que fazem dos chats em ambiente de TDD e como a tecnologia tem papel crucial no uso da ferramenta. Com isso, acredito ser possível traçar um panorama por meio do uso dos chats, relacionando esse uso à mudança da prática dos participantes.

3. Referencial Teórico

Atualmente, os chats são os meios de comunicação mais utilizados na Internet por atenderem diversas funções sociais (ARAÚJO, 2006; FIRMINO, 2005) e, com isso, têm figurado em um grande volume de pesquisas acadêmicas. Neles é possível encontrar situações de interação social nas quais podem-se identificar elementos estáveis comuns às conversas de dentro e de fora da Internet o que, segundo Araújo (2006), ocorre porque os chats têm um alto poder de levar para a Internet gêneros que comumente ocorrem fora dela. Nesse sentido, a Internet é um ambiente que absorve e transmuta para si diversas esferas de atividade humana e os chats são os recursos tecnológicos nos quais os gêneros produzidos nessas esferas são materializados (ARAÚJO, 2016; PAIVA, 2010).

Ainda no que tange aos chats, Crystal (2004) afirma que eles são situações que ocorrem, de

forma síncrona, na Internet, tal que um usuário entra na sala de bate-papo (*chat room*) e se junta, em tempo real, a uma conversa que já esteja ocorrendo. As contribuições dos usuários participantes daquela conversa vão surgindo na tela do computador conforme sua ordem de chegada ao servidor da sala de bate-papo e, dessa forma, é comum que haja sobreposição das contribuições, de forma que pode não ser fácil para os participantes manter a coesão da conversa.

Outra forma de comunicação síncrona elencada pelo autor (CRYSTAL, 2004), são os mensageiros instantâneos (MIs), pelos quais mensagens particulares são enviadas a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, em pequenas unidades de texto digitadas, enviadas e visualizadas pelo(s) receptor(es) em tempo real. Do ponto de vista linguístico, o autor (op. cit.) afirma que há muita semelhança entre os chats e os mensageiros instantâneos, exceto pelo fato de que, nos mensageiros, o menor número de pessoas pode facilitar a manutenção da coesão. O ponto que o autor julga mais relevante em relação ao uso da linguagem nesse tipo de comunicação é a questão da sincronia, já que o tempo entre o envio da mensagem e a visualização dela na tela é fundamental a determinação da extensão das mensagens digitadas/enviadas, buscando a manutenção da relevância dos assuntos, isto é, os usuários tendem a enviar mensagens mais curtas quando o tempo entre visualização e resposta é menor.

Por outro lado, há situações de comunicação na Internet em que a mensagem produzida por um usuário é salva e enviada “por demanda” a um ou mais destinatários. Estes, ao recebe-las, produzem uma resposta que é, da mesma forma, salva e enviada de volta ao emissor. São situações assíncronas, como ocorre com e-mails, boletins eletrônicos informativos etc. Nesse caso, o tempo entre o envio e o recebimento das mensagens não demandaria que as mensagens produzidas fossem mais curtas, pois o receptor faria a leitura sob sua demanda, antes de produzir sua resposta que, por sua vez, pode ser enviada depois de lida e relida, considerando que o receptor não estaria à espera de uma resposta imediata.

Dessa forma, vemos que o uso da linguagem que se faz nas diferentes situações de comunicação na Internet depende da sincronia existente para essa comunicação, o que nos remete ao tipo de ferramenta utilizada. Tecnicamente, os chats se diferenciam dos mensageiros instantâneos porque estes conectam diretamente os computadores dos usuários, ao contrário daqueles, que necessitam de um servidor para conectar os computadores dos participantes da interação. Atualmente, os mensageiros instantâneos não conectam apenas computadores entre si, mas também conectam *smartphones* da mesma forma como fazem com os computadores. No entanto, embora haja uma distinção técnica entre as duas ferramentas, para os estudos que proponho nesta tese essa diferença não é significativa, pois em ambas as ferramentas o que os usuários fazem é travar uma “conversa” e, denominar uma ferramenta chat ou MI, neste contexto de estudo, não altera a funcionalidade e as ações sociais que são desenvolvidas nesses espaços de comunicação digital.

4. Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa que se caracteriza como um estudo qualitativo de base etnográfica, já que se preocupa em conhecer o comportamento de um grupo específico a comunidade de TTD (RAMPAZZO; ARANHA, no prelo) - e analisá-lo. Em uma primeira etapa, foi feito um

levantamento nas teses e dissertações sobre TTD no período entre 2006 e 2011 com o objetivo de selecionar os trabalhos cujos dados de análise são compostos por excertos de chat. Nos estudos selecionados, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de verificar quando o Skype se efetivou como ferramenta de comunicação síncrona no TTD. Os excertos de chat foram devidamente relacionados e reservados para a posterior análise de gêneros, que será realizada juntamente com excertos colhidos entre 2012 e 2015, estes compilados no MulTeC (ARANHA; LOPES, em andamento). Em seguida, foram analisadas, especialmente, as descrições metodológicas dessas pesquisas para fazer o levantamento de informações sobre o uso da ferramenta de comunicação síncrona utilizada na época da coleta dos dados analisados. Com isso, também foi possível analisar a sincronia nas materializações e relaciona-la ao uso das diferentes ferramentas.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Os dados mostram que inicialmente o Skype não figurava como ferramenta utilizada no TTD. O crescimento do uso do Skype se deu de maneira gradativa, sendo que, inicialmente, ele foi associado ao WLM e ao Oovoo, antes de ser utilizado como ferramenta única nas sessões. O uso do Skype foi sendo aumentado, com o passar dos anos, devido à disponibilidade do aplicativo tanto para os participantes brasileiros quanto para os estrangeiros, ao funcionamento efetivo de todos os recursos que passou a oferecer – especialmente quando comparado aos outros aplicativos testados – e à possibilidade de gravação das sessões de TTD sem incompatibilidades, quando comparada com a possibilidade de gravação em outras ferramentas. Verifica-se, ainda, que no percurso entre 2006 e 2011, cerca de 50% dos trabalhos selecionados indicam que não houve ocorrência simultânea de áudio, vídeo e escrita, isto é, que ocorreram em ambiente multimodal. Na outra metade, os problemas com a tecnologia forçaram a ocorrência das sessões em ambiente monomodal, com o uso exclusivo de um recurso da ferramenta. Os problemas relacionados pelos pesquisadores no que tange à impossibilidade de ocorrência das sessões em ambiente multimodal foram, principalmente, de incompatibilidade entre a ferramenta de comunicação e a de gravação da sessão, e a impossibilidade de uso dos recursos tecnológicos, como webcam e microfone, por exemplo, especialmente pelos participantes estrangeiros.

Quanto à análise das materializações que ocorreram nos chats, é possível observar previamente que, por conta da impossibilidade do uso simultâneo dos recursos da ferramenta de comunicação síncrona, as mensagens produzidas pelos participantes não são tão curtas como se espera que ocorra com o uso do mensageiro instantâneo, conforme afirma Crystal (2004). Os parceiros parecem manter um diálogo estruturado, com turnos conversacionais bem marcados e com pouco uso de linguagem característica de interações pela Internet. Analisando os excertos retirados dos chats entre 2006 e 2011, como a sessão ocorre exclusivamente entre duas pessoas, na maior parte dos casos, enquanto uma delas está produzindo a contribuição, a outra aguarda para, só depois de recebe-la, produzir a sua resposta, sem que haja sobreposições e, dessa forma, dificilmente percebe-se perda de coesão. Nesse sentido, embora a interação esteja ocorrendo em uma ferramenta de comunicação síncrona, por vezes, percebe-se que a produção é feita por demanda, como ocorre na comunicação assíncrona, mas que essa condição é determinada não pela

ferramenta em si, mas pela necessidade de “conversar” exclusivamente de forma escrita.

O próximo passo será analisar as materializações que ocorreram nos chats entre 2012 e 2015 e que estão compiladas no MulTeC. Tendo as materializações dos dois períodos, será iniciada a análise das amostras sob a égide da Análise de Gênero de orientação sociorretórica.

Referências Bibliográficas

AS RESISTÊNCIAS EM FILMES NACIONAIS SOBRE A DITADURA MILITAR (1994 – 2018): O MÉTODO ARQUEGENEALÓGICO NA ANÁLISE DE DISCURSOS CINEMATOGRAFICOS

Rafael Marcurio da Cól
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CNPq

1. Introdução

Neste trabalho, teremos como tônica a noção de resistência a partir de Michel Foucault, verificando como o discurso político é mostrado em filmes do cinema nacional sobre a Ditadura Militar, levando em consideração, a construção de uma memória social. Para tanto, embasamo-nos principalmente na teoria do discurso foucaultiana e seus debatedores, pois a contribuição teórica dessa tese é a de articular do método arquegenealógico para análise do discurso cinematográfico. Mais do que uma mudança de exercício de poderes, por meio da arquegenealogia, percebemos uma mudança institucional. Partiremos de seis (6) filmes nacionais como *corpus* de retorno, que são: *Lamarca* (1994), *O que é isso, companheiro?* (1997), *Araguaya: conspiração do silêncio* (2004), *Zuzu Angel* (2006), *Batismo de Sangue* (2007), *Carlos Marighella* (2018).

O primeiro filme que constitui o *corpus* desse trabalho é *Lamarca* (1994), o capitão do exército que abandona a sua família e sua carreira militar para lutar contra a Ditadura Militar no Brasil. Lamarca foi o comandante de inúmeras ações terroristas contra as forças militares. O filme é baseado no livro de José Emiliano e Miranda Oldack intitulado *Lamarca – O Capitão de Guerrilha* (2000).

O segundo filme a ser analisado é *O que é isso, companheiro?* (1997) baseado no romance memorialista homônimo escrito por Fernando Gabeira lançado em 1979. Esse filme mostra a operação de um grupo de revolucionários, que resistem às perseguições da Ditadura Militar no Brasil. Um de seus membros arquiteta o sequestro do embaixador americano, para poderem ter voz nas mídias, relatar as torturas aos manifestantes presos e os libertar. O motivo dessas torturas era extorquir informações sobre os chefes das manifestações e assim a destruir. A resistência desse grupo está voltada à luta armada, ou seja, a expropriação de dinheiro para reverter em causas como a liberdade de companheiros políticos que foram presos, as mobilizações nas ruas e as ações como o sequestro. Desse modo, tentam equilibrar a relação de poder entre oprimidos e opressores.

O filme, *Araguaya – A Conspiração do Silêncio* (2014) é o terceiro filme eleito como *corpus* desse projeto. Esse filme resgata um episódio muito importante da história do Brasil, a Guerrilha do Araguaya. Durante a década de 1970, militantes de esquerda e camponeses lutaram contra o exército dentro da Floresta Amazônica.

O quarto filme é o chamado *Zuzu Angel* (2006), nome artístico de uma das maiores estilistas brasileiras. Conhecida como a Antígona brasileira, por lutar pelo direito de enterrar o seu filho, torturado e morto pelos militares, um dos momentos de resistência mais famosos e tocantes do cinema nacional é o luto que Zuzu (Patrícia Pilar) faz ao final do seu desfile em *New York* nos Estados Unidos. Esse ato ganha repercussão internacional, resistindo à censura brasileira e expondo os militares numa escala mundial. Zuzu tentou de todas as maneiras reaver o corpo do seu filho. No entanto, os militares negavam qualquer envolvimento com a morte de seu filho, Stuart Angel (Daniel de Oliveira). Após esgotar todas as suas forças, lutando juridicamente contra eles, Zuzu resolve estampar em sua coleção elementos de subversão em um de seus desfiles no exterior. Ao final do desfile, a estilista entra de luto com a foto de seu filho nas mãos, os presentes se comovem com a situação dessa mãe, o grande destaque dessa composição fica com o colar de anjo, que representa o seu filho, assim, torna-se uma notícia internacional.

O quinto filme é denominado *Batismo de Sangue* (2007), o qual também é baseado em um livro homônimo escrito pelo Frei Betto lançado em 1983, contando a história do grupo de frades, que começam a colaborar com o movimento revolucionário e são presos pelos militares. Depois de serem torturados, delatam as senhas necessárias para o encontro com o líder do movimento, Carlos Marighella, morto numa emboscada arquitetada pelo delegado Fleury. Além de resistir às torturas, o grupo de frades resiste durante a prisão mostrado no filme, a partir da celebração de uma missa em meio às celas e os prisioneiros, quando expõe o posicionamento político e religioso do grupo.

Marighella será o sexto e último filme a ser elencado como *corpus* desse trabalho. Esse filme está marcado para sair em setembro de 2018 e sem dúvidas será imprescindível para fazer um mapa dos movimentos das esquerdas na época da Ditadura Militar no Brasil. Adaptação do livro *Marighella – O Guerreiro que Incendiou o Mundo* (2012) de Mário Magalhães terá como diretor o ator Wagner Moura.

Com isso, o critério principal usado para a escolha dos filmes é o de momento de ruptura, no entanto, pensamos em filmes a partir dos anos 1994, a fim de trazer as memórias do Brasil sobre a Ditadura Militar à tona. Pensaremos nas articulações desse tema dentro do dispositivo fílmico o qual dá condições de emergência à história de indivíduos, que foram apagados pela censura. Esses filmes são denominados dentro da teoria do cinema como *docudrama*, sendo considerado por Rosenthal (1999), pela forma híbrida entre um documentário e um drama.

Portanto, pretendemos olhar para as resistências e para os exercícios de poderes opressores da Ditadura Militar. Com isso, nós nos diferenciamos, na medida teórico- analítica, dos trabalhos sobre o cinema e o Regime Militar feitos até o momento, uma vez que, trabalharemos com os pressupostos teóricos de Michel Foucault e tratamos os filmes como objetos do presente, que tem a possibilidade de emergência em determinado período histórico. É importante estabelecer, quando possível, a interação do discurso fílmico com outras mídias, manifestos e cartas, que o constituem para pensarmos a questão sempre posta por Michel Foucault: “por que esse enunciado e não outro em seu lugar?”.

2. Objetivos

Objetivo principal

Nosso objetivo principal agirá em dois eixos, teórico e analítico, o primeiro: colaborar com a construção do método arqueogenalógico para análise do discurso fílmico, a partir da obra de Michel Foucault e seus debatedores; o segundo: analisar como o cinema nacional opera a memória brasileira e traz as manifestações de resistência contra Ditadura Militar.

Objetivos específicos

- ❖ Verificar o cruzamento do dispositivo fílmico com o dispositivo político, analisando a construção, a reconstrução e a desconstrução de uma memória nacional;
- ❖ Expor as práticas discursivas e não-discursivas usadas nas manifestações das resistências em filmes do cinema nacional;
- ❖ Compreender as adaptações feitas pelo dispositivo fílmico, diferenciando-o de outros dispositivos midiáticos, ao trazer a memória da Ditadura Militar, em relação à composição da diegese e aos efeitos cinematográficos;
- ❖ Analisar a partir da construção ética do sujeito as relações com as resistências e com as opressões em filmes nacionais sobre a Ditadura Militar.

3. Referencial Teórico

Fundamentamo-nos na obra de Michel Foucault e em textos de pesquisadores brasileiros, que debatem a obra desse autor como: Maria do Rosário Gregolin (UNESP), Vanice Sargentini (UFSCar), Nilton Milanez (UEFS), Ivânia Neves (UFPA), Carlos Piovezani (UFSCar) etc. bem como estrangeiros, principalmente, Guilles Deleuze (2004a; 2004b, 2005). Além de estudiosos da teoria do cinema e sobre o discurso cinematográfico como Ismail Xavier (1977; 1980; 2003), Robert Stam (2010) e a obra de Bordwell (2008). O conceito central dessa tese é a resistência de sujeitos subversivos à Ditadura Militar no Brasil. A resistência, segundo Michel Foucault, está sempre atrelada às relações de poder, uma vez que ela pode fundar uma relação de poder ou ser o seu resultado. A principal função da resistência é criar espaços de lutas para ocasionar as transformações, dessa maneira, estaremos sempre falando de uma estratégia ou de uma tática, pois um sempre vai contra-atacar. No entanto, essa relação não reduz à uma dialética, uma vez que, as relações de poder tendem à complexidade. Foucault em seu

texto, *Não ao Sexo Rei* (2007), destaca três pontos sobre essa relação:

- a) (...) Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea. (FOUCAULT, 2007, p. 241)

b) (...) Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente.” (FOUCAULT, 2007, p. 241)

c) (...) a partir do momento que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 2007, p. 241)

Nesse sentido que Foucault não acredita na negatização do poder, pois as relações de poder nem sempre serão esse sentido, visto que representam lutas:

(...) através da produção e da troca de signos; e também não são dissociáveis das atividades finalizadas, seja daquelas que permitem exercer este poder (como as técnicas de adestramento, os procedimentos de dominação, as maneiras de obter obediência), seja daquelas que recorrem, para se desdobrarem, a relações de poder (como na divisão do trabalho e na hierarquia das tarefas). (FOUCAULT, 1995, p. 235)

Neste trabalho, por meio do cruzamento do dispositivo fílmico e o político, verificaremos as relações de poder e resistência, pois queremos analisar como são tematizados a resistência dentro de discursos fílmicos, a fim de compreender como o dispositivo fílmico opera a construção da memória nacional.

4. Procedimentos Metodológicos

Como metodologia de pesquisa, seguimos a arqueogenealogia deixada pela obra de Michel Foucault, a fim de trabalhar não apenas com a construção do discurso fílmico, em relação ao acontecimento e ao posicionamento do sujeito dentro de uma ordem do discurso, mas também verificar as lutas estabelecidas nesse discurso e, ainda mais, verificar as mudanças institucionais que ocorrem a partir desses deslocamentos de forças. A pesquisa tem natureza teórica e analítica e, por isso, os procedimentos metodológicos giram em torno da leitura e da discussão do referencial teórico; a emergência dos discursos fílmicos em determinado momento histórico; separar as regularidades relacionadas à resistência do *corpus* para análise, a aplicação do dispositivo analítico da Análise do Discurso nos elementos coletados; a sistematização dos resultados em relatórios e na tese.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Pensaremos em nosso *corpus* de trabalho, com base na teoria do discurso desenvolvida na obra de Michel Foucault. Desse modo, verticalizaremos o método arqueogenealógico para a análise do discurso fílmico, isso será feito em três (3) etapas: a primeira, verificar as contribuições dadas por Foucault ao falar do discurso fílmico em nove (9) entrevistas; a segunda, levantar os trabalhos já feitos por pesquisadores sobre o discurso fílmico, usando a teoria foucaultiana; a terceira, propor novas interpretações conceituais para a abrangência do discurso fílmico, baseado nas duas etapas anteriores e em nos trabalhos de Deleuze sobre cinema. Assim, a noção de resistência servirá de fio condutor para perpassarmos pelas três (3) fases da obra de Michel Foucault e, desse

modo, demarcaremos não só o lugar desse autor dentro dos Estudos Discursivos, mas também a sua relevância para os estudos sobre o audiovisual.

Bibliografia básica da pesquisa

a) Filmes

ARAGUAYA - Conspiração do Silêncio. Produção de Ronaldo Duque. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2004. 1 DVD.

BATISMO de sangue. Produção de Helvécio Rattón. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007. 1 DVD.

LAMARCA. Produção de Sergio Rezende. Rio de Janeiro: RioFilme, 1994. 1 DVD. MARIGHELLA. Produção de Wagner Moura. São Paulo: Globo Filmes, 2018. 1 DVD.

O QUE É ISSO, companheiro? Produção de Luiz Carlos Barreto. Rio de Janeiro: RioFilme, 1997. 1 DVD.

ZUZU Angel. Produção de Sérgio Rezende. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2006. 1 DVD.

b) Referências bibliográficas

AGUIAR, Marco Alexandre de. *A disputa pela memória: os filmes Lamarca e O que é isso, companheiro?*. Assis, 2008. (no prelo)

AUMONT, Jacques. "Comment on l'écrit l'histoire". In: *Cahiers du Cinéma*. Paris, 1972. (238-239).

BETTO, Frei. **Batismo de Sangue: guerrilha e morte de Carlos Marighella**. São Paulo: Rocco, 2006.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: propostas para uma história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

BORDWELL, D. **Figuras traçadas na luz**. A encenação no cinema. Campinas: Papirus, 2008.

BRETÈQUE, François de la. **Memoires d'une Nation**. In : Les Cahiers de la Cinémathèque. Printemps 1976. Numéro double 18-19. Perpignan, 1976, p. 1-8.

CHATMAN, Seymour. "Story and discourse. Narrative structure in fiction and film". In: SUYDER, I. (org). **Page to screen. Taking literacy into electronic era**. Sidney: Allen and Unwin, 1997.

COUTINE, Jean-Jacques. **Déchiffrer le corps**. Grenoble : Jérôme Millon, 2011.

DELEUZE, Gilles. (1983) **A Imagem-movimento: cinema 1**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004a.

_____. (1985) **A Imagem-tempo: cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Foucault**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004b.

EMILIANO, José; OLDACK, Miranda. **Lamarca - O Capitão de Guerrilha**. Rio de Janeiro: Global, 2000.

FEIJÓ, Sara Carolina Duarte. **Memória da resistência à ditadura: uma análise do filme batismo de sangue**. São Paulo, 2011. (no prelo)

FISHER, R. M. B. "Foucault e o desejável conhecimento do sujeito". In: **Educação & Realidade**. 24(1), 2012. p. 39-69.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. "A Governamentalidade". In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. "Aula de 5 de janeiro de 1983 - primeira hora". In: **O Governo de Si e o Governo dos outros: curso no Collège de France**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. (1977). "A Vida dos Homens Infames". In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. MOTTA,

Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro, 2a edição. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2006.

_____. “Dois ensaios sobre o sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.a Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.a Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.a Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999c.

_____. “História da Sexualidade”. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. “Não ao sexo rei”. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. “Pourquoi étudier le pouvoir: la question du sujet”. In : DREYFUS, H. RABINOW, P. **Michel Foucault. Un parcours philosophique**, 1984, p. 297-308.

_____. “Retornar à História”. In: **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta: tradução: Elisa Monteiro – 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

_____. “Técnicas de si”. In: **Dits e écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 783-813, por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: www.unb/fe/filoesco/foucault, p. 1-12. Consultado em 11/09/2017.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** São Paulo: Companhia de bolso, 2009.

GREGOLIN, M. R. F. V. “Análise do Discurso e mídia: a reprodução das identidades”.

Revista Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, Vol. 4, No11 2007.

_____. “O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidade, subjetividade”. In: **Revista Moara** – Ed. 43 – jan- jun, 2015. p. 6 – 26.

_____. “Identidade: objeto ainda não identificado?”. **Estudos da Língua(gem)** (Impresso), v. 04, p. 23-36, 2008.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**. Diálogos & Duelos. 1. ed. São Carlos: Claraluz Editora, 2006.

LUHMANN, N. **La sociedad de la sociedad**. Ciudad de Méxco: Herder/Universidad Iberoamericana, 2007.

MAGALHÃES, Mário. **Marighella** – O Guerreiro que Incendiou o Mundo. Campinas: Companhia das Letras, 2012.

MARIGHELLA, Carlos. (1969) **Mini-Manual do Guerrilheiro Urbano**. Transcrito por Pablo de Freitas Lopes, 2004. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marighella/1969/manual/index.htm> Consultado em 14/09/2017.

MILANEZ, N. “Foucault e o cinema: para uma breve arqueologia das imagens em movimento”. In: SARGENTINI, V. M. O. (Org.); CURCINO, L. (Org.)1; PIOVEZANI

FILHO, C. (Org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. 1. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ROSENTHAL, Alan. **Why Docudrama?** Fact-ficton on film and TV. Southern Illinois University Press, 1999.

SARGENTINI, Vanice ; GREGOLIN, M. R. F. V. . **Análise do Discurso: herança, métodos e objetos**. 01. ed.

São Carlos: Claraluz, 2009. v. 01.

_____. (Org.); CURCINO, L. (Org.); PIOVEZANI FILHO, C. (Org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. 1. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

_____. (Org.); CURCINO, L. (Org.); PIOVEZANI FILHO, C. (Org.). **(IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: consensos e resistências nos discursos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

Souza, Lizete Quelha de. **Pensamento de Foucault e memória social: entre diferentes modos de subjetivação e possíveis resistências**. Rio de Janeiro, 2012. (no prelo)

TOUBIANA, Serge. Foucault et le cinéma. In: ARTIÈRES, Philippe (org.) **Michel Foucault, la littérature et les arts**. Paris : Éditions Kimé, 2004.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**, 4ª edição – São Paulo, Paz e Terra, 2008.

