

Organizadoras

EDIENE PENA FERREIRA

FÁDYA LORENA DE SOUZA MOURA

EXPERIÊNCIAS EM LINGUAGEM: FAZENDO PESQUISA NA AMAZÔNIA

Gelopa | 10 anos

1ª edição

Santarém, PA

UFOPA

2017

FICHA DE EXPEDIENTE

Reitora:

Profa. Dra. Raimunda Nonata Monteiro

Vice- Reitor:

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

Instituto de Ciências da Educação

Diretor:

Prof. Dr. Edilan Sant’Ana Quaresma

Equipe de Produção Editorial

Organizadoras da obra

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira

Msc. Fádya Lorena de Souza Moura

Diagramação

Fádya Lorena de Souza Moura

Criação e layout da capa

Fádya Lorena de Souza Moura

Realização

Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA

Instituto de Ciências da Educação – Iced

Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa)

Tiragem Digital

Publicação viabilizada pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa). O conteúdo é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

E96e Experiências em linguagem: fazendo pesquisa na Amazônia. / Organizadoras Ediene Pena Ferreira e Fádya Lorena de Souza Moura. – Santarém, Pará, 2017.
310fls.
Inclui bibliografias.

ISBN: 978-85-65791-31-1(E-book)

Resultado da reunião de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará para comemorar seus dez anos.