_____. **Sétima Arte: um culto moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

_____. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

A CONCORDÂNCIA VERBAL EM PORTUGUÊS: UMA REFLEXÃO SOBRE ATITUDES LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Rafaela Regina Ghessi
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CNPq

1. Introdução

De acordo com Labov (2008 [1972]), duas formas linguísticas, uma conservadora (como é o caso da presença da concordância verbal) e outra inovadora (como é o caso da ausência da concordância verbal), carregam consigo valores sociais que geralmente apontam oposição entre status social. Quem concorda sujeito e verbo se coloca em uma posição prestigiada, enquanto que quem não o faz acaba sendo estigmatizado e, pode, muitas vezes, sofrer preconceito linguístico. A ausência da concordância recebe uma apreciação negativa por parte de falantes mais escolarizados, por não pertencer à chamada “norma-padrão”.

Muitas vezes, pela falta de clareza relativa à pluralidade da língua e por falta de uma fundamentação teórica adequada, muitos professores acabam estigmatizando a variedade linguística utilizada pelos seus alunos e, assim, subestimando sua capacidade. A hipótese deste trabalho é a de que as atitudes dos professores de língua materna frente a fenômenos variáveis repercutem no desempenho do aluno e influenciam em suas crenças e atitudes sobre a língua.

Analisar como ocorrem os julgamentos subjetivos dos professores e dos alunos quanto à sua própria variedade linguística e a dos interlocutores, tendo em vista o contexto social, é de suma importância, visto que abre caminhos para se pensar como os julgamentos linguísticos afetam identidades de certas comunidades por serem alvos de preconceitos e, por outro lado, como esses julgamentos podem se associar a um sentimento de pertencimento a determinado grupo social. Além de demonstrar o quão significativas e relevantes são as contribuições da Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa.

Como bem destaca Faraco (2015), o tema da variação já aparece em documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil. Porém, ainda não conseguimos construir uma pedagogia culturalmente sensível à variação linguística adequada a essa área em nossas escolas. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística.

2. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo investigar, partindo dos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguísticas, as atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio

e de alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas da rede pública de Monte Azul Paulista- SP, perante o fenômeno variável de concordância verbal (CV) de 3º pessoa do plural. Pretendemos problematizar a relação existente entre esse fato variável, as atitudes dos alunos e a avaliação dos professores.

3. Referencial Teórico

Os estudos das atitudes não são novidades em outros âmbitos da ciência. Assim, em particular, as áreas da Sociologia e da Psicologia contribuíram e contribuem fortemente para o estudo das Atitudes Linguísticas. Wallace Lambert, amparado na Psicologia Social, foi o precursor desses estudos e trouxe um progresso considerável na investigação do tema, publicando o artigo “A Social Psychology of Bilingualism”, em 1967, cujo propósito era estender e integrar os interesses dos psicólogos, dos linguistas e dos antropólogos com relação ao bilinguismo. Nesse artigo, Lambert (1967) apresenta resultados de trabalhos conduzidos por ele, nos quais utilizou a técnica *matched guise* (também conhecida como técnica dos “falsos pares”) com o propósito de inferir e medir atitudes.

Lambert et al. (1960), para o estudo do bilinguismo franco-inglês em Montreal, apresentou a um grupo de pessoas que fariam os julgamentos, gravações de falantes bilíngues lendo a mesma passagem de um texto duas vezes: em um primeiro momento na própria língua (por exemplo, o francês) e, em um segundo momento, em outra língua (como por exemplo, o inglês). As gravações eram apresentadas aos “juízes” como pertencendo a pessoas diferentes, de modo que não tinham consciência de que, na verdade, tratava-se das mesmas pessoas ora lendo o texto em uma língua, ora lendo o texto em outra língua. A partir da avaliação dos “juízes” foi possível notar diferenças nos julgamentos sobre o falante, representando atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico (BOTASSINI, 2015, p. 111). Os resultados de pesquisas que buscam verificar as atitudes linguísticas, assim como a de Lambert et al. (1960), são apontados como relevantes, porque os jurados não avaliavam as vozes, mas sim a variedade da língua usada. Labov (2008 [1972]) considera a técnica *matched guise* como instrumento básico utilizado para o estudo de atitudes subjetivas em relação à linguagem.

O conceito de “atitudes” se desenvolveu em outras áreas e posteriormente chegou à área da Linguística, especialmente para aqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística. De acordo com Giles, Ryan e Sebastian (1982, p.07), as atitudes linguísticas são definidas como “qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas, em direção às variedades diferentes de língua ou de seus falantes”. Na mesma perspectiva, Bergamachi (2006, apud BOTASSINI, 2015, p.113) afirma que as atitudes ou os posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou os posicionamentos em relação aos usuários dela. Os membros de uma comunidade de fala atribuem significado social às formas linguísticas e é por meio das atitudes que conseguimos perceber como os indivíduos pensam, sentem e como reagem aos estímulos linguísticos que lhes são apresentados (CYRANKA, 2007, p.20).

A Sociolinguística se interessa em estudar as Atitudes Linguísticas, questão intimamente ligada ao problema da *avaliação*, por meio do qual se busca compreender os correlatos subjetivos das mudanças linguísticas em curso. No Brasil, pode-se verificar que, em um primeiro momento,

o foco da Sociolinguística foi a descrição linguística a partir de amostras, principalmente de fala. Entretanto, houve uma ampliação dessas pesquisas para além do descritivo e começaram a ser trilhados caminhos para conhecer como as crenças, atitudes e avaliações linguísticas interferem no processo de constituição da identidade de uma comunidade.

Os trabalhos de Labov (2008 [1972]) sobre a mudança fonética ocorrida no inglês falado na ilha de Martha's Vineyard já apontavam para esse tipo de estudo e para esses fatores. Em tal estudo revelou-se significativa, a partir dos juízos de valores dos informantes, a questão da identidade e da atitude: aqueles que se identificavam com a ilha e eram avessos aos turistas centralizavam mais os ditongos /ay/ e /aw/ para preservarem sua marca de identidade; no entanto, aqueles que reagem positivamente ao turismo apresentavam em menor escala essa centralização ou então não a apresentavam. Labov (2008[1972]) aborda a noção de *prestígio encoberto* para explicar o desejo do falante de manter sua identidade no interior de seu grupo social. Se um indivíduo deseja se integrar a um grupo, deve partilhar, além das suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Nesse caso, determinadas formas de linguagem se investem de um status particular, embora sejam desprovidas de prestígio na comunidade linguística em geral (PAIVA, 2003, p.40 apud CYRANKA, 2007, p.57).

As atitudes linguísticas, portanto, relacionam-se ao problema da avaliação linguística, isto é, aos julgamentos dos falantes em relação à língua e, conseqüentemente, à comunidade de fala de seu interlocutor.

4. Procedimentos Metodológicos

Para desenvolver o estudo proposto, primeiramente, será feita uma revisão bibliográfica, principalmente sobre o conceito de Atitude Linguística introduzido e defendido por Lambert (1972) e o desenvolvimento deste conceito no campo da Sociolinguística, desde o trabalho de Labov (2008 [1972]) até os mais recentes. Em seguida, montaremos um *corpus* composto por redações dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Monte Azul Paulista- SP, um município brasileiro do estado de São Paulo, com uma população estimada em 19 (dezenove) mil habitantes.

A seleção das escolas se deu a partir do nível socioeconômico e a partir da localização geográfica. Por esses critérios, foi escolhida uma escola localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, que recebe alunos do mesmo bairro ou de bairros distintos e uma escola localizada na periferia da cidade, que recebe, em sua maioria, alunos que residem no próprio bairro. A primeira escola é frequentada por alunos de todos os níveis socioeconômicos e considerada a melhor escola pública da cidade, enquanto que a segunda escola, assim como o bairro, é estigmatizada, justamente, por ser formada, sobretudo, por pessoas economicamente desfavorecidas ou de médio e baixo nível econômico.

Para a coleta dos dados, elaboramos uma proposta de redação em que os alunos terão que produzir um texto em que relatam uma aventura que aconteceu a seus amigos, pais, etc. Os alunos se colocarão como narradores observadores, aquele que “sabe tudo”, mas não participa das ações. O propósito dessa proposta de redação é selecionar e a quantificar as ocorrências de concordância verbal de terceira pessoa do plural. Paralelamente a essa etapa, elaboramos um teste de atitudes

linguísticas que será aplicado aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. A partir da aplicação do teste será organizado o nosso *corpus* para análise quantitativa e qualitativa dos dados.

O teste será construído contendo duas partes: uma com levantamento de informações relacionadas aos perfis sociais e outra com questões sobre a língua. Para elaboração da segunda parte do teste, apoiada na técnica de *matched guise* defendida por Lambert (1972) e Labov (2008[1972]), selecionaremos amostras de trechos distintos, que representem escritas com graus de monitoramento diferentes em relação à norma culta: um fragmento mais próximo da norma culta e outro mais distante, que apresente características do que se considera fora da norma culta (com ausências de concordâncias verbais, poucos mecanismos de coesão, etc). O objetivo do teste de atitudes é observar a reação de professores e alunos no que se refere às convenções e aos padrões institucionalizados, auxiliando na discussão da valorização e rejeição às variedades da língua em uso. A composição do questionário se apoiará também no trabalho de Cyranka (2007), de modo que será considerado um teste de atitude que vise as dimensões de poder e de solidariedade, para que seja possível visualizar a relação que os professores e os alunos estabelecem com a variedade imposta como sendo a melhor e com a variedade que é utilizada nas relações cotidianas.

Os professores e os alunos, ao lerem os fragmentos irão formular impressões, delineando o perfil social do aluno que produziu os textos. Por exemplo, para representar a dimensão de poder, os adjetivos escolhidos foram *competente, inteligente, rico, analfabeto, burro, caipira* e *desempregado*; para a de solidariedade, *boa pessoa, honesto, bonito* e *confiante*. Ao lado de cada um desses adjetivos, estará alinhado horizontalmente um traço, no qual os professores e os alunos deverão dar uma nota, variando de 6 a 1, de acordo com os trechos apresentados.

No teste aplicado aos professores, buscaremos também compreender a opinião do professor de língua portuguesa, participante da pesquisa, acerca da variação linguística, analisando sua avaliação sobre os “desvios” presentes em um dos fragmentos e suas possíveis ações (ou práticas) docentes em sala de aula em relação a esses desvios. A partir das respostas dos professores, será possível estabelecer uma relação entre as ocorrências de CV observadas nas redações e as atitudes dos alunos.

O método de coleta de dados para a constituição do *corpus* envolve o contato entre o pesquisador e indivíduos/comunidades, dessa forma, este trabalho será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), subordinado a uma comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Ministério da Saúde.

5. Perspectivas de Resultados

Este trabalho busca, como resultado principal, contribuir para um novo olhar, não só aos professores e alunos, mas também ao falante da língua portuguesa, sobre o fenômeno de concordância verbal como uma variável linguística. Sabe-se que esse fenômeno constitui um traço da norma culta, de modo que não realizá-lo, como já foi dito, desqualifica e estigmatiza o falante, ou nesse caso, o produtor de texto; portanto, espera-se, com um trabalho como este, apoiado na visão sociolinguística, contribuir para eliminar esses estereótipos reforçados pelo professor, que acaba influenciando as crenças e atitudes de seus alunos. Acreditamos, por fim, que tais

discussões são necessárias, uma vez que fornecerão suportes teóricos ao futuro licenciando (e aos professores de Língua Portuguesa), auxiliando-o em como abordar a CV no ambiente escolar sem ocasionar preconceitos linguísticos.

Referências bibliográficas

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, 2015, p.3-8.

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de juiz de fora - mg.** (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

FARACO, C. A.; (Orgs). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** Editora Parábora. São Paulo, 2015.

GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, H.; RYAN, E. B. (Eds). **Attitudes towards language variation: social and applied contexto** London. Edward Arnold, 1982.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

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

OS EXEMPLOS LEXICOGRAFICOS EM DICIONÁRIOS DE ESPANHOL DISPONÍVEIS EM SUPORTES ELETRÔNICOS: UMA ANÁLISE DO POTENCIAL DIDÁTICO

Raissa Adorno de Oliveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Apresentamos, em linhas gerais, nosso projeto de mestrado que se encontra em fase inicial de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP-FCL/Ar). O referido trabalho está sob a orientação do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva.

As Ciências do Léxico podem ter basicamente três pontos de observação: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Essas áreas podem ser consideradas complementares, pois possuem o léxico como objeto de seus estudos. Entretanto, as análises e o desenvolvimento das pesquisas em cada um desses campos ocorrem com base em teorias e metodologias próprias. A Lexicografia pode ser considerada um dos eixos de nossa pesquisa, visto que este projeto fundamenta-se em uma de suas vertentes, a Lexicografia Pedagógica.

A Lexicografia preocupa-se com a produção e a análise dos dicionários. Enquanto ciência, pode ser considerada uma área ainda nova, pois antes era vista como técnica. Contudo, o fazer lexicográfico tem uma história antiga. Com o avanço do tempo e da tecnologia, as reflexões acerca da Lexicografia e da produção de dicionários tiveram que passar por inovações. O advento das tecnologias da informação provocou a informatização dos dicionários e da Lexicografia. Essas obras passaram, então, a ser disponibilizadas em suportes eletrônicos e a Lexicografia passou a integrar ferramentas computacionais em seus estudos. Hoje, vemos que os dicionários eletrônicos estão adquirindo muitos adeptos e, conseqüentemente, uma considerável importância.

A Lexicografia Pedagógica tem buscado desenvolver e aprimorar suas reflexões teórico-metodológicas com o intuito de propor e elaborar dicionários cada vez mais didáticos e que sirvam como um material complementar ao ensino e à aprendizagem de línguas. Essa área se dedica tanto ao processo de elaboração, quanto à problemática e estudo que envolve o uso dos dicionários escolares e aqueles direcionados a aprendizes de línguas estrangeiras.

Os exemplos lexicográficos, ou de uso, quando presentes em dicionários pedagógicos, podem potencializar seu valor didático, uma vez que, realizam a contextualização do lema. Eles proporcionam maior relevância à compreensão das unidades léxicas, auxiliam a utilização correta delas e de seus diferentes significados e, ainda, ajudam na compreensão e produção de textos etc. Todavia, a escolha dos exemplos que compõem os verbetes do dicionário deve ser realizada com base em questões que coloquem o tipo de dicionário e o perfil prototípico do usuário em

evidencia. Se forem escolhidos com base nessas questões, eles poderão servir para o fim a que estão destinados e irão auxiliar na aprendizagem de seus usuários.

Diante do exposto, propomos analisar o valor didático desses exemplos em dicionários disponíveis em suportes eletrônicos. A proposta de nossa pesquisa, portanto, será a de observar se os exemplos escolhidos para compor os verbetes das obras podem potencializar o valor dos dicionários. Neste estudo, apresentamos também os pontos e as justificativas que fazem com que os exemplos sejam considerados didáticos e, conseqüentemente, adequados ou não para o dicionário e para o processo de formação do aprendiz na língua estrangeira.

2. Objetivos

Selecionar e coletar exemplos lexicográficos registrados em dicionários bilíngües português-espanhol ou monolíngües de espanhol, usados no contexto de ensino e aprendizagem no Brasil, que estejam disponíveis em suportes eletrônicos (CD-ROM, aplicativos, on line etc). Desenvolver, ademais, análises críticas dos exemplos selecionados a fim de verificar seu potencial didático. Em outras palavras, observar se esses exemplos podem auxiliar na aprendizagem do usuário brasileiro aprendiz de língua espanhola.

3. Referencial Teórico

A história dos dicionários modernos tem início no século XVI. Segundo Hwang (2010), eles passaram a ser compreendidos como obras de caráter didático que descreviam o léxico de uma língua de modo sistemático. Os dicionários passaram por evoluções ao longo do tempo e, no final do século XX, com o advento das tecnologias da informação, houve a possibilidade de elaborá-los em formato eletrônico.

Águila Escobar (2006, p. 11-12) destaca que as novas tecnologias provocaram um repensar no fazer Lexicográfico e na definição dos dicionários. Não houve uma mudança somente no suporte do material, mas sim em todo o seu conceito. O autor destaca que essas obras passaram a ser multifuncionais, versáteis e rápidas. Leffa (2006, p. 322) corrobora essa afirmação quando expõe a viabilidade que os dicionários eletrônicos possuem se comparados aos impressos. O dicionário eletrônico é mais maleável, admite modificações e atualizações; permitem que o consulente obtenha informações de modo mais fácil além de haver a possibilidade de se incluir textos, mecanismos de som, vídeos etc.. Enfim, permitem que sejam adicionados diversos instrumentos que facilitam e complementam a obtenção das informações sobre o lema.

Gelpí Arroyo (2003, p. 310) apresenta três tipos de dicionários eletrônicos: (i) os dicionários de máquina, que segundo a autora, são aqueles incorporados em sistemas de tradução ou de verificação automática; (ii) os dicionários digitalizados que são as versões eletrônicas dos dicionários impressos e; (iii) os dicionários on-line, disponíveis em CD-ROM na internet. Para a autora, esses são os verdadeiros dicionários digitais e, nossa pesquisa se desenvolve com base nesse último tipo de dicionário.

Os dicionários pedagógicos dão maior ênfase às questões que envolvem a aprendizagem do consulente na língua estrangeira. Welker (2011, p. 105) declara que esses dicionários “[...]”

pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de línguas”. São obras desenhadas e elaboradas para o ensino e podem servir como material didático complementar para as aulas de língua. Krieger (2008, p. 236) apresenta essa utilidade que os dicionários pedagógicos possuem. Segundo ela, os dicionários de língua não podem ser classificados como livros didáticos de modo estrito. Contudo, seu potencial didático é indiscutível, uma vez que, auxiliam o aluno na leitura, escrita e a se expressar bem, pois oferecem informações sistematizadas sobre o léxico, seus sentidos, usos e sobre o componente gramatical das unidades que estão integradas a ele.

Os exemplos lexicográficos podem aumentar o valor didático do dicionário, Pontes (2009, p. 214-217) aponta que a Linguística moderna vê como fundamental para a produção de significado das palavras o eixo sintagmático. O sentido da unidade se reflete por meio da oração, ou seja, a palavra pode ser compreendida melhor se a inserirmos em um enunciado. O autor também expõe que os exemplos são imprescindíveis em dicionários que possuem uma função codificadora. Welker (2004) demonstra a mesma opinião quando destaca que a existência de exemplos em um dicionário pedagógico bilíngue ativo é fundamental e promove maior valor a obra, já que contribuem com os estudantes de Língua Estrangeira na produção de enunciados adequados. Contudo, Pontes (2012) destaca que se os exemplos não possuírem serventia dentro da obra, podem ser descartados, pois prejudicam o entendimento das definições. Os exemplos não devem ser inseridos nos dicionários escolares somente por serem importantes, se forem incluídos por esse motivo também deverão ser rejeitados.

4. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa contará com quatro etapas, essas são necessárias para a realização adequada das análises. A primeira parte contempla a composição do corpus. Propomos selecionar dicionários pedagógicos monolíngues de espanhol e bilíngues português-espanhol, que estejam disponíveis em formato eletrônico, a saber: CD-ROM, on line, em aplicativos etc. Elegemos dicionários conhecidos, cuja edição é a mais recente e que certamente são utilizados por alunos brasileiros aprendizes de língua espanhola, apresentamos alguns deles: Dicionário Michaelis Espanhol-Português / Português-Espanhol; Dicionário Santillana para estudantes de espanhol-português / português-espanhol; Dicionário de la Lengua Española da Real Academia Española; Dicionario Clave etc.

A segunda etapa da pesquisa contará com a seleção dos exemplos, essa dependerá da delimitação das unidades léxicas, ou seja, primeiramente precisamos selecionar as unidades léxicas dos dicionários para posteriormente coletar os exemplos correspondentes. É interessante que as unidades pertençam a mais de uma categoria gramatical, possuam mais de uma acepção (tenham mais de um significado) e também que contenham unidades pluriverbais, na forma de locuções, ditos populares etc.

Na terceira fase realizaremos a análise dos exemplos, vamos delimitar alguns critérios com base nas respectivas literaturas. Esses critérios serão os responsáveis por nortear nossas análises e por nos ajudar a demonstrar a adequação ou não adequação dos exemplos para as obras. Os critérios irão abarcar pontos como: extensão dos exemplos, características que eles contêm, as

informações complementares que eles trazem, entre outros.

Na última etapa da pesquisa demonstraremos as justificativas acerca da pertinência ou não dos exemplos para a proposta dos dicionários e para seus usuários e, representaremos esses resultados por meio de gráficos.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

Os resultados oriundos da etapa de análise dos exemplos serão obtidos de modo quantitativo e qualitativo. As análises realizadas com base nos critérios estabelecerão os resultados qualitativamente. Uma vez que sua apresentação contará com a descrição de todos os pontos que fazem com que um exemplo possa ser considerado adequado ou não adequado. Os resultados obtidos de modo quantitativo serão apresentados por meio de gráficos que delimitarão a porcentagem de exemplos que podem ou não ser considerados adequados para as obras e possível público-alvo.

Esperamos que a maioria dos exemplos analisados sejam definidos como adequados, ou seja, espera-se que os exemplos sejam didáticos e que ofereçam subsídios que possam auxiliar os alunos nos diversos aspectos da língua como o sintático, pragmático, semântico, cultural etc. Assim, poderão, portanto, contribuir com a aprendizagem de seus usuários na língua espanhola.

Referências Bibliográficas

- ÁGUILA ESCOBAR, G. Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos, en Villayandre Llamazares, Milka (ed.). Actas del XXXV Simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística. León, 2006, p. 1-23. Disponível em: < <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Aguila.pdf>>. Acesso em: 20 abril. 2018.
- GELPÍ ARROYO, C. El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. In. MEDINA GUERRA, A. (coord.). Lexicografía española. Barcelona: Ariel, 2003, p. 307-327.
- HWANG, A. D. Lexicografía: dos primórdios à nova lexicografía. In _____: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. Linguagens em interação III: Estudos do Léxico. Maringá: Clichetec, 2010.
- KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para a escola: O Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução. Florianópolis, v.2, n. 18, p. 235-252. Disponível em: <file:///D:/Desktop/UNESP/MESTRADO/TEXTOS/6950-21067-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 abril. 2018.
- LEFFA, V. J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. Cadernos de tradução. Florianópolis, n.18, 2006, p. 319-340.
- PONTES, A. L. Dicionário para uso escolar. O que é e como se lê. Fortaleza: UECE, 2009.
- _____. Exemplos de uso em dicionários escolares brasileiros para a leitura e a produção textual. Revista de Letras. n. 31, v. 1/2, 2012, p. 93-101.
- WELKER, H. A. Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.
- _____; KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. In _____: XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.) Dicionários na TEORIA e na PRÁTICA. Parábola Editorial: São Paulo. 2011, p. 103-113.

POLÍTICAS E DESAFIOS EM TORNO DO ENSINO DAS LÍNGUAS NACIONAIS EM MOÇAMBIQUE

Rajabo Alfredo Mugabo Abdula
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

Este resumo faz uma abordagem em torno do ensino em Moçambique através do uso da línguas nacionais como meio de ensino, uma vez que, durante muito tempo o ensino foi feito apenas através do uso língua portuguesa e mais tarde foi introduzido o ensino bilíngue. O modelo do ensino bilíngue adotado pelo país preconiza o uso das línguas nacionais como meio de ensino nas classes iniciais, 1º e 2º ciclos, e o português é usado como disciplina. No 3º ciclo o ensino é feito em língua portuguesa. Tendo em conta a existência de outros modelos e pela necessidade de valorizar as línguas nacionais que durante muito não têm sido dado o seu devido valor, surge a seguinte questão: será que o modelo de ensino bilíngue adotado pelo Ministério de Educação de Moçambique visa a valorização das línguas nacionais ou é um processo de eliminação paulatina dessas línguas? Para o efeito, traçamos como objetivo:

2. Objetivo:

discutir o modelo de ensino bilíngue adotado pelo país olhando para as principais vantagens e desvantagens e os principais desafios que devem ser tomados.

3. Referencial teórico

Durante muitos anos o ensino foi monolíngue inclusive em sociedades multilíngues. Essa realidade prestigiava apenas uma língua, a língua da elite e tomada como padrão para todos os membros integrantes da sociedade. As outras línguas faladas pelas comunidades eram minorizadas e sem o direito a ser usadas como meio de ensino. A tendência de hierarquizar as línguas vem desde a Roma e Grécia antiga que ignoraram as línguas locais e insistiram no grego e no latim como as línguas de ensino (Lewis, 1976), fato que, infelizmente ainda se verifica nos dias de hoje.

Depois de muitos anos, com o aparecimento de movimentos étnicos e com as independências dos países africanos começam a surgir novos olhares sobre o ensino, dando destaque às línguas que não eram então usadas como meio de ensino. Durante a década de 1960 a identidade étnica tornou-se o cerne de muitos grupos ao redor do mundo (Fishman, 1981). Temos

os casos das línguas minoritárias como o galês usado como língua de ensino nas comunidades onde ela é falada na Grã Bretanha e o reconhecimento do galego, catalão e o basco como línguas oficiais na Espanha.

Em Moçambique, apesar de existirem mais de vinte línguas sendo a maioria delas do grupo linguístico bantu, o ensino foi por muito tempo feito apenas em português. No período colonial o ensino estava encarregue à administração colonial. Foi um período em que a educação era de difícil acesso para a maioria da população por causa da política educacional colonial que não visava o acesso à educação para a maioria da população. Durante esse período ensino era feito em língua portuguesa, pois, apenas o português era considerado língua, as outras línguas eram consideradas dialetos, e não há qualquer registro de ter existido alguma escola que lecionasse o ensino bilíngue durante o período em questão.

Depois da independência em 1975 o português se manteve como a única língua de ensino. Só em 2003 é que foi introduzido o ensino bilíngue em que as outras línguas nacionais passaram a ser usadas como meio de ensino.

Quando se alcançou a independência em 1975, a educação passou para a responsabilidade do governo moçambicano e começou o processo de massificação do ensino que visava abranger a maior parte da população que durante séculos não teve esse direito. Novas escolas foram construídas, novos professores foram formados e novos materiais didáticos foram produzidos com novos conteúdos. Nesse período, não houve preocupação com as outras línguas nacionais e o português continuou sendo a única língua de ensino, mesmo se sabendo que o português não era a língua mais falada pela maior parte da população. Esse processo, como vimos, durou até 2003, ano em que foi introduzido o ensino bilíngue no país, com as outras línguas nacionais a serem usadas no ensino formal. Para tal, o país teve que adotar um modelo de ensino bilíngue que iremos analisar ainda neste trabalho.

4. Modelos de ensino bilíngue

Existem três modelos de educação bilíngue, nomeadamente, modelo transicional, modelo de manutenção e modelo de enriquecimento.

O *modelo transicional* – como o nome diz, este modelo é transitório e “caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas” (MELLO, 2010, p. 129). Neste modelo o objetivo é levar os alunos a adquirir a proficiência da L2 que é a língua privilegiada e dominante, para isso, a L1 é usada como meio de instrução nas classes e iniciais e depois substituída pela L2.

O *modelo de manutenção ou desenvolvimental* – este modelo é caracterizado “pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional” (MELLO, 2010, p. 130). Este modelo se assemelha ao do primeiro, porém, se diferem na medida em que este dá mais tempo ao uso da L1 e incentivam a sua manutenção, mas, estes dois modelos são na sua essência segregacionista porque as línguas minoritárias são usadas em salas especiais.

O *modelo de enriquecimento* – este modelo “é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária” (MELLO, 2010, p. 130). Neste modelo, a língua minoritária não é usada como meio de ensino com intuito de preservação, e não há segregação visto que, a língua minoritária não é usada em salas especiais tal como acontece nos dois primeiros modelos.

No que diz respeito ao modelo de ensino bilíngue em Moçambique podemos enquadrar nos dois primeiros, o transacional e o de manutenção, porque, o modelo de ensino bilíngue que o Ministério de Educação adotou apresenta-se dividido em três fases correspondentes aos ciclos, que perfazem no total, três (3) ciclos: primeiro ciclo, que abrange os alunos da 1ª e 2ª classe; segundo ciclo, 3ª, 4ª e 5ª classes e terceiro ciclo, que abrange os alunos das 6ª e 7ª classes. “No 1º e 2º ciclos a língua usada como meio não é a língua portuguesa, mas sim as línguas moçambicanas, e no 3º ciclo acontece o inverso, a língua usada como meio de ensino é a língua oficial” (INDE/MINED, 2003, p. 78). Este modelo faz com que as crianças continuem tendo o contato com as suas línguas maternas na escola, eliminando a barreira linguística existente entre a escola e a comunidade, promovendo as línguas locais nas classes iniciais, fazendo com que a comunidade olhe para a escola como centro de valorização e preservação dos valores sociolinguísticos. Segundo Lopes (2004, p. 40) “o modelo de bilinguismo inicial promove o uso de línguas bantu de forma mais humana, justa e harmoniosa”. Para o autor, o mérito deste modelo de bilinguismo reside no fomento da proficiência não só em português, mas também e crescentemente na língua bantu.

O que não deixaremos de discutir neste trabalho são as vantagens e desvantagens deste modelo adotado pelo Ministério de Educação, olhando para as suas implicações não só para a aprendizagem, mas, sobretudo, para a valorização da língua uma vez que essas línguas apenas são usadas nas classes iniciais num contexto em que o português é a única língua oficial. Será que o modelo adotado é o mais adequado para a valorização das línguas moçambicanas? Reconhecemos que foi importante o Ministério de Educação ter introduzido o ensino das línguas nacionais no ensino formal permitindo com que os alunos que não têm o português como língua materna tivessem acesso ao ensino a partir das suas línguas maternas; foi importante também ter olhado para algum modelo como forma de iniciar este processo. Porém, quando olhamos para o modelo adotado constatamos que ele traz vantagens à curto prazo, mas é desvantajoso à longo prazo no que diz respeito à valorização das línguas nacionais.

A vantagem como referimos anteriormente reside no fato de os alunos poderem usar a sua língua materna durante as classes iniciais o que permite que facilmente assimilem os conhecimentos uma vez que, a língua portuguesa seria o primeiro obstáculo para o processo de aprendizagem. Mas este modelo é desvantajoso no sentido em que coloca as línguas numa escala de valor num cenário onde a língua portuguesa continua sendo a língua privilegiada em detrimento das outras línguas nacionais. As línguas nacionais são apenas usadas nas classes iniciais e não existe continuidade nas classes subsequentes. O modelo adotado continua minorizando as línguas nacionais porque elas não encontram outra utilidade que não seja o uso no ensino nas classes iniciais. Isso significa dizer aos alunos que existe uma língua mais importante que as suas línguas maternas e que eles terão que aprender para que consigam prosseguir com os

seus estudos, e que as suas línguas são apenas usadas para que eles transitem para a outra fase. Isso não só tira o valor das outras línguas, mas é também um processo de eliminação gradual das línguas maternas desses alunos, visto que, elas não encontram outras funções instituídas que não sejam o uso nas classes iniciais. Assim, com o andar do tempo, os alunos passarão a substituir as línguas maternas pelo português. Se não se pensa ainda em oficializar as línguas nacionais para que o português não seja a única língua oficial, o mínimo que deve ser feito é torná-las disciplinas curriculares nas classes subsequentes tal como acontece com o português, inglês e o francês, e criar cursos nas universidades em que essas línguas sejam estudadas do mesmo jeito que se estuda o inglês, francês, português e mandarim, só para citar alguns exemplos.

5. Procedimentos metodológicos

A metodologia usada para este trabalho é de natureza descritiva, e a análise foi feita com base nos documentos normativos e textos produzidos para o ensino bilíngue.

6. Perspectivas de desenvolvimento

Este trabalho espelha uma pequena parte do estudo que nos propusemos a fazer em torno do ensino bilíngue em Moçambique. Pretendemos futuramente trazer mais dados sobre este ensino não só a partir de material escrito sobre o mesmo, mas também, a partir de entrevistas e coleta de dados no local onde este ensino é realizado.

Referências bibliográficas

FISHMAN, J.A. Language Policy: past, present and future. In Ferguson and Heath. *Languages in the USA*. USA: 1981, p. 516-526.

INDE/MINED. *Programa das disciplinas do 3º Ciclo – Ensino Básico*. Maputo. Academia Lda. 2003.

LEWIS, E.G. Bilingualism and bilingual education: The Ancient World to the Renaissance. In FISHMAN, J.A. *Bilingual education: Na international Sociolinguistic Perspective*. Rowley Mass: Newbury House. 1976, p. 150-200.

LOPES, A.J. *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo. Fundação Universitária. UEM. 2004.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

A INFLUÊNCIA DOS GESTOS NO LÉXICO DA LIBRAS

Rimar R. Segala
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução e justificativa

O objetivo desta pesquisa de doutorado é investigar a relação entre os gestos, as pantomimas, a linguagem corporal e o léxico da LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) e como os elementos gestuais participam do léxico dessa língua. Esta pesquisa se justifica na medida que se faz necessário um aprofundamento a respeito de como esses elementos constroem significação nessa língua. A literatura que trata da integração entre elementos gramaticais e gestuais chama a atenção para o fato de que, nesses discursos, existem elementos propriamente linguísticos (discretos, segmentáveis e convencionais) e outros considerados gestuais (analógicos, gradientes, não convencionais), mas nem sempre é claro quais elementos pertencem a uma categoria ou a outra. Nesse sentido, alguns autores mencionam elementos que, segundo eles, são criados localmente nos discursos, sem que, necessariamente, tenham sido usados antes ou venham ser usados posteriores (por exemplo, se, em uma narrativa uma personagem anda de moto de uma determinada maneira, o gesto usado para representar ele segurando o guidão e movimentando pode ser específico para aquela história e não se repetir em outra). Viotti fala, em comunicação pessoal, sobre gestos que ela denomina *gesignos*, isto é, comportamentos corporais que i) respondem ao contexto; ii) modificam aquele contexto; e iii) cujo significado é totalmente depende de contexto. Segundo ela, os *gesignos* não são gestos lexicalizados (Klima & Bellugi), não são gestos ‘dedicados’ (Sandler, 2012), não são gestos gramatizados (e.g. Wilcox, 2005), não são rotinas gestuais arraigadas.

O risco de classificar os elementos do discurso precipitadamente como sendo *gesignos* é que, para dizer o que é local em um discurso ou o que é convencional na comunidade surda é preciso ter um conhecimento pleno sobre a LIBRAS. Nesta pesquisa, eu me valho de meu conhecimento como usuário nativo da língua para lançar um olhar mais aguçado sobre os dados que analisarei nesta pesquisa. Nesse sentido, esta pesquisa se alinha a outros trabalhos que vem mostrando que a gramática das línguas de sinais não constrói significação independente dos gestos, mas que língua e gesto se integram na significação em línguas orais ou sinalizadas (Liddell, 2003; Leite, 2008; McCleary & Viotti, 2010).

No exemplo abaixo, vemos um exemplo de um gesto bucal usado em uma teatralização que pode ter relação com um gesto bucal observado num sinal convencional.



Figura 1

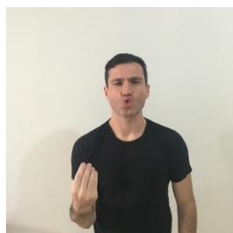


Figura 2

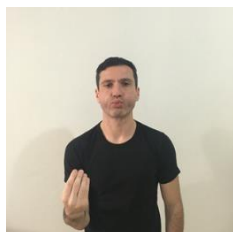


Figura 3

Na primeira imagem (Fig. 1), observa-se uma situação em que o sinalizador conta uma história em que um personagem está em um lugar e vê passar diante de si uma mulher muito atraente. As fotos dessa figura capturam a demonstração corporal e facial do sinalizador: no primeiro quadro à esquerda o sinalizador olha para esquerda, enquanto realiza, com a mão esquerda, um sinal que demonstra a localização da mulher no espaço da história. O rosto do sinalizador direcionado para a mão é uma demonstração do homem olhando para a mulher. No quadro abaixo, o sinalizador direcional o olhar para baixo e realiza uma expressão facial que demonstra o olhar focado. No quadro abaixo, chamo atenção para a expressão bucal do sinalizador, que faz um assobio enquanto olha para a direita. Observe que nos dois quadros (b) e (c), o tronco do sinalizador está bastante inclinado para trás, voltando um pouco para frente no quadro (d). Por causa da inclinação do corpo do sinalizador para trás, inferimos que a mulher está passando próximo ao homem, na história que está sendo contada, e, à medida que ela se afasta, o homem indireto o corpo e direcional o olhar para frente, para observá-la se afastando.

Na segunda imagem (Fig. 2), ao centro, apresenta um sinal lexicalizado usado pela comunidade surda nos estados ao norte do Rio de Janeiro, que seria equivalente à gíria do português “boa”, empregada para significar que uma mulher é atraente.

Na terceira imagem (Fig. 3), à direita, apresenta um sinal lexicalizado usado na região do Ceará para significar “nadega”. O sinal manual é acompanhado por dois assopros produzidos com retenção labial de ar como na produção de uma consoante oclusiva.

Quando observamos as três imagens, observamos que os gestos bucais podem ter relação.

Na primeira imagem à esquerda, o gesto bucal realizado pelo sinalizador é usado para significar que o homem está admirando o corpo da mulher, considerando-a muito atraente. Esse gesto poderia ser considerado um *gesigno*, uma vez que é um sinal que depende do contexto dessa história específica. Contudo, esse gesto, que parece ser criado localmente, aparece em outros itens lexicais convencionais, como mostram as duas outras imagens. Se compararmos a imagem A e B, percebemos que os gestos bucais realizados na teatralização e no item lexical convencional são bastante semelhantes. A diferença entre eles é que na teatralização o gesto, gesto bucal acontece sem acompanhar nenhum gesto/sinal manual, enquanto na imagem B, o item lexical é formado pelo gesto manual e o gesto bucal. Quando comparamos as imagens B e C, percebemos que o gesto bucal é diferente nesses itens lexicais: o gesto manual nas duas imagens é semelhante, mas o gesto bucal é diferente.

Nesse momento, interessa-me por investigar, nesta pesquisa, em que medida os gestos/pantomimas/*gesignos* podem influenciar a gramática da Libras, especificamente em relação à formação lexical.

2. Objetivos

O objetivo desta pesquisa é investigar diferentes tipos de gestos no discurso sinalizado e de que maneira os gestos contribuem para a significação nesses discursos. Especificamente, esta pesquisa se volta para os chamados *Gesignos*, isto é, gestos que

i) respondem ao contexto; ii) modificam aquele contexto; e iii) cujo significado é totalmente depende de contexto (McCleary & Leite 2012). Para tanto, esta pesquisa parte da análise de discursos produzidos em interação face a face, nos contextos em que esses os *gesignos* aparecem e se tornam significativos. Esta pesquisa, portanto, chama a atenção para a necessidade de investigar o discurso levando em consideração todos os elementos que neles aparecem, sejam eles sinais linguísticos ou quais outros recursos semióticos empregados na significação. Especificamente, esta pesquisa vai investigar a narrativa "Bolinha de Ping Pong" e outras narrativas que ainda serão coletadas, a fim de investigar como os sinalizadores constroem a história em libras. As perguntas que se colocam são:

- 1) Será que os sinalizadores usam os mesmos recursos na contação da história?
- 2) Como poderíamos categorizar os gestos observados na contação? Quais desses gestos podemos considerar *gesignos*?
- 3) Se gesto/pantomima/*gesignos* pode se convencionalizar em sinais?

3. Metodologia

Para realizar o estudo proposto neste projeto, será necessário coletar algumas narrativas contadas por sinalizadores surdos fluentes em libras e transcrevê-las em um software de transcrição de dados sinalizados, para posterior análise. O software escolhido para a transcrição será o ELAN (Eudico Language Annotator) desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística, amplamente usado para transcrição de dados sinalizados. Para a transcrição será

utilizado o modelo de transcrição proposto por McCleary, Viotti e Leite (2010), que permite a anotação de detalhes minuciosos da sinalização, sendo, portanto, bastante adequado para a finalidade desta pesquisa. Uma das vantagens de utilizar o ELAN para transcrição de dados sinalizados é que, além de ser possível observar os dados em velocidade reduzida, capturando detalhes importantes da sinalização, é possível acessar os dados com bastante rapidez, a partir de uma lista das anotações específica para cada uma das trilhas.

Para tanto, vou recorrer a dados de uma narrativa já transcrita e buscar dados em outras narrativas. A narrativa já transcrita é a Bolinha de Ping Pong, de minha autoria, utilizada na pesquisa de Silva (2014) e transcrita por ele. Para a transcrição dos dados das demais narrativas, serão anotados todos os detalhes do que acontece na sinalização em trilhas diferentes, a saber, posição da cabeça, das sobrelanceiras, das pálpebras, direção do olhar, configuração da boca (mouth picture e mouth gesture), posição do tronco e dos ombros, localização das mãos e sua configuração.

A partir da coleta de dados, será possível descrever minuciosamente de que maneira os elementos gestuais participam dos itens lexicais selecionados. Os procedimentos de análises serão observar as narrativas coletadas e identificar os recursos gestuais empregados na contação da história, para, a partir disso, buscar uma forma de categorizar os gestos observados. Nessa análise, buscarei verificar quais desses gestos podem fazer parte do item lexical e quais não. Nos casos em que puder verificar que os gestos não fazem parte do sinal, buscarei identificar que relação ele estabelece na história. Finalmente, vou desenvolver uma discussão teórica a respeito de se os gestos/pantomimas podem se tornar itens convencionais em Libras.

Referências Bibliográficas

- Battison, R. Lexical borrowing in American Sign Language. Silver Spring, MD: Linkstok Press, 1978.
- Klima, E., & Bellugi, U. The signs of language. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Leite, T. de A. A segmentação na língua de sinais brasileira libras: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese de doutorado. Departamento de Letras Modernas, USP, 2008.
- Liddell, S. Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- McCleary, L. & Viotti, E. (2011). Língua e gesto em línguas sinalizadas. Revista Veredas, Juiz de Fora, 2011. p. 289 - 304.
- Silva, J.P. Demonstrações em uma narrativa sinalizada. Dissertação de mestrado: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- Stokoe, W. C. Sign language structure. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1960.
- Wilcox, S. Gesture and language: Cross-linguistic and historical data from signed languages. Gesture, 4:1, 43-75, 2004.
- Wilcox, P., & Wilcox, S. The gestural expression of modality in American Sign Language. In J. Bybee, & S. Fleischman (Eds.), Modality in grammar and discourse. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995

UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA EM DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO TELETANDEM INSTITUCIONAL INTEGRADO

Silvia Cristina Soggio Del Monte
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

O teletandem (TELLES, 2006) é um contexto de ensino-aprendizagem em que pares de falantes de línguas e culturas diferentes se encontram virtual e regularmente a fim de aprenderem a língua um do outro. A prática telecolaborativa nesse contexto é norteadada por três princípios teóricos (TELLES; VASSALLO, 2006): separação de línguas, autonomia e reciprocidade. No teletandem institucional integrado (CAVALARI; ARANHA, 2016), os encontros virtuais (chamados de sessões orais de teletandem) são incorporados às disciplinas de língua estrangeira (LE) de duas universidades parceiras, de maneira que uma série de tarefas relacionadas à aprendizagem telecolaborativa sejam realizadas pelos alunos durante as aulas regulares de LE. Uma dessas tarefas é a escrita dos diários de aprendizagem que tem como propósito oferecer aos alunos oportunidades para reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas no teletandem. Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a escrita dos diários pode promover oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, conforme proposto por Holec (1981), ou seja, o desenvolvimento da capacidade de o aprendiz se responsabilizar pela própria aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem autônoma implica ser capaz de definir objetivos, conteúdos e progressão de aprendizagem; selecionar métodos e técnicas utilizadas no processo; monitorar procedimentos (ritmo, lugar, hora, etc.); e avaliar o que foi aprendido em relação às metas propostas.

2. Objetivo

O objetivo desta pesquisa é o de investigar, com base nas premissas de Holec (1981), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua estrangeira (inglês) durante a prática de teletandem institucional integrado, por meio da escrita de diários de aprendizagem.

De forma geral, pretende-se responder a seguinte questão: Os diários de aprendizagens escritos na prática de teletandem institucional integrado promovem a autonomia dos aprendizes?

De forma mais específica, busca-se responder: Ao escreverem os diários, os participantes foram capazes de definir objetivos, conteúdos e progressão de aprendizagem; Selecionar métodos e técnicas utilizadas no processo de aprendizagem; Monitorar procedimentos (ritmo, lugar, hora, etc.); e Avaliar o que foi aprendido em relação às metas propostas?

3. Referencial Teórico

A definição de autonomia proposta por Holec (1981) como “a capacidade para se responsabilizar pela própria aprendizagem” e a premissa de que o desenvolvimento da autonomia implica que o aprendiz seja capaz de : i) definir objetivos, conteúdos e progressão de aprendizagem; ii) selecionar métodos e técnicas utilizadas ; iii) monitorar procedimentos (ritmo, lugar, hora etc.); e iv) avaliar o que foi aprendido em relação às metas propostas foram e são basais para muitos estudos sobre autonomia na área de ensino-aprendizagem de línguas (NUNAM, 2003; BENSON, 1997, 2001; NICOLAIDES, 2003; LITTLE, 2003; HURD, 1998, 2004; PAIVA, 2008; CRABBE, 1993; DAM, 1995). No contexto teletandem o conceito de autonomia é considerado um dos princípios que norteiam sua prática, pois, segundo Telles e Vassallo (2009, p. 46), o teletandem é uma “modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*”, que é realizada com base nos princípios de separação de línguas, reciprocidade e de autonomia. Isso implica que os participantes do teletandem, que são pessoas interessadas em aprender a língua um do outro, devem negociar seus interesses e preferências a fim de que possam atingir suas metas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, apoiar o parceiro para que ele também alcance as suas metas. No teletandem institucional integrado – TTDii (ARANHA; CAVALARI, 2014) a prática de teletandem mantém essas características, mas é reconhecida pelas instituições como parte obrigatória das atividades que os alunos devem cumprir dentro das disciplinas de língua estrangeira e, portanto, a participação no TTDii pode ser avaliada pelo professor, conforme critérios que ele estabelecer. Cavalari e Aranha (2016) afirmam que há quatro tarefas principais que caracterizam esse contexto, a saber: sessões orais; escrita de textos (em língua estrangeira) e revisão de textos (em língua materna); a escrita de diários de aprendizagem e questionários inicial e final. O diário, objeto de estudo desta pesquisa, é tarefa que serve ao propósito de estimular a reflexão sobre o processo de aprendizagem ao auxiliar no processo de mediação do professor e na contínua reflexão sobre o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Além disso, Cavalari e Aranha (no prelo) afirmam que a escrita dos diários no contexto TTDii tem o objetivo de oferecer ao aprendiz um quadro inicial que o oriente (identificando necessidades de aprendizagem e estabelecendo metas), proporcionando oportunidades constantes de refletir e monitorar sobre o processo, assim como incentivar o aluno a buscar ajuda quando necessário. Bonfim (2007), ao pesquisar sobre o desenvolvimento da autonomia na participação de uma brasileira participante do TTDii, utilizou-se de vários instrumentos de coleta de dados, dentre eles, o diário de aprendizagem, e os resultados mostraram que houve momentos em que a aprendiz assumiu responsabilidades por seu próprio aprendizado, sendo a escrita dos diários tarefa essencial nesse processo. Ainda sobre os diários de aprendizagem, investigações em outros contextos (MICCOLI, 1987, 1996; LIBERALI, 1999; BAILEY, 1991; NUNAM, 1992; RIOLFI, 1991; DAM, 2010) também revelam que sua escrita pode ter importância para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Liberali (1999, p. 20-21), por exemplo, define o diário como “a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes”, que, ao

utilizarem os diários, como ferramenta para construção da reflexão, têm a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta. Reis (2007) , por sua vez, afirma que o diário como instrumento de aprendizagem retira o aluno de seu lugar passivo, que lhe é comum na relação professor-aluno e o motiva a refletir, impulsionando a aprendizagem. A autora cita a pesquisa longitudinal de Riolfi (1991), na qual o diário se revela um instrumento que auxilia o aluno a uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a(o) autor(a), ao escrever os diários e compartilhar com o professor, o aprendiz fornece *feedback* para o professor e para si próprio, pois fomenta a discussão de possíveis dúvidas e problemas que ele encontrou. Outra utilidade que a autora relaciona ao uso do diário de aprendizagem é o de servir como um canal individual de comunicação entre professores e alunos.

4. Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada neste estudo em andamento será de cunho qualitativo descritivo que, de acordo com Bogdan e Biklen (2004), busca analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando a forma em que foram registrados preocupando-se com a perspectiva dos participantes. Trata-se de uma investigação longitudinal que utiliza os dados coletados por meio de diários escritos por oito aprendizes de língua inglesa (doravante denominado participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) que participaram do teletandem institucional integrado entre os anos de 2012 e 2014 mais de uma vez, a saber: os participantes 1, 4, 5, 6 e 8 fizeram o TTDii nos anos de 2012 e 2013; os participantes 2 e 3 em 2012, 2013 e 2014; e o participante 7 efetuou as atividades em TTDii nos anos de 2013 e 2014. Para a escrita dos diários, que ocorre após cada sessão oral de teletandem, Cavalari e Aranha (2016), apontam que existem perguntas norteadoras, ou seja, questões que podem auxiliar os alunos a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem no teletandem, como: “(1) O que você/seu parceiro aprenderam na interação de hoje? (2) Escreva sobre momentos em que houve algum tipo de desconforto (ou conflito) e como ou se esse desconforto foi resolvido. (3) Volte ao questionário que respondeu antes do início das sessões e (re)pense suas metas. Então, explique como a experiência em teletandem está ajudando você a alcançar seus objetivos. Quais ajustes precisam ser feitos?” A parceria na qual esses dados foram gerados foi a estabelecida entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), e a Universidade da Georgia (UGA), em que o teletandem foi integrado às disciplinas de língua inglesa e portuguesa, respectivamente. Os diários utilizados para coletar os dados foram escritos pelos alunos brasileiros (em Word), que fizeram o *upload* dos documentos na plataforma Teleduc. Esses dados foram anonimizados, transformados para o formato .TXT e armazenados no banco de dados denominado de MulTec (*Teletandem Multimodal Corpus*), descrito por Aranha e Lopes (em andamento) e que faz parte do projeto FAPESP 2016/18705-9, intitulado “Teletandem Institucional Integrado: a construção de um banco de dados multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada”, coordenado pela Profa. Dra. Solange Aranha. De acordo com Lopes, (2017), trata-se de um corpus multimodal por conter dados com semioses diversas como: textos, vídeos, áudios e imagens, apresentando os gêneros: tutorial, questionários (inicial e final), SOTs (sessões orais de teletandem), diários de aprendizagem, chats e textos produzidos (originais e revisados).

5. Perspectivas de desenvolvimento e/ou de resultados do trabalho

Espera-se que os resultados desta investigação possam trazer contribuições para os estudos na área de aprendizagem autônoma de línguas dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, mais especificamente para estudos em contexto de aprendizagem telecolaborativa. Além disso, é possível que os achados possam informar a prática dos professores e dos alunos envolvidos no contexto teletandem institucional integrado. Para os professores que são responsáveis pela disciplina em que a prática de teletandem está integrada, é possível que este estudo revele como o diário pode apoiar a aprendizagem autônoma no TTDii. Em relação aos alunos, espera-se que os resultados obtidos possam favorecer o desenvolvimento da autonomia ao apresentar a importância da autorreflexão em um contexto de aprendizagem como o TTDii.

Referências bibliográficas

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. **Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom.** Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, Oct.- Dec., 2016.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Porto: Portugal. 2004.
- BONFIM, Mariana. **A autonomia no contexto teletandem institucional integrado.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2007.
- CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. **A trajetória do projeto teletandem brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada.** Revista the ESpecialist, vol. 35, n. 2, p. 183- 201, 2014.
- HOLEC, Henri. **Autonomy and foreign language learning.** Pregamon Press. 1981.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.
- LOPES, Queila Barbosa. **A constituição de um banco de dados multimodal em teletandem.** X SELIN, São José do Rio Preto, 2017.
- REIS, Valdeni da Silva. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2007.

UM ESTUDO DIACRÔNICO DO QUADRO VERBAL EM ORAÇÕES CONDICIONAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Sílvia Maria Brandão
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

A noção de que a variação linguística pressupõe duas formas distintas empregadas em um mesmo contexto para significar uma “mesma coisa” (ou seja, mantendo o mesmo valor de verdade) (LABOV, 1973) necessita ser tomada com cautela quando um estudo contempla fenômenos de níveis além da fonologia¹. Isso porque, ao contrário do que se observa no nível fonético-fonológico, a análise da variação e da mudança em níveis mais altos tem necessariamente que enfrentar o embate com as possíveis nuances semânticas veiculadas por uma forma ou construção (LABOV, 1973; LAVANDERA, 1984; MILROY; GORDON, 2003).

Não podemos excluir a possibilidade de haver distintos valores semânticos atrelados a uma ou outra forma de níveis além do fonológico, pelo menos em certos contextos. Todavia, no que se refere a alguns fenômenos, como, por exemplo, a alternância verbal em orações condicionais, essa parece ser a interpretação exclusiva dada ao fenômeno, quando reconhecida pela tradição gramatical (LIMA, 1998; CUNHA; CINTRA, 1985; BECHARA, 2009; ABREU, 2003). Rocha Lima (1998), por exemplo, reconhecendo *se* como a conjunção condicional prototípica do Português, enfatiza que o período hipotético inserido por essa conjunção requer o verbo no subjuntivo (seja pretérito imperfeito, mais-que-perfeito ou futuro), mas que “é lícito trazê-lo no indicativo, quando denota fato real, ou admitido como real” (LIMA, 1998, p.263). Isso implica dizer que exemplos como (1a) “*Se um dia José tem dinheiro, compra uma ilha*” e (2a) “*Se um dia José tinha dinheiro, comprava uma ilha*”, com formas do indicativo, seriam utilizados pelo falante quando este assumisse o fato de José ter dinheiro como real, diferentemente do que teríamos com (1b) “*Se um dia José tiver dinheiro, comprará uma ilha*” e (2b) “*Se um dia José tivesse dinheiro, compraria uma ilha*”, com formas no subjuntivo, em que o falante assumiria os fatos como menos reais.

De fato, o discurso que subjaz ao uso dos modos indicativo e subjuntivo em prótases² de condicionais refere-se, geralmente, ao fato de o primeiro imprimir a noção de realidade e o segundo de irrealidade. Contudo, assim como esses valores são bem conhecidos, e conscienciosamente mantidos pela tradição gramatical, também é bem conhecida, ainda que

¹ Cf. a polêmica Labov-Lavandera (CAMACHO, 2010).

² O que se denomina oração condicionante, antecedente ou prótase é a oração de cujo conteúdo proposicional depende semanticamente o conteúdo proposicional de outra oração: a condicionada, a conseqüente ou a apódose, também designada na tradição gramatical por ‘principal’ (MATEUS et al., 2003, p. 705). Assim, dizemos que a configuração prótase-apódose/ apódose-prótase assegura o caráter condicional das construções “se q, (então) p / (então) p se q”.

pouco aceita, a tendência observada no português à substituição das formas de subjuntivo por formas do indicativo, em contextos em que se prescreve exclusivamente o subjuntivo (BITTENCOURT, 2012, CALLOU; ALMEIDA, 2009; DOMINGOS, 2004; entre outros). Além disso, já foi também observada uma tendência à substituição de formas sintéticas de futuro do presente do indicativo (*comprará*) por formas perifrásticas (*vai comprar*) e pelo considerado presente futurizado (POPLACK; MALVAR, 2007) (*compra*), bem como a substituição de futuro do pretérito do indicativo (*compraria*) por formas perifrásticas (*ia comprar*) e por sintéticas de imperfeito do indicativo (*comprava*) em diferentes contextos, inclusive em apódoses de sentenças condicionais (GRYNER, 1995, 1997, 2008).

Tendo isso em vista, propomos, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972], 1994, 2001, 2010), um estudo diacrônico dos tempos-modos verbais em construções condicionais encabeçadas pela conjunção *se* e que repousam sob duas noções: a de *potentialis* e a de *irrealis* (GIVÓN, 1995). Objetivamos identificar as combinações modo-temporais que mais aparecem, ao longo de três séculos (XIX, XX e XXI), no complexo condicional de cada um desses dois tipos, bem como os contextos linguísticos e extralinguísticos que podem estar influenciando no uso de uma ou outra combinação modo-temporal. O *corpus* configura-se a partir de peças de teatro.

Nossa tese é a de que há um percurso de mudança oriundo de processos paralelos de variação linguística nas condicionais. Tanto nas consideradas condicionais potenciais quanto nas irrealis, o que se teria, em tempos mais remotos, é uma maior variação de tempo verbal nas apódoses. Contudo, à medida que o tempo avança, formas verbais em prótases³ também passam a variar, como se pode ver nos dois esquemas a seguir:

Percurso de variação linguística nas condicionais *irrealis*

- (1) *Se José tivesse dinheiro, ele compraria/ iria comprar uma ilha.*
- (2) *Se José tivesse dinheiro, ele ia comprar uma ilha.*
- (3) *Se José tivesse dinheiro, ele comprava uma ilha.*
- (4) *Se José tinha dinheiro, ele comprava/ ia comprar uma ilha.*

Percurso de variação linguística nas condicionais *potenciais*

- (1) [sempre que/ se por acaso] *Se José tiver dinheiro, ele comprará/irá comprar uma ilha.*
- (2) [sempre que/ se por acaso] *Se José tiver dinheiro, ele vai comprar uma ilha.*
- (3) [sempre que/ se por acaso] *Se José tiver dinheiro, ele compra uma ilha.*
- (4) [sempre que/ se por acaso] *Se José tem dinheiro, ele compra/vai comprar uma ilha.*

Tais hipóteses acerca dos percursos se devem a resultados obtidos nos últimos quatro anos

³ A alternância entre indicativo e subjuntivo vem desde o Latim, contudo, ainda no Latim, o uso de um modo por outro “trazia uma mudança na significação” (CAMARA JR. 1979, p.134), não constituindo variação. O que se aposta, neste trabalho, é em contextos em que esses tempo-modo verbais estão, de fato, em variação.

de estudo (BRANDÃO, 2015; BRANDÃO, 2018). Analisando dados orais da sincronia (GONÇALVES, s.d.), a idade dos falantes se mostrou o fator social mais atuante sobre o uso de uma ou outra combinação modo-temporal, possibilitando, assim, a projeção de uma mudança, vista em tempo aparente. Partimos agora, para o estudo em tempo real.

2. Objetivos

Com base nas considerações feitas até aqui nosso **objetivo geral** é caracterizar a variação de formas verbais tanto em orações condicionais irrealis quanto nas potenciais, todas encabeçadas pela conjunção *se*, observando os padrões de uso ao longo de três séculos (XIX, XX e início do XXI). Para alcançar esse objetivo geral, como **objetivo específico**, pretendemos identificar quais e como grupos de fatores, de natureza linguística e extralinguística, atuam ou atuaram em determinado momento da história de forma estatisticamente significativa sobre as formas em variação.

3. Bases teórico-metodológicas

Como já mencionado, as bases teórico-metodológicas são oriundas da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972], 1994, 2001, 2010). Partimos também do pressuposto de que, dentro de um conjunto de condicionais em que formas verbais se alternam, há formas em variação que podem ser delimitadas por meio de paráfrases, em que testamos se o pressuposto se mantém o mesmo (STALNAKER, 1978; 2002). Isso implica dizer que a noção de potencialidade ou irrealidade não seria exclusivamente oriunda das formas verbais, mas de outros elementos do arranjo condicional como um todo.

Trabalhando com o conceito de empregabilidade (HYMES, 1972), fator diretamente associado à noção de competência comunicativa, a análise variacionista será feita com as combinações modo-temporais mais empregadas no interior de cada tipo – irreal e potencial. O limite mínimo assumido para a análise quantitativa é o de 30 dados (GUY, 1980).

No que se refere à coleta e análise do fenômeno propriamente ditas, o estudo empírico do fenômeno tomará como instrumento de análise a metodologia da Sociolinguística laboviana (LABOV, 2008 [1972]; MILROY; GORDON, 2003). Os procedimentos incluem:

(i) **Delimitação da amostra a ser estudada** – trabalharemos com peças de teatro brasileiras dos séculos XIX, XX e início do XXI.

(ii) **Coleta de dados e identificação dos contextos variáveis** - com o auxílio da linguagem de programação R (R. CORE TEAM, 2017), extrairemos todas as condicionais inseridas pela conjunção *se*, e nossas análises serão feitas com base nas combinações modo temporais mais empregadas nas condicionais *potentialis* e *irrealis*.

(iii) **Definição de grupos de fatores que possam influenciar a variação** – Replicaremos na diacronia os critérios de análise estabelecidos com as condicionais na perspectiva sincrônica⁴.

⁴ Entretanto, outros grupos de fatores poderão ser contemplados na medida em que a análise mostrar a relevância de aspectos ainda não investigados.

(iv) **Análise e codificação dos dados segundo os grupos de fatores definidos** - observaremos a influência dos seguintes grupos: (i) de natureza histórica: século de produção da condicional (XIX, XX ou XXI); (ii) de natureza social: idade dos escritores no momento em que produziram as obras; (iii) de natureza textual-discursiva: tipo de sequência textual (narração, argumentação, descrição etc.) (BRONCKART, 2012); (iv) de natureza semântico-pragmática: tempo e modalidade da condicional (SWEETSER, 1990; DANCYNGIER, 2004) e (v) de natureza semântica - tipo de verbo (de percepção visual, mental, de cognição, de ação etc.), tipo de sujeito (+/- humano e +/- genérico) e tipo de complemento (+/- contável).

(v) **Quantificação das informações resultantes da análise** - Utilizaremos a Linguagem de programação R (CORE TEAM, 2017), para que possamos fazer diferentes testes estatísticos que julgarmos necessários.

(vi) **Interpretação dos resultados da quantificação à luz das hipóteses e da base teórica** - confirmação ou falseamento das hipóteses, em especial a de que há diferentes padrões de uso de determinadas combinações modo-temporais dentro dos contextos de variação, dependendo do século ou de outros grupos de fatores relacionados ao fenômeno .

A execução do trabalho envolve duas preocupações principais: a primeira refere-se ao entendimento do fenômeno da alternância verbal em orações condicionais, assumido como variável e como um fenômeno em mudança na língua. A segunda é consequência dessa primeira e está ligada às questões teórico-metodológicas subjacentes ao estudo de um fenômeno como esse, pois, não atribuindo autonomia às formas verbais como veiculadoras únicas de “possibilidade” ou “irrealidade”, podemos estar migrando de uma marcação via morfologia para uma via sintaxe, em que será possível percebermos (ou não), ao longo dos séculos, uma fixação dos arranjos sintáticos para veicular os sentidos. Tendo isso em vista, a Teoria da Variação e Mudança Linguística, aliada a modelos teóricos de descrição/explicação da estrutura sintática e semântica da sentença (SILVA-CORVALÁN, 2001; POPLACK, 2017) pode e deve dar conta dessas análises em níveis mais altos.

Além dos percalços que subjazem a uma análise variacionista em níveis acima do fonológico, há uma outra questão importante a se levar em conta neste trabalho: a análise pela perspectiva diacrônica. O modelo variacionista tem priorizado desde sua proposta inicial o estudo da fala, por entender que ela constitui o *locus* da variação (CONDE-SILVESTRE, 2007). Além disso, um dos postulados de Labov (2008 [1972]) para a observação de fenômenos variáveis e, mais precisamente, para a compreensão de processos de mudança linguística, diz respeito a dois tipos de análise: (i) a análise em tempo real (via diacronia) e (ii) a análise em tempo aparente (via sincronia).

Sobre os estudos diacrônicos, é preciso salientarmos que, pelo fato de os linguistas terem que lidar com a falta de acesso ao texto falado de tempos remotos, necessário se torna estudar fenômenos em registros escritos da língua. Para a representação mais fiel possível do registro oral da época, tem sido profícuo avaliar os fenômenos linguísticos em cartas (geralmente pessoais) e em peças de teatro de diferentes séculos, por serem registros escritos que podem se aproximar mais do registro oral (BERLINCK, BARBOSA, MARINE, 2008).

Contudo, a metodologia sociolinguística, que prevê a análise de fatores sociais dos usuários da língua (idade, escolaridade, sexo do informante), precisa ser repensada em estudos diacrônicos,

pois, não raro, dificilmente o pesquisador tem acesso à recuperação de informações sócio-históricas do texto e das condições de produção (CONDE-SILVESTRE, 2007; MARTINS, 2014). Com o objetivo de contribuir para o avanço da sociolinguística histórica, levaremos em conta o seguinte aspecto nas peças de teatro: a idade do escritor quando as produziu, medida por meio do ano de seu nascimento e do ano em que as publicou. Objetivamos, com essa informação, recriar uma linha do tempo.

4. Perspectivas de desenvolvimento

- 1- Reunião de peças teatrais dos séculos XIX, XX e XXI e embasamento teórico;
- 2- Extração dos dados com auxílio do R (CORE TEAM, 2017) e embasamento teórico.
- 3- Replicação de análise do mestrado no doutorado, com inclusão de outras variáveis que parecerem necessárias e embasamento teórico;
- 4- Análise dos dados

O embasamento teórico inclui:

- 1- Leituras sobre análises em níveis acima da fonologia
- 2- Leituras sobre a modalidade e condicionalidade
- 3- Leituras sobre a marcação de modalidade via outras formas que não a morfologia
- 4- Leituras sobre indicativo e subjuntivo no Português e em outras línguas
- 5- Leituras sobre Linguística Histórica.

Referências bibliográficas

- ABREU, A. S. *Gramática Mínima para o Domínio da Língua Padrão*. Cotia: Ateliê editorial, 2003.
- ALMEIDA, E.S. de. *Variação de uso do subjuntivo em estruturas subordinadas: do século XIII ao XX*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERLINCK, R. A. "Entre subjuntivo e indicativo: para onde e até onde vai a variação?" Comunicação apresentada no V SIMELP. Lecce, Itália, 2015.
- _____. BARBOSA, J.B.; MARINE, T. Reflexões teórico-metodológicas sobre fontes para o estudo histórico da língua. *Revista da ABRALIN*, v.7, p.53-79, 2008.
- BITTENCOURT, D. L. R. *O uso do futuro do subjuntivo: variação e frequência*. *Interdisciplinar* 16: 2012, 117-130.
- BRANDÃO, S. M. *Variação em formas verbais: um estudo sociolinguístico da alternância entre futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo no português paulista*. 2015. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138994>>.
- _____. Alternância verbal em orações condicionais - um fenômeno variável? Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP/FCLAR. 2018.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2012.
- CALLOU, D.; ALMEIDA, E.S. "Mudanças em curso no português brasileiro: contrastando duas comunidades". In *Textos Selecionados*. XXIV Encontro Nacional da APL, 161-168. Lisboa: APL. 2009.
- CAMACHO, R.G. *Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística*. DELTA vol.26 no.1 São Paulo, 2010.

- CONDE-SILVESTRE, J.C. *Sociolingüística Histórica*. Madrid: Editorial Gredos, 2007.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DANCYNGIER, B. *Conditionals and Prediction: Time, Knowledge, and Causation in Conditional Constructions*. Cambridge University Press, 2004.
- DOMINGOS, R. F. A. "A influência do contexto (*ir*)realis na variação do pretérito imperfeito dos modos indicativo e subjuntivo". *Working Papers em Linguística* 8: 93-108. UFSC, 2004.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company, 1995.
- GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista*. Disponível em: <http://www.alip.ibilce.unesp.br/iboruna>.
- GRYNER, H. *Graus de vinculação das orações condicionais*. Caderno de estudos Linguísticos. Campinas. 1995.
- _____. *Consecutio temporum: tendências em conflito no complexo condicional*, Revista Diacrítica, 2008.
- _____. De volta às origens do futuro: condicionais possíveis e a perífrase *ir* + infinitivo. *Estudos Linguísticos*. São Paulo: Gel, 1997.
- GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolingüística Quantitativa – instrumento de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HYMES, D. On Communicative competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (ed.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, p.269-293, 1972.
- LABOV, W. Where do grammars stop? In: SHUY, R.W. *Sociolinguistics, Current Trends and Perspectives*. Whashington, DC: Georgetown University Press, 1973. p.43-48.
- _____. *Padrões Sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- _____. *Principles of Linguistic Change*. Vol. 1: Internal Factors. Cambridge, MA/Oxford: Blackwell Publishers. 1994.
- _____. *Principles of Linguistic Change*. Vol. 2: Social Factors. Cambridge, MA/Oxford: Blackwell Publishers. 2001.
- _____. WEINER, J. *Constraints on the agentless passive*. J. Linguistics. 1983. LAVANDERA, B. *Variación y significado*. Buenos Aires: Lachette, 1984.
- _____. *Where does the sociolinguistic variable stop?* Language in Society, p.171-182, 1978.
- LIMA, R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARTINS, M. A. Mudança sintática e estilo: investigando a influência do gênero em um processo de mudança na história do português brasileiro. In.: GORSKI et. Al *Variação estilística, reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014.
- MALVAR, E. *O presente do futuro no português oral do Brasil*. Ottawa: University of Ottawa, 2003 (Tese de Doutorado).
- MATEUS, M.H.M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 6 ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- MILROY, L.; GORDON, M. *Sociolinguistics: method and interpretation*. 4 ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- POPLACK, S.; MALVAR, E. *Elucidating the transition period in linguistic change: the expression of the future in Brazilian Portuguese*. *Probus*, 19, 2007. p.121-169.
- _____. *Form-function (a)symmetry and the pursuit of categoricity*. VARIATIONIST PRESENTATIONS. Disponível em: <http://members.dynamicsoflanguage.edu.au/coedl-fest-2017/program/variationist-presentations/>. Acesso em Agosto de 2017.
- R. CORE TEAM. "R. A language and environment for statistical computing" R. *Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria, 2013. Disponível em: <http://www.R-project.org/>
- SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press, 2001.
- STALNAKER, R. Assertion. In.: COLE, P. *Pragmatics: Syntax and Semantics*. New York: Academic Press,

1978.

_____. *Common ground*. *Linguistics and philosophy*, vol 25, 701-721, 2002. SWEETSER, E. Conditionals. In: SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. p.113-144.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

TECNOLOGIAS DIGITAIS, LETRAMENTO CRÍTICO E INTERCULTURALIDADE: O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA

Sthefanie Kalil Kairallah
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

A globalização e o advento da internet acarretaram modificações em várias áreas do conhecimento, assim como no comportamento das pessoas. Na Educação, o uso das tecnologias digitais vem se tornando gradativamente mais presente, embora ainda haja a necessidade de modernização das escolas e das práticas de sala de aula.

Isso posto, torna-se fundamental realizar pesquisas que contribuam para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e tecnológicos de professores (MISHRA e KOEHLER, 2006), em especial nessa investigação, para o desenvolvimento do letramento crítico (SOARES, 2004) e da interculturalidade (HOLDEN, 2009; BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002) dos alunos, por meio do uso de recursos multimidiáticos e digitais.

Diante das transformações atuais, é preciso que professores tenham oportunidades para refletir sobre suas práticas e para se atualizar. Só então serão levados a reverem as metodologias tradicionais. Não é uma questão de aderir de imediato ou recusar as práticas educacionais estabelecidas, mas de terem a chance de refletir e analisar o que funciona ou não (HOLDEN, 2009). Mesmo com a incorporação da cultura digital, os professores passaram a utilizar as tecnologias como forma de ilustrar aquilo que já faziam sem grandes disruptões (HORN & STAKER, 2015). Além disso, há uma lacuna que deve ser preenchida em relação ao domínio técnico-pedagógico, pois, a partir dele, torna-se possível modificar e inovar as práticas pedagógicas (MORAN, 2006).

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, consideramos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (JOLY, SILVA, & ALMEIDA, 2012), as atuais formas de interação, o acesso e compartilhamento de informações como novos recursos para a aprendizagem e, conseqüentemente, os paradigmas de ensino e aprendizagem de línguas devem ser revistos.

Pretende-se, assim, com essa pesquisa, delinear o conhecimento pedagógico-tecnológico de professores da rede pública de uma cidade do interior paulista, a fim de identificar as maiores dificuldades e desafios por eles enfrentados em sala de aula contemporânea.

2. Objetivos

Assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar o conhecimento pedagógico-tecnológico que subjaz a atuação de professores da rede pública. A partir disso, delimitam-se como objetivos específicos:

- 1) Identificar quais são as dificuldades e desafios encontrados pelos professores em relação aos recursos multimidiáticos e digitais oferecidos pelas escolas;
- 2) Fomentar o interesse dos professores pelas ferramentas tecnológicas e plataformas digitais fornecidas pela Secretaria Escolar Digital (Currículo Mais e Office 365: OneDrive, OneNote, Sway, Forms, Teams, Class Notebook, entre outras).
- 3) Contribuir para uma prática contemporânea e inovadora de professores da rede pública de Educação Básica.

Com base nos objetivos propostos, buscaremos responder à seguinte questão de pesquisa:

- Como se configura o conhecimento pedagógico-tecnológico de professores de inglês da rede pública de Educação Básica?

Para responder a essa questão de pesquisa, buscaremos compreender quais recursos multimidiáticos e digitais são utilizados por eles, com qual finalidade e que teorias pedagógicas embasam suas ações. Ademais, partindo de nosso foco teórico, verificaremos se as ferramentas disponibilizadas aos professores pela instituição de ensino estão sendo utilizadas em sua prática docente para o desenvolvimento do Letramento Crítico e a Interculturalidade dos alunos.

3. Fundamentação Teórica

A aula como transmissão monológica de conteúdos e informação não tem mais espaço na sociedade atual. Cada vez mais se reconhece o papel de protagonista dos aprendizes como indivíduos ativos e transformadores da sociedade, tomada por Bauman (2001) como modernidade líquida, devido à fluidez e intensas transformações que marcam o mundo em que vivemos. Visto que não há como impedir tais transformações, é importante reconhecer que a relação com o conhecimento e com as outras pessoas é frequentemente mediada, na atualidade, pelas chamadas TDICs (JOLY, SILVA, & ALMEIDA, 2012). Segundo Kenski (2003) "toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis", as quais podem mesclar atividades on e offlines (SINGH, 2003), bem como instrumentalizar as práticas diversificadas.

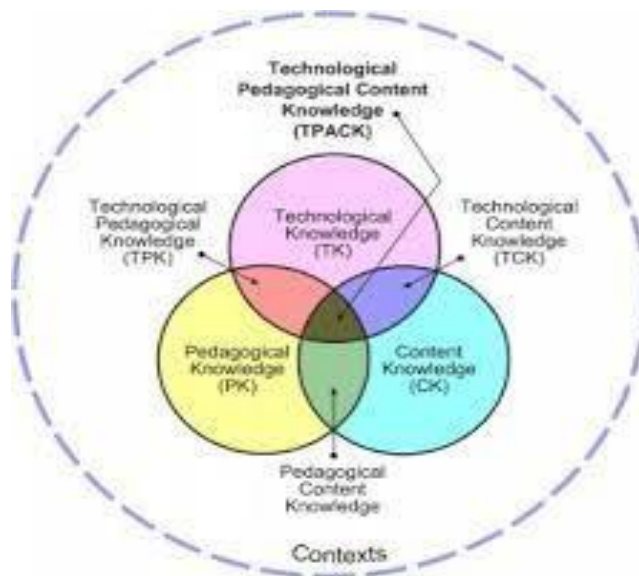
Conseqüentemente, o perfil do alunado também se modifica. Prensky (2010), por exemplo, classifica o aluno do século XXI como "nativo digital", pois está acostumado a utilizar instrumentos tecnológicos para o acesso rápido às informações, enquanto os professores são chamados pelo autor de "imigrantes digitais" e, por isso, devem se atualizar constantemente.

A mudança do alunado deve impactar também na formação de professores (inicial e continuada). No que diz respeito a ela, destacamos, nesta pesquisa, o modelo teórico de Mishra e Koehler (2006). Segundo os autores, o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) se relaciona aos conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo do professor, como fundamento para suas ações e sua formação contínua. O conhecimento

tecnológico refere-se à sua capacidade de utilizar as tecnologias em sala de aula e em se adaptar a outras mais recentes. Já o conhecimento de conteúdo é o domínio que o professor deve ter sobre a disciplina que leciona. O pedagógico diz respeito, sobretudo, à sua capacidade de adequar os procedimentos didático- pedagógicos ao contexto e objetivos de ensino. Há ainda aqueles conhecimentos formados a partir da intersecção de dois deles, como o conhecimento pedagógico-tecnológico, foco de nosso interesse.

O modelo está estruturado conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Modelo TPACK



Fonte: Mishra e Koehler (2006)

Tal modelo será fundamental para nossa investigação, na medida em que, conforme mencionamos, buscaremos delinear de que forma as práticas dos professores mediadas por tecnologias digitais estão coerentes com premissas teóricas contemporâneas, em especial, com a noção de Letramento Crítico e a Interculturalidade como conhecimentos pedagógicos.

Pela perspectiva do Letramento Crítico, o ensino da linguagem é percebido como prática social e a língua como espaço de construção de sentidos no âmbito de determinada cultura, sociedade e língua e de representação de sujeitos e do mundo. Já o ensino com foco na interculturalidade (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY, 2002) está voltado para o desenvolvimento da habilidade dos alunos de encontrar-se e relacionar-se com diversas culturas e identidades de maneira respeitosa e tolerante ao outro, assim como avaliar criticamente a própria cultura e identidade, ou seja, ao autoconhecimento. Ambos os conceitos podem fundamentar o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em perspectiva contemporânea, principalmente devido às suas complexidades que são constantemente alvo de discussão e pesquisa no cenário educacional.

Tendo exposto os principais conceitos que darão sustentação à pesquisa, apresentamos na seção a seguir os procedimentos metodológicos.

4. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa será de natureza qualitativa (MINAYO, 2007), aplicada, tendo como objetivo usar a pesquisa exploratória bibliográfica (DOXSEY & DE RIZ, 2002-2003) e a observação (GIL, 1999) como método de investigação.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações sociais, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como instrumentos utilizaremos questionários aplicados a professores da rede pública e diários de campo de observações de aulas. A observação permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos apenas por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. Conforme Gil (1999), a observação apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

A pesquisa será realizada em diferentes escolas da rede pública da Educação Básica de São Paulo, por uma Professora Coordenadora de um Núcleo Pedagógico (PCNP), atuante na área de Tecnologia Educacional, e que tem, assim, acesso a diferentes escolas e professores. Suas ações nas escolas ocorrem por meio de orientações técnicas, visitas e acompanhamento em salas de aula e cursos que fomentem o uso das tecnologias digitais e as ferramentas fornecidas pela Secretaria Escolar Digital, como, por exemplo, o Currículo Mais e o Office 365. Assim, em sua pesquisa, ela buscará coletar dados, que lhe permitam traçar um panorama do perfil dos diferentes professores de inglês em relação ao conhecimento pedagógico-tecnológico. A partir dos resultados de sua pesquisa ela poderá elaborar planos de ação que melhor se adequem à realidade e às necessidades dos professores.

5. Perspectivas de desenvolvimento e/ou de resultados do trabalho

Com o objetivo de realizar todos os procedimentos de pesquisa e cumprir o plano proposto pelo curso de Mestrado dentro do período disponibilizado para sua realização (26 meses), espera-se cumprir as seguintes etapas de desenvolvimento:

De agosto a dezembro de 2018, será feito o levantamento bibliográfico e serão feitas leituras teóricas pertinentes ao tema de pesquisa. Além disso, a pesquisadora cumprirá créditos em disciplinas do programa;

De janeiro de 2018 a abril de 2019, serão coletados os dados de pesquisa, que serão depois analisados tendo em vista o aporte teórico definido e apresentados neste resumo. Após isso, iniciaremos a redação da dissertação;

De maio a dezembro de 2019, daremos continuidade à redação da dissertação para, entre janeiro e fevereiro de 2020, apresentarmos os resultados obtidos por meio da qualificação e defesa da dissertação.

Diante das etapas apresentadas, pretende-se, como PCNP na área de Tecnologia Educacional, apresentar um panorama das maiores facilidades e desafios de professores de inglês na relação conhecimento pedagógico e tecnológico, e contribuir para programas coerentes com a realidade das escolas, dos professores e da sociedade contemporânea.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BYRAM, M. GRIBKOVA, B. STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers**. Council of Europe. Strasbourg, 2002. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2018
- DONNINI, L.; WEIGEL, A.; PLATERO, L. G. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Heinle Cengage, 2010.
- DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOLDEN, S. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. In: Revista Diálogo Educacional, 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias-/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 3 de fevereiro de 2018.
- JOLY, M. C. R. A., SILVA, B. D., & ALMEIDA, L. S. **Avaliação das competências docentes para a utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação**. Currículo sem Fronteiras, 2012, p. 83-96.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MISHRA, P., & KOEHLER, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. In: **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054.
- MORAN, J. M. Caminhar com segurança na mesma direção. In: **Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: s.n, 2006, p. 57-63.
- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Part 1" On the Horizon Vol. 9 No. 5, October 2001, p.1-6. MCB University Press, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.
- SINGH, H. **Building Effective Blended Learning Programs**. Vol. 43, No. 6, November - December 2003, p. 51-54, Issue of Educational Technology, 2003. Disponível em: http://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf. Acesso em: 20 de março de 2018.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004, P. 6-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 de março de 2018.

FORMAÇÃO DE NOMES E PROCESSOS MORFOFONOLÓGICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO ATUAL

Tamires Costa e Silva Mielo
UNESP - Universidade estadual paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Com os avanços tecnológicos, a troca de informações se dá cada vez mais rapidamente, seja por meio de mensagens de texto, e-mails, sites e, principalmente, redes sociais, como Facebook e Twitter. Neste contexto, os falantes estão constantemente atualizando seu léxico de acordo com as novas necessidades que têm. Na rede social Twitter, por exemplo, não é possível postar uma mensagem com mais de 140 caracteres, o que obriga os usuários dessa rede a usarem abreviações com muita frequência. Esse é apenas um exemplo das novas demandas comunicativas. Sendo assim, é caro à linguística analisar o modo como os falantes se aproveitam das RFPs (BASÍLIO, 1980) para criarem novos vocábulos que atendam às suas necessidades. Dessa maneira, temos o objetivo de analisar os processos de formação de substantivos e adjetivos e os processos morfofonológicos desencadeados por essas formações, apresentando um levantamento dos principais processos morfológicos que formam adjetivos e substantivos no português atual e quais adaptações fonológicas eles desencadeiam. Assim, poderemos verificar, também, se esses mesmos mecanismos são respeitados na formação de novos vocábulos, considerados neologismos, ou se novos mecanismos foram desenvolvidos durante essas novas formações. Para isso, analisaremos os substantivos e adjetivos do Português Brasileiro atual e novas formações dentro dessas classes.

A Morfofonologia, ou Morfofonêmica (como tratam alguns autores) representa um campo de estudos relacionado ao contato entre Morfologia e Fonologia. Mais especificamente, processos morfofonológicos ocorrem quando temos a interferência de uma regra fonológica, desencadeada por um procedimento morfológico, como a derivação, por exemplo (a Morfologia também trata de outros processos de formação de palavras: composição, siglagem, etc.). Isso quer dizer que, ao juntarmos um morfema a outro, na formação de uma palavra nova, ou na flexão de uma mesma palavra, mudanças/adaptações fonológicas podem ser desencadeadas na constituição do produto final.

Podemos citar, como exemplo, a palavra 'adoção', que é formada, tendo, como base, o tema do verbo 'adotar' (BARBOSA, COSTA, 2006, p. 1047). No entanto, na adjunção do morfe -ção à base do verbo, ocorre uma alteração nesta base, isto é, o apagamento da última sílaba do tema /ta/. O apagamento, ou haplologia, corresponde a uma dessas alterações fonológicas na forma de base de palavras, ocasionadas por um processo de formação (morfológico), às quais damos o nome de processos morfofonológicos.

No trabalho intitulado *A formação de adjetivos e processos morfofonológicos no português arcaico* (MIELO, 2018) foram feitos o mapeamento e a análise dos processos morfofonológicos desencadeados nos diferentes tipos de formação de adjetivos encontrados nas cem primeiras Cantigas de Santa Maria. Durante o levantamento bibliográfico para esse trabalho, percebeu-se que a bibliografia relacionada a processos morfofonológicos no português ainda é pouca e fragmentada, visto que algumas obras referem-se apenas a alguns processos, sem citar outros ou mesmo sem exemplificar todos. Além disso, aos buscarmos exemplos na internet, alguns processos morfofonológicos contam com exemplos atuais, enquanto outros trazem apenas exemplos históricos, partindo de uma perspectiva diacrônica.

Como exemplo de trabalhos desenvolvidos com temática semelhante à da presente proposta, podemos citar Barbosa e Costa (2006), que fizeram um mapeamento dos processos morfofonológicos desencadeados pela adjunção dos sufixos -ção e -mento no português do século XX, décadas de 80 e 90.

Mais recentemente, pudemos contemplar também o trabalho de Favaro (2012), denominado *Estudo das formas verbais do pretérito perfeito do modo indicativo nas Cantigas de Santa Maria*, no qual a autora faz uma análise dos processos morfofonológicos “desencadeados pela flexão verbal através das formas do pretérito perfeito do modo indicativo, ou seja, processos que alteram a forma dos morfemas e geram alomorfias em vários níveis no Português Arcaico (PA)” (FAVARO, 2012, p. 9).

Sendo assim, o projeto que ora propomos surge como contribuição a todos esses outros trabalhos (BARBOSA, COSTA, 2006; FAVARO, 2012), mas, desta vez, tendo como foco a atuação desses processos na formação de substantivos e adjetivos – considerados derivados – do Português Brasileiro atual, não apenas de adjetivos do Português Arcaico.

Além disso, pretendemos ampliar o escopo da pesquisa, abrangendo não só palavras que já fazem parte do vocabulário comum do Português Brasileiro atual, mas também palavras novas (neologismos), que têm aparecido, principalmente em textos de ampla circulação, tais como cartas de leitores a revistas de alto número de vendas e textos opinativos sobre temas específicos (moda, comportamento, música, cinema, etc.).

A relevância do projeto de pesquisa atual reside, principalmente, no fato de haver poucos estudos realizados sobre esse assunto. Sendo assim, a nossa intenção é contribuir para a compreensão desses processos linguísticos que são comuns na Língua Portuguesa e que têm recebido pouca atenção.

2. Objetivos

O objetivo geral do projeto de pesquisa Formação de nomes e processos morfofonológicos no português brasileiro atual é fazer um levantamento dos processos morfofonológicos desencadeados pelos processos de formação de palavras que integram o vocabulário atual da Língua Portuguesa do Brasil, e uma descrição e análise – por meio da Teoria da Otimidade – dessas ocorrências, já que, em alguns casos de formação de vocábulos derivados de outros, é possível observar adaptações morfofonológicas desencadeadas pela adjunção de um morfema, seja ele um sufixo, um prefixo, ou outra base.

Entre os objetivos específicos estão, primeiramente, verificar quais são os processos de formação de adjetivos e substantivos mais produtivos e se são produtivos também em substantivos e adjetivos neológicos.

Além disso, pretendemos mapear a atuação das adaptações fonológicas na formação de palavras novas (dentro dessas duas classes) que vêm sendo cada vez mais usadas em textos diversos, em situações informais de comunicação, e que ainda não estão totalmente integradas à língua, ou seja, verificar a atuação da Morfofonologia na formação de neologismos, observando quais restrições ainda são atuantes hoje e se há novas.

3. Referencial teórico

Os Processos de Formação de Palavras no Português e a Neologia, de uma forma geral, têm sido bastante estudados e muitos trabalhos relacionados a esses temas têm sido desenvolvidos. A título de exemplo, em relação à formação de palavras no Português, no geral, podemos citar os livros *Formação de Palavras no Português do Brasil*, de Margarida Basilio (2006); *Formação de palavras em português*, de Valter Kehdi (1997); *Estruturas morfológicas do Português*, de Luiz Carlos de Assis Rocha (2003) e *Morfologia Lexical*, de António José Sandmann (1992), entre outros, que não tratam, de maneira específica, da formação de palavras, mas que são manuais de morfologia que, em determinado momento, passam por esse tópico.

Em relação à Neologia, podemos citar *Neologismo: criação lexical*, de Ieda Maria Alves (1994); *Léxico, Produção e Criatividade: Processos do Neologismo*, de Maria Aparecida Barbosa (1981); *O que é neologismo?*, de Nelly Carvalho (1984); *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos*, de Margarida Correia (1998). Além desses trabalhos, há, também, vários artigos publicados, mais recentemente, tratando da criação de Neologismos nas diversas áreas, tais como a Literatura, o Jornalismo, a Informática, entre outras.

Apesar de haver vários trabalhos a respeito da formação de palavras, pouco se encontra sobre essa questão sendo relacionada à Morfofonologia. Fazendo uma pesquisa pela internet, principalmente em sites de busca acadêmicos, por livros e artigos que tratassem, especificamente, da relação entre formação de palavras e processos morfofonológicos, o que encontramos foram, além dos trabalhos de Prado (2010) e Barbosa e Costa (2006), trabalhos relacionados a outras línguas, ou à adaptação de termos de outras línguas ao português.

Em relação à descrição dos processos de formação, faremos a identificação das Regras de Formação de Palavras (RFPs) (BASÍLIO, 1980) e das funções desses processos. De acordo com

Rocha (2003), formamos palavras novas baseando-nos em 4 funções: *a função de mudança categorial (ou função sintática)*, que decorre das exigências do sistema linguístico, no sentido de que, muitas vezes, precisamos empregar um item de uma classe em outra; *a função expressiva (ou discursiva)*, que se relaciona à necessidade do falante em expressar a sua subjetividade; *a de rotulação (ou função semântica)*, que está relacionada à necessidade que temos de dar nome às coisas, às ações, aos lugares, etc.; e *a função de economia*, no sentido de que podemos agregar, em um único vocábulo, significados que precisaríamos de várias palavras para expressarmos como, por exemplo, na palavra *incomensurabilidade*, que significa “qualidade do que não pode ser medido” (sete palavras para expressar o mesmo significado).

Por fim, para análise desses processos morfofonológicos, optamos pela Teoria da Otimidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993 – MCCARTHY; PRINCE, 1993), segundo a qual existem restrições (*constraints*) gramaticais universais, presentes em todas as línguas, e, em cada língua, essas restrições se encontram em uma hierarquia diferente de acordo com sua possível violação, ou seja, no português, por exemplo, a violação de algumas dessas restrições é menos grave que a violação de outras.

As análises por meio da TO são feitas em quadros (*tableaux*) que mostram o input, ou seja, a forma de base que se deseja analisar, e os outputs, possíveis candidatos ao uso. Esses candidatos são gerados de acordo com o que o sistema da língua considera possível. A partir daí, os candidatos são avaliados diante das restrições e se cria um quadro de hierarquia dessas. Os candidatos que violam alguma restrição recebem o símbolo * (asterisco) na coluna referente àquela restrição. O candidato que violar o menor número e as mais baixas restrições é considerado o candidato ótimo, recebendo este símbolo Ⓢ . A seguir temos um exemplo (MIELO, 2018, p. 107) de análise feita por meio da TO para o adjetivo ‘verdadeiro’, formado por sufixação em -eiro, adjungido à base ‘verdade’:

/veR.'da.de/ +	*HIATUS	DEP	MAX
[veɫ.da.de.'eɫ.rɔ]	*		
[veɫ.da.de.'e.rɔ]	*		*
Ⓢ [veɫ.da.'deɫ.rɔ]			*
[veɫ.da.'de.rɔ]			**
[ver.da.de.'reɫ.rɔ]		*	

4. Procedimentos metodológicos

Começaremos com a organização do corpus, que será coletado de gêneros textuais de ampla circulação, principalmente em meios digitais, com o intuito de mapear formações produtivas em substantivos e adjetivos, assim como formações neológicas, no Português Brasileiro atual. Embora algumas fontes já tenham sido citadas (Contigo, Carta Capital, Papelpop), salientamos que, ao longo da coleta dos vocábulos, outras fontes poderão ser utilizadas (outros sites e revistas que se encaixem nos critérios de ampla circulação). Há, inclusive, um espaço no cronograma para a definição final dessas fontes.

Em seguida, faremos, então, o mapeamento de vocábulos derivados pertencentes à classe de palavras dos nomes, que contempla adjetivos e substantivos. Num terceiro momento, os vocábulos coletados serão classificados do acordo com seu tipo de formação (derivação prefixal, sufixal etc) e, dentro dessa classificação, serão também quantificados os morfemas mais produtivos.

É importante ressaltar que focaremos apenas palavras que sofreram algum tipo de processo de formação (derivação, composição, ou outros processos), ou seja, ficarão fora da nossa lista as palavras primitivas. Feita a separação das palavras, encaminhar-nos-emos para a identificação dos tipos de processos morfofonológicos que apareceram nesse contexto linguístico, procedendo, também, com a quantificação de palavras em relação a cada processo morfofonológico identificado.

Ao chegarmos a uma relação final dos tipos de formação mais produtivos e processos morfofonológicos mais recorrentes, veremos se esses também ocorrem nos neologismos que encontrarmos na coleta dos vocábulos.

Os processos morfofonológicos serão analisados com base no arcabouço teórico fornecido pela Teoria da Otimalidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993 – MCCARTHY; PRINCE, 1993), junto da qual pretendemos elencar um ranqueamento de restrições fonológicas no âmbito da formação de palavras no português brasileiro atual. A análise morfológica, por sua vez, será realizada pela Teoria dos Constituintes imediatos (KEHDI, 1992).

5. Perspectivas de desenvolvimento

Ao longo da execução do projeto, esperamos contribuir com os estudos morfofonológicos do Português Brasileiro atual, numa perspectiva sincrônica, mapeando e analisando adaptações morfofonológicas na formação de substantivos e adjetivos atuais, bem como na formação de vocábulos surgidos mais recentemente. Pretendemos apresentar uma análise quantitativa dos dados ao mapear os sufixos mais produtivos, como também uma análise qualitativa, ao propor uma hierarquia de restrições fonológicas que regem o funcionamento de nossa língua.

Referências Bibliográficas

- ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical**. Ática: São Paulo, 1994.
- BARBOSA, J. B., COSTA, D. S. Os processos morfofonológicos desencadeados pelos sufixos -s/ção e -mento. **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), v. XXXV, p. 1043 - 1051, 2006.
- BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo**. São Paulo: Global, 1981.
- BASÍLIO, M. **Estruturas lexicais do Português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. **Formação de Palavras no Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BISOL, L. Fonologia Lexical. In.: BISOL, Leda (org.) **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-100.
- CARVALHO, N. **O que é neologismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CORREIA, M.. **Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1998, pp. 59-74.
- KEHDI, V. **Morfemas do Português**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

- _____. **Formação de palavras em português**. São Paulo: Ática, 1992. (Série Princípios).
- MIELO, T.C.S. **A formação de adjetivos e processos morfofonológicos no Português Arcaico**: uma análise segundo a Teoria da Otimalidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Araraquara, 2018.
- ROCHA, L. C. A. **Estruturas morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- SANDMANN, A. J. **Morfologia Lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.
- PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. **Optimality Theory**: constraint interaction in generative grammar. New Brunswick: Rutgers Optimality Archive, 1993. (Thechnical Report 2). Disponível em: <<http://roa.rutgers.ed>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

O ENSINO DO ASPECTO FÔNICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

Tamiris Destro Costa
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

1. Introdução

Ao ensinar uma língua estrangeira, é comum que a atenção do professor esteja voltada, principalmente, ao ensino da gramática e/ou vocabulário associados às quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), enquanto o ensino do aspecto fônico da LE parece ser algo frequentemente esquecido ou trabalhado de maneira superficial com os alunos.

Concernente a tal fato, Roach (2000) aponta que o ensino da pronúncia nem sempre foi popular entre os professores e teóricos do ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que na década de 70, o trabalho com a pronúncia era associado com a ideia de atividade ultrapassada, pois havia a tentativa da pronúncia do aluno se assemelhar à pronúncia do falante nativo através de exercícios de repetição, que eram desestimulantes por não darem importância para o aspecto comunicativo.

No que se refere à abordagem da pronúncia em materiais didáticos brasileiros para o ensino de inglês, Piccin e Silva (2004) pontuam que no material didático atual há características de duas abordagens: intuitiva-imitativa e analítico-linguística¹. Sendo que as atividades propostas nesses materiais são semelhantes às apresentadas décadas atrás, o que prejudica o aluno que busca aperfeiçoar sua compreensão oral e inteligibilidade da fala.

Diante disso, há que se pensar então em duas questões específicas: na atualização dos professores quanto à importância da pronúncia no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira por um lado e, por outro, na necessidade de inclusão de tal aspecto nas práticas de ensino de LE.

Em primeiro lugar, defendemos que, para que o ensino da pronúncia em sala de aula ocorra com êxito, o professor deve conhecer alguns conceitos pertinentes ao tema da aquisição e aprendizagem de sons da LE, para que possa compreender de forma mais específica implicações cognitivas inerentes ao processo de aprendizagem dos sons de uma LE, como, por exemplo, o

¹ Segundo Celce-Murcia et alli (1996), a abordagem intuitiva-imitativa está relacionada com a capacidade do aprendiz em ouvir e imitar os sons e o ritmo da língua alvo sem receber explicações adicionais; além de pressupor a disponibilidade de bons modelos e fazer o uso de gravadores e laboratórios. Por outro lado, a abordagem analítico-linguística recorre a informações específicas, tais como: o alfabeto fonético e descrições articulatórias com o intuito de complementar atividades de compreensão auditiva e produção.

Modelo de Aprendizagem da Fala SLM, Speech Learning Model de Flege²(1981, 1991, 1995). Ainda podemos mencionar a necessidade da compreensão das características do sistema de sons da LE e da LM do estudante, para entender as dificuldades que este apresenta, tanto em nível segmental quanto suprasegmental.

Em segundo lugar, mas não menos importante, destacamos a inclusão de alguns elementos inerentes ao processo de ensino da pronúncia de ILE, sendo eles: o papel do falante nativo na pronúncia do estudante de ILE, questões de inteligibilidade, de identidade cultural e, por fim, os diferentes sotaques da língua inglesa.

2. Objetivos

Os objetivos deste trabalho são os de identificar quais os conhecimentos teórico-práticos de professores de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Projeto de Inglês, financiado pelo Santander³ acerca do processo de ensino e aprendizagem de aspectos fônicos. Além disso, tem-se o intuito de observar e analisar como o conhecimento e a aplicação de elementos do aspecto fônico da língua inglesa podem auxiliar no trabalho do professor em sala de aula de ILE.

Como objetivo específico, pretende-se analisar a aplicabilidade de atividades sobre pronúncia, que além da questão estrutural e comparativa entre os sons da LE e da LM, também tenham por objetivo a abordagem de questões relacionadas à inteligibilidade, falante nativo, sotaque e identidade cultural. Além disso, buscamos apontar como e se os professores participantes da pesquisa abordam os temas sobre inteligibilidade, identidade cultural, sotaque e a questão do falante nativo em suas aulas nos cursos híbridos oferecidos no programa IsF/Santander, dentre os quais destacamos os que tem por objetivo o desenvolvimento da comunicação oral com o foco em debates, entrevistas, palestras, aulas e comunicações acadêmicas.

Dessa forma, o presente trabalho procura, por meio de uma investigação em sala de aula, verificar como o conhecimento de teorias próprias do ensino e aprendizagem de sons e a discussão de conceitos como o de falante nativo, identidade cultural, sotaque e a questão da inteligibilidade podem influenciar a prática do professor quanto ao ensino da pronúncia da língua inglesa.

3. Fundamentação teórica

O estudo terá como base teórica conceitos que abordam a aquisição e a aprendizagem dos sons em LE, bem como alguns elementos essenciais (falante nativo, inteligibilidade, identidade cultural e sotaque) no que se refere ao ensino da pronúncia da língua inglesa para aprendizes brasileiros.

Dentro das questões relativas à aquisição e aprendizagem dos sons em LE, deve-se destacar o conceito de "surdez fonológica" proposto por Polivanov (1931), o qual diz respeito à percepção

² Flege vincula a percepção dos sons com sua produção, assinalando que os sons da língua estrangeira são comparados aos sons da língua materna ou primeira língua, categorizando-os em sons idênticos, semelhantes ou novos

³ O Programa Idiomas Sem Fronteiras (MEC) em parceria com outro projeto de ensino de inglês, financiado pelo Santander na UNESP tem por objetivo proporcionar oportunidades de acesso ao estudo dos idiomas estrangeiros para comunidade acadêmicas com vistas ao processo de internacionalização das universidades brasileiras

equivocada do aprendiz em relação aos sons da língua estrangeira, o conceito de "crivo fonológico" de Trubetzkoy (1939), segundo o qual o sistema fonológico de uma língua estrangeira é comparado a um crivo através do qual passa tudo o que se diz, sendo assim o aprendiz pode interpretar os sons da LE de maneira inexata. Além disso, a Teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM, Speech Learning Model), de Flege (1981, 1991, 1995), segundo o qual os sons que o estudante percebe podem ser classificados como idênticos, semelhantes ou novos em relação aos sons de sua LM.

Neste sentido, Sandes (2010) ressalta que deve-se conhecer os referidos conceitos de base estruturalista relacionados ao ensino do aspecto fônico de uma LE, assim como o Modelo de Aprendizagem da Fala de Flege (1981, 1991, 1995), resultante de discussões de base pós-gerativista, uma vez que estes podem auxiliar na análise das dificuldades dos estudantes em relação à pronúncia de uma LE. Atrelados às teorias e conceitos pertencentes à aquisição e aprendizagem de sons de LE também serão utilizados conceitos da fonética e fonologia sobre o aspecto segmental e suprasegmental da língua inglesa, bem como as diferenças existentes com a LM do estudante.

No que diz respeito aos elementos culturais inerentes ao ensino da pronúncia da língua inglesa para aprendizes brasileiros, citamos o trabalho com questões sobre falante nativo, inteligibilidade, identidade cultural e os sotaques do inglês.

Tendo em vista a questão do falante nativo no ensino do aspecto fônico da língua inglesa, muitos profissionais da área de ensino de línguas consideram que exista apenas um modelo de uso da língua e que ele vem de seus falantes nativos, dessa maneira, encorajam que seus alunos sejam como eles.

Partindo da proposição acima, estamos diante de duas problemáticas no ensino de línguas. A primeira é que, mesmo considerando o modelo de falante nativo como o desejável para que o aprendiz alcance, persistindo ainda em uma política imitacionista, que coloca o falante nativo como modelo ideal a ser perseguido (BARBOSA, 2007), se pensarmos na dimensão geográfica de um país, não há como limitar de qual nativo estaríamos falando ou ainda qual modelo de falante nativo ensinar.

Outra implicação negativa diz respeito ao fato de que alguns estudos da área consideram que falar ou comportar-se fielmente como um falante nativo é uma meta inatingível para a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras. De acordo com Cook (1999), ao relacionar o aluno de língua estrangeira com o falante nativo e utilizar termos como "sucesso" e "fracasso", por exemplo, temos que nos atentar para não atestar para o aprendiz que ele é incapaz de se comunicar.

Nesse sentido, Celce-Murcia et al. (2010) chama a atenção dos professores para primeiro, considerar quais são os objetivos do aprendiz. Assim sendo, o objetivo de ensino da pronúncia não é fazer com que eles soem como um falante nativo, mas capacitá-los a superar o nível inicial para que sua pronúncia não prejudique sua capacidade de comunicação. Estabelecer uma pronúncia inteligível é um dos componentes imprescindíveis para a comunicação oral.

Segundo Barbosa (2011), no contexto de ensino e aprendizagem da pronúncia, para que a inteligibilidade seja alcançada é necessário um esforço estratégico empreendido pelos interlocutores, com o objetivo de construir significados. O autor também chama a atenção para o

fato de que quando o professor reduz esse conceito de inteligibilidade à pura imitação da pronúncia do falante nativo, além de distanciar seus alunos do que acontece na prática cotidiana também pode fomentar um processo de aculturação, o qual era produto do audiolinguismo.

Portanto, a abordagem dos diferentes sotaques da língua inglesa também se faz necessária para que o aluno possa refletir sobre o uso da língua, uma vez que este aprendiz, possivelmente, terá contato com falantes nativos e não nativos, seja pessoalmente ou por meio da internet, por exemplo. Segundo Kenworthy (1987), quando mais oportunidade se tem de ouvir uma determinada variante de inglês, mais inteligível aquele sotaque será.

As questões relacionadas ao falante nativo, inteligibilidade e sotaques no ensino da pronúncia são inerentes ao aspecto da identidade cultural, uma vez que o estudante pode manter elementos de sua língua materna na pronúncia da língua estrangeira, justamente para reafirmar sua identidade cultural, que reflete, entre outros aspectos, sua origem e experiências prévias.

De acordo com Hall (1999), a identidade cultural é definida como um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos. Entretanto, o aluno e o professor, por muitas vezes, desconhecem a existência desse conceito e se prendem a modelos de simples imitação da pronúncia de um determinado país ou região.

4. Procedimentos metodológicos

O estudo será baseado em concepções próprias da denominada pesquisa qualitativa (LARSEN-FREEMAN,1991), sendo de natureza aplicada, de modo a observar as interações dos alunos e professores em contato com os conteúdos desenvolvidos, analisando as produções dos aprendizes e concepções de professores de modo individual e sem generalizações.

Para a discussão de como teorias sobre o ensino e aprendizagem de sons e aspectos culturais intrínsecos ao ensino da pronúncia podem ser desenvolvidos durante a formação de professores, pretende-se fazer o uso dos seguintes instrumentos e procedimentos: questionários semiestruturados a serem aplicados no início e ao final de um curso para professores do programa IsF/Santander da UNESP⁴, observação de aulas (gravadas em áudio ou pelo zoom⁵) por esses professores em cursos com foco na produção e compreensão oral, diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas observadas, análise de materiais e recursos didáticos (utilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Teleduc e/ou Moodle) para o ensino de aspectos fônicos e entrevistas com os professores (gravadas em áudio ou pelo zoom).

Tais instrumentos e procedimentos serão empregados com o intuito de identificar o conhecimento prévio dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de aspectos fônicos, além de observar e analisar como os conhecimentos e a aplicação de elementos do aspecto fônico do inglês ocorrem na prática e como tais conhecimentos podem auxiliar no trabalho do professor em sala de aula de ILE.

Assim sendo, o contexto da pesquisa será o de um curso para professores ministrado pela

⁴ Atualmente, o programa conta com seis bolsistas CAPES/MEC - IsF, e quatro bolsistas do Projeto Santander.

⁵ Ressaltamos que para cursos presenciais, as aulas serão observadas e gravadas em áudio. Para as aulas em cursos híbridos, as aulas são gravadas com a ferramenta zoom

pesquisadora e oferecido em uma universidade pública do interior paulista e os participantes deste estudo serão professores do programa IsF/Santander da UNESP, que estejam interessados em melhorar sua pronúncia na língua inglesa, e/ou que estejam interessados em compreender e explorar alguns aspectos teóricos e culturais intrínsecos ao ensino da pronúncia em sala de aula de ILE.

5. Perspectivas de desenvolvimento do trabalho.

Esta pesquisa será desenvolvida no prazo de quatro anos e, para tanto, se pautará no levantamento bibliográfico acerca das questões teóricas e metodológicas apresentadas anteriormente, além da elaboração e aplicação de um curso piloto voltado para a formação de professores com público-alvo os professores em formação do CEL – FCLar⁶ e escolas de idiomas, a ser realizado no segundo semestre de 2018, posteriormente, realizaremos outro curso que será oferecido via zoom⁷ aos professores bolsistas do programa IsF/Santander no primeiro semestre de 2019.

Ao término desse curso, faremos a análise dos questionários, entrevistas e observações em sala de aula acerca das influências dos aspectos teóricos e culturais no trabalho com o ensino da pronúncia da língua inglesa. Ressaltamos a importância da realização de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras e do Projeto de Inglês- Santander, pois tratam-se de novos contextos de ensino de língua inglesa, sem pesquisas concluídas. Essa importância se dá ao fato de que, o IsF/Santander procura não somente oferecer cursos de inglês acadêmico para a comunidade interna, com vistas ao atendimento de questões relacionadas à internacionalização do ensino superior, mas também busca abordar a formação inicial e continuada de professores, com foco no desenvolvimento profissional docente.

Referências bibliográficas

BARBOSA, J.R.A. Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. *Revista de Letras*. V.30, jan. de 2010/ dez. de 2011.

_____. J. R. A. Abordagem do professor de inglês em relação à pronúncia dos aprendizes. Fortaleza: 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, p.101-122, 2005.

COOK, V. Going beyond the native speaker. *TESOL Quarterly*, v. 33, n.2, pp. 185-209, 1999.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. M. *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. 2. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2010.

_. *Teaching English Pronunciation - A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 1996.

DENZIN, N.K., & LINCOLN, Y.S (eds.) *The Landscapes of Qualitative Research. Themes and Issues*. Sage, 1998.

FLEGE, J. E. The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly* 15 (1981).

⁶ Centro de Línguas da Unesp Araraquara.

⁷ Ferramenta de webconferência que tem sido utilizado nos cursos híbridos do IsF/Santander. Mais informações:

<https://zoom.us/>

- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- JOSSO, M. C. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 113-144.
- KENWORTHY, J. Teaching English Pronunciation, Longman, 1987.
- LARSEN- FREEMAN, D.; LONG, M.H. An introduction to second language acquisition research. London and New York: Longman, 1994.
- PICCIN, I. M.; SILVA, M.A.C.M.B. O ensino de pronúncia em livros brasileiros para o ensino de inglês: perspectiva histórica. Intercâmbio, Vol. XIII, 2004.
- POLIVANOV, E. D. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. In: TOLEDO, D. (Org.). Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Editora Globo, 1931/1978.
- ROACH, P. English phonetics and phonology: a practical course. 4. ed. Cambridge: University Press, 2000.
- SANDES, E. I. A. Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.
- SANDES, E. I. A. Produção interlinguística de estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira do som aproximante /β/. Revista Intercâmbio, v. XXII: 1-24, 2010. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- SCRIVENER, J. Learning Teaching. Oxford: Macmillan, 2011.
- SILVEIRA, R.; ROSSI, A. Ensino de pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem -ReVEL. V.4, n.7, agosto de 2006.
- TRUBETZKOY, N. S. Principios de fonologia. Madri: Cincel, 1939/1973.

VOZES SOCIAIS EM EMBATE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE DOWNTON ABBEY

Tatiele Novais Silva
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

Esta proposta de trabalho busca refletir sobre a construção das vozes sociais por meio das mobilizações espaço temporais dos sujeitos em um enunciado televisivo. O *corpus* da pesquisa é composto pelo seriado *Downton Abbey* (2010-2015), e como um exemplar estético midiático ele reflete e refrata movimentações sócio culturais hierárquicas. O intuito é analisar como as relações construídas entre os sujeitos de diferentes grupos sociais presentes em *Downton Abbey* influenciam a representação e a composição das vozes sociais no enunciado.

O seriado é composto pelas materialidades verbal, visual e sonora. Trata-se de um enunciado sincrético. A partir de sua composição é possível pensar as movimentações dos sujeitos nos espaços e em grupos sociais, dada a disposição visual, sonora e verbal das cenas. A trama do seriado se desenrola na mansão, denominada “Downton Abbey”. O espaço é social e nele as relações sociais se estabelecem e modificam, ao longo do tempo. Na estruturação da arquitetura da mansão, os aristocratas e suas atividades estão localizados nos andares de cima enquanto nos andares de baixo se localizam os empregados, os quais se movimentam do andar de baixo para o andar de cima para executar as tarefas pertinentes a seus cargos. Essa movimentação revela as relações de embate entre infra e superestrutura, com os acordos e conflitos de e entre classes e grupos.

As vozes sociais não são isoladas, elas se relacionam com outras que se encontram na construção material do enunciado. A partir da relação entre as vozes ocorre a reafirmação, refutação ou confirmação de valores e estruturas sociais. A movimentação dos sujeitos, entendida como a movimentação de vozes sociais, possibilita refletir sobre a hierarquia de vozes presente entre grupos diferentes e entre sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social. O estudo da construção das vozes sociais na obra é realizado por meio do recorte dos sujeitos que transitam nos espaços dos andares da mansão e nos grupos sociais representados na série. Os valores hierárquicos estão materializados nos atos dos sujeitos e caracterizam as vozes correspondentes a sua ou a outra classe social. Os sujeitos considerados como objetos específicos exemplares da pesquisa são: Tom Branson (o motorista); Lady Sybil Crawley (a filha mais nova do conde); Charles Carson (o mordomo); Anna Bates (a empregada da mansão); Daisy Mason (a ajudante da cozinheira); Violet Crawley (a condessa); e Isobel Crawley (a mãe do herdeiro da mansão).

A relevância deste trabalho se justifica por proporcionar um estudo reflexivo sobre a estruturação de um *modus vivendi* social e como os sujeitos se portam em sociedade. A ideia central

é refletir acerca das construções e estruturas sociais que caracterizam algumas vozes, por meio da análise dos elementos linguísticos e translinguísticos do enunciado elencado como *corpus* da pesquisa. Acredita-se que a pesquisa possa contribuir para os estudos do discurso, por se voltar à ideia de construção de voz e de movimentação social em um enunciado sincrético.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a construção e a hierarquia de vozes sociais em *Downton Abbey*, tendo em vista a mobilização espacial e temporal dos sujeitos na construção do enunciado verbivocovisual. Os objetivos específicos da pesquisa se baseiam em analisar a configuração das vozes sociais por meio dos sujeitos e da construção material do enunciado sincrético, e em discutir a relação do enunciado com a sociedade inglesa e a sociedade contemporânea, pensando as construções sociais no grande e no pequeno tempo da cultura e suas refrações no enunciado estético.

3. Referencial Teórico

O embasamento teórico que fundamenta este projeto de pesquisa tem por base a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e de estudiosos da área (tais como Brait, Fiorin, Faraco, Sobral, Paula, Machado, Marchezan, Vauthier, Amorim, Ponzio, Brandist, Tihanov, Bubnova, Haynes, entre outros). As concepções de vozes sociais, ideologia, enunciado, diálogo e sujeito são centrais para o desenvolvimento teórico e para a análise do *corpus*.

A concepção de diálogo fundamenta o pensamento do Círculo de Bakhtin, Medvíedev, Volochínov. O diálogo se dá na movimentação e no embate de vozes. Ele só pode ser identificado nesse movimento, que por meio da dialética (re)vela os valores ideológicos intrínsecos às materialidades que compõem a arquitetura enunciativa. O movimento dialógico não esgota os sentidos. Ao contrário. Ele traz à tona valores, vozes, sujeitos e outros enunciados em um movimento dialético. O discurso pode apresentar resistência e incorporação ao mesmo tempo, dado o embate de valores ideológicos que constituem as vozes presentes no enunciado. Os diálogos e os embates intrínsecos ao enunciado possibilitam se identificar os valores e as ideologias que compõem os diferentes grupos sociais e sujeitos que na obra estão representados.

As valorações presentes em uma obra compõem as vozes sociais refletidas e refratadas no discurso. As movimentações entre espaços (no caso do objeto de estudo proposto neste trabalho, o andar de cima e andar de baixo da mansão), característicos de grupos distintos, revela ideologias em relação à estruturação social de classes. As vozes sociais representam grupos e valores. O signo ideológico relaciona-se com a situação social. Sua valoração se dá na relação com o contexto histórico e cultural ao qual se refere determinado enunciado. O discurso pode ser pensado, na perspectiva do Círculo, como a “arena onde se digladiam valores sociais” (VOLOCHÍNOV, 1997, p.46), valores esses revelados na linguagem.

A existência social do signo ideológico revela, por meio de sua valoração, os embates entre grupos e entre valores. O embate de forças no âmbito da linguagem (re)vela as vozes e reverbera ideologias presentes na esfera social, sempre reveladas na linguagem. Na linguagem, os

posicionamentos ideológicos se concretizam, revelados pela interação entre sujeitos enunciados, num jogo de forças (centrípetas e centrífugas). Cada enunciado cronotopicamente situado apresenta uma entoação valorativa que reflete e refrata vozes específicas com tons específicos e matizes específicas.

O Círculo de Bakhtin, Medvéiev, Volochínov em seus trabalhos pensou essencialmente no verbal, mas pode-se estender o seu pensamento sobre a língua para a linguagem como um todo, o que inclui o estudo do signo não-verbal e também para a materialidade sincrética – como é o caso do seriado – tendo em vista as pesquisas desenvolvidas por Paula (2014-2016) sobre a verbivocovisualidade da linguagem a partir das obras do Círculo. Ela entende a linguagem tomada pelo Círculo como tridimensional, composta, portanto pelas dimensões verbal, vocal/sonora e imagética. Isso, em qualquer enunciado, seja de que materialidade for. Essas dimensões se tornam mais ou menos explicitadas a depender da materialidade (a concretude) do enunciado. No caso do discurso sincrético, elas coadunam em planos distintos que compõem o todo do enunciado. O próprio Círculo, apesar de não se centrar especificamente nessas dimensões, deixa marcas em suas obras de que é necessário pensá-las para se trabalhar com a linguagem como um todo, vista em sua amplitude global unitária. As ideologias se revelam por meio do acabamento que essas materialidades apresentam na unidade do enunciado e isso justifica o estudo da arquitetônica unitária do enunciado como um exemplar no elo da cadeia enunciativa, como concebe o Círculo.

4. Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho está fundamentado na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e o método utilizado para desenvolver a pesquisa é o dialético-dialógico. O movimento dialético é pensado por meio das relações tese (afirmação), anti-tese (negação da afirmação) e síntese (negação da negação), sem ser, esta, entendida como fechamento em si (acabamento do embate instaurado), mas como nova afirmação, que recupera a primeira, alterada pelo diálogo estabelecido com a anti-tese. Assim, o movimento se faz em espiral, ininterrupta e infinitamente (desse ponto de vista que, para o Círculo, um determinado enunciado não é acabado, mas possui acabamento que lhe confere unidade de sentido, pois ele se encontra sempre preñado de diálogos, estabelecidos no processo de interação, na cadeia comunicativa), conforme Paula et al (2011).

Em um primeiro momento, a pesquisa será constituída pelo estudo e pela contextualização histórica do *corpus*. Num segundo momento, a análise da obra em relação a teoria analítica que fundamenta o projeto tomará o centro da cena. A pesquisa proposta é de caráter interpretativo analítico-descritivo, composta por 3 (três) etapas: descrição, análise e interpretação. Em um primeiro momento será feito o estudo do *corpus* com a finalidade de estudar as suas peculiaridades como enunciado sincrético e a sua construção social e histórica. Em seguida, será feita a descrição das marcas composicionais da obra, embasadas tais descrições em noções teóricas centrais do Círculo. Analisar-se-á a unidade do enunciado, tendo em vista a constituição das vozes em relação as mobilizações espaciais e temporais. Por fim, interpretar-se-á o enunciado dialogicamente, considerando a construção hierárquica das vozes sociais e sua caracterização no enunciado sincrético. Com isso, acredita-se examinar os sentidos do enunciado em relação aos

conceitos teóricos e sua construção social e histórica.

5. Perspectivas de Desenvolvimento

A presente pesquisa de doutorado se encontra em seu início de desenvolvimento, não dispomos, no momento, de resultados finais ou parciais, já que estamos ainda em fase de delimitação do *corpus* e levantamento bibliográfico. Entretanto, de acordo com a nossa proposta de pesquisa, esperamos, com o desenvolvimento do trabalho, compreender como se dá a construção das vozes sociais em embate no enunciado por meio da composição das hierarquias presentes nas relações entre sujeitos e grupos sociais.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- DOWNTON ABBEY. Criador: Julian Fellowes. ITV - Independent Television: 2010-2015. MEDVÍEDEV, P. *O Método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.
- PAULA, L. de. *Análise Dialógica de Discursos verbo-voco-visuais*. Pesquisa trienal de 2014 a 2016, em andamento. Não publicada. Mimeo.
- _____. *Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso*. *RELIN – Revista de Estudos da Linguagem*. V. 21, n. 1. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2013, p. 239-258.
- PAULA, L. et al. “O marxismo no/do Círculo de Bakhtin”. In: STAFUZZA, G (Org.). *Slovo - O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011, v.1, p.79-98.
- VOLOCHÍNOV, V. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926]
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGEM SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL

Vânia Pereira do Nascimento Prates
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de fomento: CAPES

1. Introdução

É sabido que o surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), no final do século XX e início do século XIX, instaurou não apenas novas maneiras de informar e de comunicar, mas também acarretou mudanças em diversas esferas da vida social como trabalho, lazer, saúde e educação. Diante dessa realidade, os setores político, econômico e científico têm argumentado fortemente sobre a necessidade de se inserir, na escola, recursos tecnológicos e materiais que possibilitem um ensino voltado às práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.

No que se refere, em específico, às pesquisas no campo da Linguística, são variados os estudos que tratam da relação entre linguagens e tecnologias digitais, com referência direta ou indireta para o ensino, e, como nos apresenta Fiad (2016, p. 22), *Letramento Digital* é um dos conceitos difundidos no período em que esses estudos foram se configurando. Sobre os trabalhos que tematizam o *Letramento Digital*, Fiad salienta que

existe[m] desde [aqueles] cujo paradigma est[á] fundado no entendimento de habilidades técnicas para manejo de tecnologias em ações linguísticas e de ensino, até aqueles focalizados nas implicações dos usos de tecnologias digitais para práticas sociais que envolv[am] a leitura e a escrita (FIAD, 2016, p. 23)

Entre os primeiros, destacamos, por exemplo, os trabalhos que focalizam o uso de ferramentas digitais, como computador, *tablet*, celular, lousa digital etc. (ALMEIDA e NETO, 2015) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa. Dos últimos, são exemplares os estudos que investigam práticas sociais de leitura e escrita emergentes em contextos digitais (GALLI e KOMESU, 2016). Decorre dessa diferença de enfoque, isto é, de objeto e objetivo, que o conceito de *Letramento Digital*, como bem aponta Fiad (2016, p. 23), não é exatamente o mesmo em todas as pesquisas.

É interesse nosso, também, com este projeto de pesquisa, verificar o funcionamento do *Letramento Digital* na sua relação com o ensino de língua(s), mais especificamente nos interessa investigar como práticas desse tipo de letramento são abordadas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Salientamos que outros trabalhos de pesquisadores brasileiros já tematizaram esse mesmo objeto, isto é, os conteúdos digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa, tais como: Chinaglia (2016), que verificou a concepção de Objetos Educacionais Digitais (ODEs) para o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e para as políticas públicas educacionais; Miguel (2016), que verificou se os livros didáticos de Língua Portuguesa contribuíam para o letramento digital de alunos, com foco na diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade em rede; e Nascimento (2015), que analisou como as atividades de escrita em meio digital são propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, refletindo sobre o papel da escola diante do crescente uso da escrita digital e da responsabilidade de preparar o aluno para as novas demandas.

A presente pesquisa, por sua vez, se diferencia dessas três dissertações na medida em que está embasada em distinta fundamentação teórico-metodológica, isto é, na Análise de Discurso (AD) de linha francesa em interface com os Novos Estudos de Letramento (NEL), e tem como objetivo geral verificar o funcionamento discursivo de propostas de atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa que envolvam elementos e/ou práticas considerados digitais.

Acreditamos que os sujeitos produtores dos livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com os discursos dos documentos oficiais (principalmente, o PNLD), da mídia, do mercado empresarial (como o das editoras) e científico (por meio da divulgação de pesquisa), todos inseridos na formação discursiva sobre a necessidade de integrar, ao ensino, recursos digitais e atividades que envolvam práticas de letramento digital, formam a rede de significação que toma o uso da internet para vender um certo modelo de educação capaz de ser alavancado, tomando-se como parte do processo de ensino-aprendizagem as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Com base na hipótese de que a instituição de conteúdos digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa se deve menos a uma tentativa de contribuir para o letramento digital dos alunos do que a uma resposta à demanda dos discursos mencionados, segundo os quais, para se ensinar e aprender bem, na atualidade, é indispensável trabalhar recursos digitais, buscaremos problematizar, em livros didáticos de Língua Portuguesa, o “discurso da pós-modernidade na vertente que se apoia nas novas tecnologias como resultado do chamado progresso científico” (CORACINI, 2006, p. 7), isto é, na concepção autônoma de letramento.

2. Objetivos

Partindo de uma perspectiva teórico-metodológica ainda não contemplada por outros trabalhos, nosso objetivo geral verificar o funcionamento discursivo de propostas de atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa que envolvam elementos e/ou práticas considerados digitais. Como objetivos específicos, buscaremos: i) investigar qual é a noção de digital contemplada pelos livros didáticos; ii) verificar em que medida se dá a articulação entre as atividades consideradas não-digitais e digitais (isto é, se de modo imbricado ou separado) para verificar como o material concebe as relações entre diferentes práticas sociais de letramento; iii) analisar as noções de língua e de sujeito-aluno que atravessam as propostas de atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

3. Referencial teórico

Os referenciais teóricos que sustentam a presente pesquisa, como mencionamos, são a

Análise de Discurso de linha francesa e Novos Estudos do Letramento. Como já sinalizamos na introdução, é a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação que mudanças em diversas esferas da vida social, como trabalho, lazer, saúde e educação, passam a acontecer. Apreendemos essas mudanças como condições sociais e históricas que permitem a emergência do(s) discurso(s) sobre a inserção, no ambiente de escolar de ensino, de equipamentos tecnológicos e atividades atreladas a temáticas e práticas relacionadas ao digital. Dito de outro modo, para nós, o período de surgimento das TDICs, demarcado como final do século XX e início do século XIX, integra as condições de produção que desencadearam a formação ideológica sobre a globalização, a qual “tem o fenômeno tecnológico como seu centro” (CORACINI, 2006, p. 8).

Consideramos importante sublinhar que o conceito de ideologia, para a AD, não tem “um sentido negativo de manipulação e dominação (resultante de um certo tipo de interesses), mas [um] sentido positivo e produtivo de maneiras de ver e de nos relacionar com o mundo, maneiras de ser, valores e crenças que, por sua vez, constituem a ética de um grupo social.” (CORACINI, 1999, p. 23). Ancorados nessa definição para o conceito de ideologia que apresentamos, em nossa introdução, o argumento de que o discurso emergente dos documentos oficiais, da mídia, do mercado empresarial e da ciência formam uma rede de significação que toma o uso da internet para vender um certo modelo de educação, isto é, para produzir maneiras de ver e de relacionar-se com as práticas escolares na atualidade.

Essa rede de significação que mencionamos constitui, para nós, uma formação discursiva,

[...] pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia. [...] A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica [...] determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 2005, p. 41).

E o que é pode e deve ser dito, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, sobre as tecnologias digitais, ou ainda, sobre práticas de letramento digital? Com o intuito de refletir sobre esse e outros questionamentos no desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que o conceito de discurso – definido como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1975) – é de fundamental importância para que possamos, também, pensar o batimento teórico-metodológico das noções de língua, de sentido e de sujeito.

Do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, lançaremos mão das concepções de *letramento autônomo* ou de *letramento ideológico*. Segundo Street (2014), a noção de letramento autônomo é orientada para as habilidades, está centrada no sujeito, na sua capacidade e é capaz de transformar a prática letrada ou escolar existente. Refutando esse posicionamento, Street (2014, p. 41) argumenta que “a teoria atual [...] nos diz que o letramento em si mesmo não promove avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”. Verificar, por meio da análise das propostas de atividades, a noção de letramento adotada pelo livro didático de Língua Portuguesa será um dos caminhos para realizar a análise das noções de língua e de sujeito-aluno que atravessam as propostas de atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

4. Procedimentos metodológicos

Constitui procedimento metodológico da Análise de Discurso os gestos de *descrição*, *interpretação* e *compreensão*.

A *interpretação* é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato. [...] *Compreender* é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. [...] A *compreensão* procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2005, p. 24, grifo meu)

Em nosso gesto de interpretação, buscaremos analisar no livro didático de Língua Portuguesa a abordagem sobre o conteúdo digital na sua relação com as atividades não consideradas como digitais, o que nos permitirá verificar como o conceito de *digital* é discursivizado, isto é, para adentrarmos à compreensão. Para tanto, isto é, para proceder à escuta discursiva, “explicitar[emos] os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória”. (ORLANDI, 2005, p. 58).

O processo de identificação dos sujeitos, em nosso caso, os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa e sua relação com sua memória discursiva – “aquilo que, fala antes, em outro lugar [...] o já-dito” (ORLANDI, 2005, p. 29) – isto é, o discurso dos documentos oficiais, dos textos científico, da mídia é feito por meio da superficialização, gesto que possibilita a passagem entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado) e o objeto discursivo. Para de-superficializar o *corpus*, verificamos “o como se diz, o quem diz, em que circunstância etc. Isto é, [a]quilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação.” (ORLANDI, 2005, p. 63).

Constitui nosso *objeto simbólico* os seguintes livros didáticos de Língua Portuguesa: “*Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem, 8º ano*”, (editora Moderna) e “*Para viver juntos: português, 8º ano*” (editora SM), obras destinadas à escola pública; “*Projeto Athos: língua portuguesa, 6º ano*” (editora FTD) e “*Projeto Teláris: língua portuguesa 6º ano*” (editora Ática), esses últimos destinados à escola privada. Todas as obras foram publicadas em 2015 porque foi no documento do Programa Nacional do Livro Didático de 2014 que os objetos educacionais digitais foram instituídos como obrigatórios.

5. Perspectivas de desenvolvimento e/ou de resultados do trabalho

Como perspectivas de desenvolvimento da pesquisa: (i) daremos continuidade às leituras teóricas; (ii) buscaremos constituir o *corpus* para análise; e (iii) investiremos na interpretação das materialidades linguísticas de nosso objeto discursivo, o qual constituirá nosso dado. Buscaremos, ainda, delinear mais precisamente os referenciais teóricos que tratam a noção de *digital*, a partir dos estudos de Lev Manovich, em especial as proposições feitas na obra “*El lenguaje de los nuevos medios de comunicacio*”, por ser uma obra que apresenta as noções de analógico e digital numa relação hibridismo, o que aponta para afirmações como a de Chagas e Tavares (2012, p. 13), com a

qual concordamos: “as novas tecnologias não romperam com as práticas letradas consagradas pelas sociedades [...]. O que ocorre é a modificação e a potencialização dessas práticas”.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J. A. M.; NETO, P. C. P. *A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias*. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2 p. 394-413. maio/ago. 2015.
- BALTHASAR, M.; FIGUEIREDO, L.; GOULARTE, S. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, 8º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- BERTIN, T.; BORGATTO, A. T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: língua portuguesa*, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- CAMPOS, M. T. A. [et al.] *Projetos Athos: língua portuguesa*, 6º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2014.
- CHINAGLIA, J. V. *Objetos Educacionais Digitais Multiletrados e Novos Letramentos em Livros Didáticos do Ensino Fundamental II*. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016. Disponível
- CHAGAS, L. A.; TAVARES, C. N. V. *Efeitos do discurso das novas tecnologias na constituição identitária do professor de línguas*. Revista Escrita, n.15, 2012.
- CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999. em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305684/1/Chinaglia_JulianaVegas_M.pdf>. Acesso em jun. de 2017.
- CORACINI, M. J. R. F. *Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua*. Alfa, São Paulo, 50 (1): 7-21, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- GALLI, F. C. S.; KOMESU, F. *Práticas de Leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns*. Revista da ABRALIN, v.15, n.2, p. 165-185, jul./dez. 2016.
- NASCIMENTO, C. R. S. *Escrita digital no Ensino Fundamental I: do livro didático à sequência didática*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14347/1/Claudia%20Rodrigues%20da%20Silva%20Nascimento.pdf>>. Acesso em jun. de 2017.
- PENTEADO, A. E. A. [et al.]. *Para viver juntos: português*, 8º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- PIRES, R. M. *Letramento digital em livros didáticos de língua portuguesa*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17492/1/LetramentoDigitalLivros.pdf>>. Acesso em 05 jun. de 2017.
- STREET, B. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Tradução de Marcos Bagno. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

FORMA E FUNÇÃO DE CONSTRUÇÕES SINTAGMÁTICAS DE VALOR CAUSAL COM POR+SUBSTANTIVO

Virginia Maria Nuss
UNESP – Universidade Estadual de Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

A proposta deste trabalho consiste no estudo dos sintagmas preposicionados (por+substantivo) de valor causal. A fim de evitar ambiguidade acerca do termo sintagma preposicionado, optou-se por denominar o objeto de estudo como construções causais por+substantivo, considerando a amplitude de sintagmas preposicionados e de construções que expressem causa em língua portuguesa.

Nesta pesquisa, portanto, não serão consideradas para análise e descrição de forma e função linguística as construções causais adverbiais desenvolvidas, reduzidas ou justapostas, bem como sintagmas preposicionados compostos por pronomes pessoais ou demonstrativos, como *por+ela* ou *por+isso* etc, nem sintagmas preposicionados iniciados por outra preposição que não seja *por*. Dessa forma, apenas os sintagmas preposicionados compostos pela preposição *por+substantivo* que apresentem uma relação causal em relação à porção textual (oracional ou não) que os antecedem serão descritos e analisados, como em “a demora em finalizar seu projeto se deu por diversos fatores”, ou “fui à igreja por curiosidade” etc. Para subsidiar a pesquisa proposta, o arcabouço teórico utilizado será o da Gramática Discursivo Funcional (GDF) associada à Teoria da Gramaticalização (TG).

2. Objetivos

O objetivo geral consiste em investigar, considerando forma e função, qual o estatuto categorial e relacional de construções sintagmáticas causais com *por+substantivo* dentro e fora do sistema de transitividade. Para isso, pretende-se demonstrar quais são as distinções das frases sintagmáticas preposicionadas com *por+substantivo* nos diferentes níveis de análise do componente gramatical da GDF (interpessoal, representacional, morfossintático, fonológico), caracterizar as ocorrências dentro e fora do sistema de transitividade, visando estabelecer possíveis critérios de distinção entre os sintagmas preposicionados (Sps) (preposicionados ou locucionais) e explicitar em quais aspectos as formulações nos níveis interpessoal e representacional dessas frases se distinguem, ou não, dos demais casos de causais ligadas por conectivos. Intenta-se, ainda, estabelecer possíveis critérios que auxiliem na identificação dos

diferentes tipos de relações causais, distinguir possíveis estatutos categoriais dessa preposição.

3. Referencial teórico

Nesta pesquisa são postos em jogo dois aspectos primordiais: (i) aspectos linguísticos relacionados à construção *por+substantivo* como recurso de estabelecimentos de relações de causalidade entre eventos ou estados de coisas (EsCos); e (ii) aspectos linguísticos dos elementos que compõem o sintagma preposicionado *por+substantivo*. Esses aspectos apresentam correlações, uma vez que uma observação detalhada das partes do sintagma pode ser capaz de esclarecer o funcionamento linguístico e as relações pragmáticas, semânticas e sintáticas que o objeto em estudo apresenta. Para isso, utiliza-se a teoria da Gramática Discursivo Funcional (GDF) e a Teoria da Gramaticalização (TG).

A GDF apresenta um modelo estruturado de componentes que interagem entre si – componente conceitual, contextual, gramatical e de saída. É no componente conceitual (pré-linguístico) que a formulação linguística tem origem, tendo em vista a intenção comunicativa do falante, e no componente gramatical essa formulação é materializada e codificada em diferentes níveis e camadas. O foco de análise da GDF está no componente gramatical, o qual possui quatro diferentes níveis de representação: (i) o Nível Interpessoal; (ii) o Nível Representacional; (iii) o Nível Morfossintático; e (iv) o Nível Fonológico. Esses Níveis de representação são estruturados hierarquicamente, gerando uma organização *top down*. Esses quatro níveis são classificados em três diferentes operações: (i) operações de formulação (Níveis Interpessoal e Representacional); (ii) operações de codificação morfossintática (Nível Morfossintático); e (iii) operações de codificação fonológica (Nível Fonológico). Cada operação possui primitivos específicos. Na operação de formulação, o conjunto de primitivos contém lexemas e operadores – essas formulações que envolvem os Níveis Interpessoal e Representacional são codificadas no Nível Morfológico. O Nível Morfológico, por sua vez, possui um conjunto de primitivos que contém padrões morfossintáticos (morfemas gramaticais e Operadores Morfossintáticos). Todas essas estruturas são representadas fonologicamente, no Nível Fonológico, o qual possui seu conjunto de primitivos em padrões fonológicos (formas supletivas e Operadores Fonológicos).

Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 376) explicitam que a frase, representada por (Xp), constitui uma “fórmula recursiva” de expressão linguística, que contém, ou pode conter, outras construções linguísticas. Assim, a frase (Xp) seria potencialmente composta por uma sequência de palavras (Xw), de outras frases (Xp) ou de cláusulas incorporadas (CI). Dessas construções linguísticas, destaca-se que a frase pode ser verbal (Vp), nominal (Np), adjetiva (Adjp), adverbial (Advp) ou adposicional (Adp). Interessa a este trabalho a relação das frases adposicionais, e sua construção, em relação às frases verbais, mais especificamente, as adposições *por+substantivo*.

Inicialmente, pode-se dizer que, para a GDF, o sintagma constitui uma das camadas do Nível Morfossintático e traz a representação estrutural do que foi linguisticamente materializado nos níveis anteriores. Entre os níveis existentes há certa hierarquia, assim como diferentes camadas específicas de cada nível. Embora o sintagma seja uma representação de uma camada do nível morfossintático, cabe ressaltar que esse nível trata dos aspectos estruturais e codifica o conteúdo verbal dos níveis superiores.

É nesse nível [morfofossintático] que o *input* dos níveis anteriores é representado estruturalmente, com informações lexicais que trazem dados da relação de dependência entre predicados e argumentos e entre núcleo e modificador; informações sobre operadores (gramaticais), além de informação sobre funções, sejam relações pragmáticas entre Atos Discursivos, Nuclear e Subsidiário, sejam relações semânticas entre argumentos e predicados. (Pezatti *et al*, 2010, s/p).

Assim, a construção “...ele veio ao Brasil...ele ficou pouco tempo...não é? / ...morreu..eh/eh/eh a/a...por umas doenças aqui no Brasil...” apresenta uma frase verbal e uma construção por+substantivo.

(1) ...morreu... ...por umas doenças... (Xp₁: [(Vp)]) + (Xp₂: [Adpv])

No Nível Interpessoal, (Xp₁) seria uma Ilocução composta por um Ato Discursivo Nuclear, e (Xp₂) seria um Ato Discursivo Subsidiário indicando uma função retórica de motivação. Diferentemente do exemplo em (2).

(2) ...foi uma queimadura causada por irradiação... (Xp₁: [(Vp) (Np) (Adp)])

Em (2), há um único Ato Discursivo composto por Subatos Referenciais, uma vez que o Subatos Atributivos não são iniciados pela preposição *por*.

Retornando ao sintagma como uma das camadas do nível morfofossintático, e não como uma frase adposicional, destaca-se que “muito do que ocorre no Nível Morfofossintático é funcionalmente motivado [...]. Entretanto, deve-se levar em conta que esse Nível tem seus próprios princípios de organização, que podem não ser funcionalmente motivados” (Pezatti *et al*, 2010, s/p – grifo nosso). Assim, o exemplo (1) seria um caso de uso da construção por+substantivo que é funcionalmente motivado, e o exemplo (2) seria um caso de construção que pode não ser funcionalmente motivada, pois o sistema de transitividade da voz passiva exige uma construção preposicionada. A teoria da Gramaticalização, por sua vez, servirá de auxílio na classificação da categoria da preposição que inicia o sintagma. Casseb-Galvão (2001) esclarece que a GDF não possui um suporte teórico para descrições de mudança linguística, ou ainda, para novos usos ocasionados por meio de usos funcionais da língua. Assim, destaca-se que o

modelo da GDF distingue níveis a partir dos quais é possível prever categorias conceituais e níveis para os quais se podem prever categorias gramaticais ou discursivamente relevantes e, portanto, tem se mostrado adequado como gramática de apoio para a descrição de processos de gramaticalização, caracterizados pelo desenvolvimento de itens ou construções conceituais ou mais ou menos conceituais (mais concretos) em itens ou construções gramaticais, mais gramaticais ou em elementos de valor discursivo (mais abstratos) (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 318).

Nesse sentido, para a categorização dessa preposição atuando ora como preposição ora como possível conjunção, ou ainda, com valores semânticos mais ou menos abstratos gramaticalmente, a TG se mostra como um suporte teórico valoroso.

Gonçalves *et al* (2007) esclarecem que, sob uma concepção mais ampla, a gramaticalização é um processo que estuda as alterações sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística. Ressalta-se que aqui se pretende um estudo de gramaticalização sob um recorte sincrônico, considerado, nos termos de Gonçalves *et al* (2007, p. 16) como um estudo cuja preocupação está “voltada para a identificação de graus de gramaticalidade que uma forma linguística desenvolve a partir dos deslizamentos funcionais a ela conferidos pelos padrões fluidos de uso da língua, sob um enfoque discursivo-pragmático”.

Assim, ao analisar as relações pragmáticas e semânticas que envolvem causalidade, por meio da análise de construções *por+substantivo*, considera-se o uso causal dessa construção como não habitual. Pezatti *et al* (2010) realizaram um estudos sobre as preposições em língua portuguesa, confirmando que os sintagmas preposicionados *por+substantivo* são utilizados com função perlativa, locativa e temporal, o que permite inferir que o uso causal, até mesmo pela baixa ocorrência se comparado aos outros usos (temporal e locativo, por exemplo), podem se constituir em um deslizamento funcional que insere a preposição *por* em um provável processo de gramaticalização, passando de preposição gramatical para conjunção gramatical quando insere sintagmas com valores adverbiais, no caso, com valores causais.

4. Procedimentos metodológicos

De modo a realizar uma análise que se faça ampla e abrangente, optou-se por um *corpus* misto da língua portuguesa contemporânea. A intenção é verificar esse fenômeno em diferentes áreas de conhecimento, sem priorizar questões como tipo de gênero textual, posição social de autor ou destinatário. Dessa forma, pretende-se uma heterogeneidade na composição do *corpus*, uma vez que se considera o fenômeno em análise como uma questão de língua e não de gênero ou estilo *etc.* Para tanto, a coleta de dados será por meio de um recorte sincrônico de materiais linguísticos de fontes variadas em língua escrita e falada dos últimos 15 anos. O *corpus* referente à língua falada será transcrito de acordo com as normas do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC) e indexado ao material de língua escrita. Os dados serão analisados e tabulados com o auxílio de *software* específico, que permite ao usuário inserir seus próprios critérios de verificação.

Os parâmetros de análise que serão observados visam verificar, em relação ao sintagma e às partes que o compõem, o sistema de transitividade (se complemento ou adjunto); a função sintática da preposição – relacional ou juntiva, o tipo de relação causal estabelecida; tipos de entidades dos substantivos e escopo do sintagma. Com a teoria da Gramática Discursivo Funcional, pretende-se uma análise que contemple os diferentes níveis e camadas da teoria. Assim, no nível interpessoal, pretende-se verificar a possibilidade dessa construção ser analisada como parte de um Movimento, como um Ato discursivo Nuclear ou subsidiário, e/ou estabelecendo funções retóricas específicas. No nível representacional, a análise irá se voltar para a especificidade semântica e dependência contextual no caso da preposição e para as categorias semânticas dos termos correlacionados (substantivo que compõe o sintagma (e o uso do artigo) e os termos do sintagma verbal com o qual o sintagma nominal se relaciona. No nível morfossintático, os fatores aplicados são co-ocorrência e obrigatoriedade, no caso da preposição, e o nível de atuação da codificação morfossintática (se interpessoal ou representacional, ou ambos).

No nível fonológico, serão investigadas a utilização, ou não, de ausas, e se isso incorre em alguma alteração de interpretação nos níveis anteriores. Já a Teoria da Gramaticalização possibilitará a observância de possíveis processos metonímicos e/ou metafóricos da preposição *por*.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Ao final desta pesquisa, espera-se que seja possível a confirmação de algumas hipóteses, tais como: a possibilidade de o valor semântico dos verbos, assim como o valor semântico dos substantivos núcleos dos sintagmas, atuarem de modo a restringir ou favorecer o uso de construções sintagmáticas iniciadas com preposição ou locuções preposicionadas. Ainda, a possível ocorrência de casos em que essa preposição se sobrepõe categorialmente entre menos gramatical e menos lexical (considerando um continuum que vai do mais gramatical ao menos gramatical, passando de menos gramatical para outro continuum menos lexical e mais lexical). Nessa perspectiva, as construções *por+substantivo* encabeçadas apenas pela preposição seriam comutáveis com construções sintagmáticas introduzidas por locução preposicional nos casos em que ela é lexical (casos em que também seria comutável com as causais adverbiais). Outra possibilidade seria as construções *por+substantivo* poderem atuar tanto como marcadores de funções semânticas quanto constituir predicados, ou ainda, essas construções poderiam marcar as funções semânticas argumentais e não argumentais do nível representacional no nível morfossintático e funções retóricas no nível interpessoal.

Referências bibliográficas

CASSEB-GALVÃO; Vânia. Gramática discursivo-funcional e teoria da gramaticalização: revisitando os usos de [diski] no português brasileiro. *Filol. linguíst. port.*, n. 13(2), p. 305-335, 2011.

GONÇALVES; Sebastião Carlos Leite; et al. *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Linguagem; 21)

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, J. Lachlan. *Functional Discourse Grammar: a typologically- based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008. PAIVA; Maria da Conceição Auxiliadora de ; BRAGA, Maria Luiza. Conjunções lexicais e gramaticais: o caso de *por causa de*. *Gragoatá*. Niterói, n. 21, p. 73-86, 2. sem. 2006.

PEZATTI, Erotilde Goreti ; Bechara, E. N. ; Barbosa, N. N. ; Camacho, R. G. ; Comparini, A. M. ; Guiraldelli, L. ; HIRATA-VALE, Flávia Bezerra de Menezes ; OLIVEIRA, T. P. ; Stassi, J. C. . O estatuto lexical/gramatical das preposições no português. *Lusorama* , v. 81-82, p. 102-134, 2010.

A TAREFA DE CRIAÇÃO DE *FANFICTION* E A ANÁLISE DOS USOS DAS PREPOSIÇÕES *WITH*, *IN*, *ON*, *AT* *FOR* E *TO*

William Danilo Garcia
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Agência de Fomento: CAPES

1. Introdução

Como aponta Moita Lopes (2006, p.97), “outro ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou área da indisciplinada.” Assim, com base nesse entendimento interdisciplinar da Linguística Aplicada, postula-se esta pesquisa, que envolverá as considerações acerca do Ensino de Línguas por Tarefas, das *fanfictions* e do uso da Literatura em sala de aula, e do aporte teórico-metodológico da Linguística de Corpus.

Acredita-se que a metodologia de Ensino de Línguas por Tarefas, como descreve Nunan (2006), oferece ao aluno a oportunidade de usar a língua com foco em gerar significado e não em manipular itens linguísticos. Sendo assim, a partir da produção significativa do aprendiz em uma Tarefa com objetivo de se redigir uma ficção de fã, será compilado um *corpus* de aprendizes, definido por Granger como “coleções eletrônicas de dados linguísticos produzidos por aprendizes de uma segunda língua ou de língua estrangeira.” (2013, p.1, tradução minha).

Uma ressalva que justifica a escolha do Ensino de Línguas por Tarefa reside no fato de essa representar um uso autêntico da língua por se assemelhar ao uso feito no mundo real (NUNAN, 2006). Desse modo, pensa-se que a partir dessa metodologia se pode compilar um *corpus* de aprendizes que tenha mais autenticidade, haja vista que a própria Granger (2002) traz essa reflexão quanto ao fato de o *corpus* de aprendizes não ser constituído pelo uso autêntico da língua, ainda mais em cenário de ensino de inglês como língua estrangeira.

Por fim, outro fator que contribui para essa questão da autenticidade está na utilização da Literatura em sala de aula, ao propiciar aos alunos o contato com as *fanfictions* – histórias redigidas por fãs. Julga-se o emprego da Literatura em ambiente de ensino de línguas de grande contribuição à autenticidade e ao uso significativo da língua. Afinal, essa grande área contribui para discussões e compartilhamento de opiniões, uma vez que “[...] deixa vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos [...]” (DALVI, 2012, p. 21). Ao propiciar que opiniões sejam divididas, a Literatura também promove o engajamento entre alunos e professor durante a aula e o enriquecimento cultural, como explana Silva (2001).

Em suma, observa-se o quanto a aproximação dessas áreas se mostra positiva, o que reflete a citação inicial de Moita Lopes no que tange ao fato de a interdisciplinaridade ser intrínseca à Linguística Aplicada.

2. Objetivos

Os objetivos gerais desta pesquisa são o de (i) analisar, via aporte teórico-metodológico da Linguística de Corpus, o emprego de preposições em língua inglesa na produção escrita por aprendizes desta língua estrangeira e (ii) avaliar como a Tarefa de apoio, desenvolvida com base na análise de dados dos aprendizes, pode auxiliar no ensino e aprendizagem de preposições em língua inglesa.

Com relação aos objetivos específicos, destacam-se:

- Compilar um *corpus* de aprendizes com textos definidos como ficção de fãs (*fanfictions*);
- Analisar os usos das preposições *with, in, on, at, for* e *to* em corpora de aprendizes compilados a partir da produção escrita de cunho autêntico em contexto universitário e de curso livre;
- Elaborar uma Tarefa de apoio como uma atividade didática que auxilie no aprendizado das preposições encontradas no *corpus* de aprendizes.

3. Referencial teórico

Como aporte teórico que embasa o projeto, destacam-se Nunan (2006), Ellis (2006) e Richards & Rodgers (2001) na definição de Ensino de Línguas por Tarefas (no inglês *Task-Based Language Teaching*). Para Nunan,

Tarefa é um pedaço do trabalho em sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto a atenção deles é focada em mobilizar o conhecimento gramatical para que expressem significados, no qual a intenção é transmitir significado e não manipular forma. A tarefa deve também ter um senso de incompletude, sendo capaz de se manter por si só, como um ato comunicativo e com um começo, um meio e um fim. (2006, p. 17, tradução minha).

Ressalva-se nessa definição, o fato de a Tarefa possibilitar que os alunos expressem sentidos próprios e não apenas manipulem itens linguísticos. O que vai ao encontro do uso próprio da língua em expressar sentido é o uso das *fanfictions*, que permitirá um engajamento ainda maior dos alunos em expressarem sua opinião. Desse modo, com relação às *fanfictions*, tem-se Jenkins (2012), que discorre acerca das motivações pelas quais os fãs escrevem. Além disso, encontra-se em Neves (2014, p. 100) a definição de que

As *fanfictions* ou simplesmente *fanfics* são histórias alternativas em prosa [...] escritas por fãs de determinada série ou *fandom*. Nelas, o autor (ou autores) pode colocar os conhecidos personagens das mais variadas séries (sejam elas de *mangás, hqs, games*, etc) e livros em novas situações. As situações podem variar de pequenos contos a sagas, dependendo da escolha do autor. Pode-se também criar finais alternativos

para os personagens, explorar melhor personagens secundários e colocar os personagens em situações novas que não existiam na obra original. As *fanfics* podem ser de todos os gêneros, dependendo da imaginação de seus criadores. Existem histórias de romance, aventura, terror, comédia, drama, numa lista quase interminável.

Vê-se que essa escrita apresenta um caráter bastante criativo no que diz respeito a possibilitar o contato entre diversos universos dos fãs, o que pode permitir tanto aos alunos como professores diversas oportunidades de discussões. Assim, justamente sobre os benefícios de se utilizar a Literatura em sala de aula, consideram-se os dizeres de Dalvi (2012) no que tange ao fato de a Literatura deixar “vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos [...]” (p. 21), colaborando portanto com a participação no compartilhamento de ideias e opiniões por parte dos alunos, e Silva (2001), que sugere que os textos literários proporcionam enriquecimento cultural e maior motivação e engajamento entre os alunos e o professor.

Por fim, no que diz respeito à Linguística de *Corpus* e *corpus* de aprendizes, tem-se os apontamentos de Berber Sardinha (2004), que diz que

A linguística de *corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3).

No caso desta pesquisa, essa coleta e exploração de *corpora* não envolverá a escrita dos nativos, o que configura uma subcategoria dos *corpora* intitulada *corpus* de aprendizes. Quanto a uma definição, tem-se os *corpora* de aprendizes como “coleções eletrônicas de dados linguísticos produzidos por aprendizes de uma segunda língua, sejam eles aprendizes de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.” (GRANGER, 2013, p.1, tradução minha).

4. Procedimentos metodológicos

O primeiro passo da pesquisa será a leitura do material bibliográfico das áreas envolvidas neste estudo. Visa-se que este seja o momento em que seja preparada a Tarefa inicial, que será conduzida dentro dos três estágios da metodologia do Ensino por Tarefas. Isso envolverá, portanto, a elaboração da Pré-Tarefa, quando será proporcionado aos alunos o contato com o universo literário da ficção de fã. O momento da Tarefa em si, quando os alunos produzirão seus textos, ou melhor, as *fanfictions*. Já em terceiro momento da aula, a Pós-Tarefa, os alunos terão a chance de discutirem aquilo que fora produzido na fase da escrita autêntica. Com a aplicação dessa Tarefa inicial, que fará uso de *fanfics* disponíveis no meio virtual, mais especificamente no site *fanfiction.net*, serão compilados os *corpora* de aprendizes provenientes de dois cenários em específicos, sendo o Centro de Línguas (projeto de Ensino de Línguas situado no campus da Unesp de São José do Rio Preto) um deles e o curso de Licenciatura em Letras da mesma instituição o outro.

Para que essa compilação aconteça, será utilizada a ferramenta AntConc - um software

computacional de análise em Linguística de *Corpus* – que servirá também para que os textos sejam analisados em termos do emprego das preposições *with, in, on, at, for* e *to*. A partir da análise desses dados obtidos pelos corpora de aprendizes, será elaborada uma Tarefa de apoio com o objetivo de auxiliar no uso adequado das preposições. Em seguida, uma nova Tarefa (com foco em produção autêntica) será ministrada.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Objetiva-se, no segundo semestre de 2018, ministrar as aulas em que os alunos produzam uma ficção de fã tanto em ambiente universitário (curso de Letras), quanto em espaço de curso livre (Centro de Línguas).

Feito isso, serão analisadas as inadequações encontradas nos *corpora* de aprendizes levantado com essa Tarefa inicial. Delimitadas as inadequações dos usos das preposições pelos alunos a partir da ferramenta AntConc, será desenvolvida uma Tarefa de apoio, que possui foco na forma, para que sejam oferecidas maiores explicações com relação ao uso apropriado das preposições.

Por fim, após a aplicação dessa atividade didática de cunho interventivo, será desenvolvida uma segunda Tarefa com o intuito de produção escrita de uma nova ficção de fã. Dessa maneira, será possível realizar uma análise do uso das preposições em escrita cujo uso da língua acontece de modo autêntico, comparando como as preposições foram usadas antes e depois da aplicação Tarefa de apoio, cuja ênfase é a forma. Sendo assim, pretende-se chegar a uma descrição do quanto a utilização das ferramentas computacionais da Linguística de *Corpus* contribuem para o desenvolvimento de atividades que contribuem para o ensino e aprendizagem das preposições.

Referências bibliográficas

BERBER SARDINHA, T. Visão Geral da Linguística de *Corpus*. In: _____ *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004, p. 1-43.

_____. Preparação de material didático para Aprendizagem Baseada em Tarefas com WordSmith Tools e corpora. *Calidoscópio*. Unisinos, v 4, n.3, p. 148-155, 2006.

DALVI, M. A. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: PUZZO, M.B. *et al* (Org.). *Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ELLIS, R. The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town, v. 8, p. 19-45, set., 2006.

GRANGER, S. *A Bird's-eye View of Learner Corpus Research*. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (eds.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

_____. *Learner Corpora. The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 2013.

JENKINS, H. *Lendo criticamente e lendo criativamente*. Matrizes. São Paulo, n. 1, p. 11-24, 2012.

LLACH, P.A. *Teaching language through literature: the waste land in the ESL classroom*. La Rioja, nº 8, p. 7-17. 2007

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.

NEVES, A. J. *Cibercultura e Literatura Identidade e Autoria em Produções Culturais Participatórias e na Literatura de*

Fã (fanfiction). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NUNAN, D. Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining Task. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town, v. 8, p. 12-18, set., 2006.

RAJAGOPALAN, K. Relevância social da linguística: sobre a dimensão ética das teorias linguísticas. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p.37-56

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. Task-Based Language Teaching. In: _____(org). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, ed. 2, p. 223-243.

SANCHEZ, A., et al. Cumbre. *Corpus Lingüístico del español Contemporáneo*. Fundamentos Metodología y Aplicaciones. Madrid: SGEL, 1995.

SILVA, R. B. da. *Using literary texts in the ESL classroom*. R. Ci. Humanas, v.1, n.2, p. 171-178, jul. 2001.

TEXTUALIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Vinicius Felix Godoi
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Agência de Fomento: CNPq

1. Introdução

Tendo como base os debates que envolvem o conceito de “textualização” na semiótica do discurso, esta pesquisa propõe investigar o tratamento dessa noção em teorias do discurso contemporâneas que dela fazem uso. Valendo-se do arcabouço teórico-metodológico da Historiografia Linguística (Koerner, 2014; Altman, 1998; Swiggers, 2012), propõe-se um estudo histórico e epistemológico do conceito de “textualização” com o objetivo de entender a relação da semiótica com as demais teorias do discurso. O corpus da pesquisa será composto por livros, teses, dissertações e artigos de periódicos com base teórico-metodológica nas teorias do discurso que apresentem o termo “textualização” e seus correlatos (textual, textualizar, textualizante, textualidade, textualizado e textualizada), no título, no resumo ou nas palavras-chave. Espera-se que a abordagem historiográfica desse conceito, além de contribuir para a discussão dessa noção na semiótica, revele também os pontos de contato entre ela e as teorias do discurso que lhe são contemporâneas no que diz respeito aos conceitos de texto e textualização.

O *Dicionário de Semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 504-5) apresenta cinco entradas no verbete “textualização”, em que o conceito é apresentado como uma interrupção no percurso gerativo do sentido em direção à manifestação, adequando elementos do plano do conteúdo a um plano da expressão por meio de coerções de linearidade e elasticidade. Temos também que ela não é o ponto de chegada do percurso, mas uma interrupção nele em direção à manifestação. Temos, portanto, dentro dessa teoria, um conceito de texto que o entende como conjunto de estruturas de significação manifestados em uma ou outra semiótica, seja ela verbal ou não.

Pensar a textualização não como ponto de chegada do percurso, mas como interrupção dele nos leva a considerar, assim como BERTRAND; STANGE (apud CORTINA; SILVA, 2013, p. 15) e FIORIN (2003) que as relações estabelecidas entre os planos da expressão e do conteúdo são estabelecidas ao longo de todo o percurso gerativo do sentido.

Fontanille (2015) afirma que “O projeto da semiótica do discurso está assim delimitado: a enunciação carrega em si uma semiose em ato e é dessa semiose que deve a semiótica do discurso tratar.” (FONTANILLE, 2015, p. 17).

Sabendo que a semiose “é a operação que, ao instaurar uma relação de pressuposição recíproca entre a forma da expressão e a do conteúdo (...) ou entre o significante e o significado (...), produz signos” (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 447), podemos concluir que o estudo da textualização, junção entre os planos da expressão e do conteúdo, é de extrema importância para o

projeto da teoria.

Apesar do conceito ter aparições recorrentes em discussões semióticas, mesmo que de modo indireto ou não explícito, poucas teses e dissertações versam sobre o tema. Uma breve pesquisa em bancos de dados das três universidades estaduais de São Paulo, USP, UNESP e UNICAMP, revela que o tema é abordado nas várias linhas das teorias do discurso. São os casos, por exemplo, de Sautchuk (2000), que explora o tema em uma perspectiva Bakhtiniana, e de Lopes (2009), que se utiliza do conceito para estudar textos jornalísticos pela análise do discurso francesa.

Usos imprecisos do conceito também são recorrentes. No livro *“Elementos de análise do discurso”*, por exemplo, FIORIN (2014, p. 44-45) afirma que *“Chamamos **manifestação** à união de um plano de conteúdo com um plano de expressão”* (grifo próprio). Vemos no manual o conceito de textualização nomeado como o de manifestação quando o próprio *Dicionário de Semiótica* os diferencia. O uso indiscriminado feito por Fiorin (2014) é um exemplo dos equívocos cometidos ao se tratar o conceito nos manuais de semiótica produzidos no Brasil.

O que aqui procuramos é investigar o percurso do conceito não só na semiótica, como fizemos em nosso trabalho de iniciação científica, mas nas diversas teorias do discurso com o propósito de compreender os pontos de contato entre a semiótica e as demais teorias do mesmo campo que lhe são contemporâneas, como a análise do discurso francesa, análise dialógica, crítica, entre outras.

2. Referencial teórico

Alinhamo-nos às proposições de Flores; Teixeira (2011) de que existem projetos em comum entre as diversas teorias da enunciação formando um único campo de estudo científico ao qual dá o nome de *“linguística da enunciação”* ou, como preferimos aqui, teorias do discurso.

Temos como base o postulado de Benveniste (apud Flores; Teixeira, 2011) que prevê que *“a enunciação instala o universo do discurso”* e concordamos com Flores e Teixeira quando afirmam que as várias teorias da enunciação, e conseqüentemente do discurso, possuem um projeto em comum e pontos de concordância o suficiente para que as tomemos como um *“campo científico de estudos”*. Partindo dessa concepções, assumimos então como teorias do discurso, a semiótica do discurso, a análise do discurso francesa, a análise dialógica do discurso e a análise do discurso crítica. Tomaremos como base os resultados encontrados para ampliar ou reduzir essa lista a partir dos referenciais teóricos implícitos e explícitos mobilizados por cada um dos textos do *cópus* e o seus respectivos graus de adesão.

No que diz respeito à historiografia linguística, Swiggers (apud BATISTA, 2010, p. 48) a define como:

*“[...] o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do pensamento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação em termos de fatores interdisciplinares e extradisciplinares [...] de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado”.*

A pesquisa que aqui propomos se enquadra nessa definição na medida em que, ao tentar traçar um percurso do conceito de *“textualização”*, encara o campo interdisciplinar dentro da

Linguística que é o das teorias do discurso e lida com fatores extradisciplinares ao levar em consideração os contextos de produção do cópuz.

O método historiográfico proposto por Koerner (2014, p. 58-59) tem como base três princípios para evitar anacronismos e outras confusões no tratamento de dados sobre o passado.

O primeiro é o princípio da contextualização. Para o autor, o desenvolvimento de um ou outro campo científico está estritamente ligado a fatores socioeconômicos, políticos e ao desenvolvimento de outros campos da ciência. Defende então a recriação do que chama de “clima de opinião”, um espírito de época no campo científico.

O segundo é o princípio da imanência. Koerner (2014) defende que a leitura do texto analisado e dos conceitos que ele apresenta devem, ao menos num primeiro momento, dizer respeito apenas ao texto, à sua corrente teórica e às suas limitações temporais. Em suas palavras, “O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna” (KOERNER, 2014, p. 59).

O terceiro e último é o princípio da adequação. Segundo esse princípio, depois de atendidos os dois princípios anteriores e somente depois disso, o analista pode propor aproximações e releituras da teoria estudada desde que de modo sempre explicitado.

Seguiremos esses princípios visando tanto à obtenção de resultados sólidos acerca do conceito de “textualização” em cada uma das teorias estudadas quanto às relações estabelecidas entre seus vários usos do conceito.

Segundo o historiógrafo, a adoção dessa perspectiva proporciona ao menos três resultados relevantes: a distinção do que é significativo e insignificante dentro de uma teoria, um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento de um determinado campo e a recepção crítica de novas teorias na área.

Temos também como base os estudos historiográficos propostos por Altman (1998) que analisam os vinte anos iniciais da produção de periódicos na área de Linguística no Brasil.

3. Objetivos

Investigar o conceito de “textualização” por meio de uma metodologia historiográfica nas diferentes teorias do discurso que o utilizam, considerando seus usos em cada teoria e observando seus pontos de contato e de dissonância, a fim de aprofundar o debate a respeito do conceito dentro da própria teoria semiótica.

4. Procedimentos metodológicos

A primeira etapa para a realização da pesquisa tem sido o aprofundamento na teoria historiográfica e nos demais campos que se fazem necessários para a realização desse trabalho como, por exemplo, a história, a filosofia e a sociologia da ciência.

Posteriormente, será feito o levantamento bibliográfico de teses de doutorado e dissertações de mestrado das três universidades estaduais paulistas USP, UNESP e UNICAMP e de artigos em periódicos na área de linguística, indexados pela CAPES e com avaliação entre A1 e B5 que

apresentem o termo “textualização” ou algum de seus correlatos textualizado e textualizada, no título, no resumo ou nas palavras-chave do texto.

Em seguida, os textos encontrados serão organizados numa tabela que nos permita pensar os autores e as instituições envolvidas, as datas das produções, a fundamentação teórica explicitada e o tipo de texto segundo a classificação proposta por Altman (1998) em textos pragmáticos, críticos ou de pesquisa.

A partir desses dados, será feita então uma análise interpretativa de caráter historiográfico seguindo as orientações de Koerner e Altman, pensando as teorias do discurso que mobilizam o conceito, atentando-se às suas semelhanças e diferenças, comparando bibliografias em buscas de referências comuns e os demais elementos já citados na tentativa de determinar a relevância de cada um deles no percurso do conceito nas teorias.

5. Perspectivas de desenvolvimento

Esperamos estabelecer o modo de uso do conceito de “textualização” pelas diferentes teorias do discurso, observando seus pontos de contato e de dissonância, no esforço de contribuir para as discussões na teoria semiótica acerca dessa noção.

Referências bibliográficas

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 307-335.

BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Estudos discursivos à brasileira: uma introdução**. Campinas: Pontes, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do texto e do discurso no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p.183-199, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4016.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 2002.

_____. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2011.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria Da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Edusp, 1976.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica Literária**. Bauru: Edusc, 2003.

BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2006.

CORTINA, Arnaldo; SILVA, Fernanda Moreno da (Org.). **Semiótica e Comunicação: estudos sobre textos sincréticos**. 25. ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. 302 p. (Trilhas Linguísticas).

CRUZ, Marcio Alexandre; PIOVEZANI, Carlos; TESTENOIRE, Pierre-Yves (Org.). **Saussure, o texto e o discurso: cem anos de heranças e recepções**. São Paulo: Parábola, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145 - 162.

_____. Três questões sobre a relação entre expressão e conteúdo.

Itinerários, Araraquara, n. especial, p. 77-89, 2003. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2673>>. Acesso em: 09 set. 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Linguística da enunciação: UMA ENTREVISTA COM MARLENE TEIXEIRA E VALDIR FLORES. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p.406-425, mar. 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_16_entrevista.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto: 2015.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOERNER, Ernst Frideryk Konrad. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trad. Cristina Altman, Sônia Coelho, Susana Fontes, Rolf Kemmler, Marlene Loureiro, Felicidade Moraes, Lineide Mosca, Teresa Silva. Vila Real: Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro, 2014. 285 p. (Linguística 11). Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Rolf_Kemmler/publication/292976292_Quatro_decadas_de_historiografia_linguistica_estudos_selecionados/links/56b3315108aed7ba3fef0f69/Quatro-decadas-de-historiografia-linguistica-estudos-selecionados.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

LOPES, Maraísa. **Folha de S. Paulo: da produção de sentidos acerca da guerra do Iraque**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270539>>. Acesso em: 1 set. 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um modelo de textualização**. 2000. 170 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SWIGGERS, Pierre. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. **Todas as letras: revista de língua e literatura**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.38-53, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4527/3489>>. Acesso em: 20 nov. 2017.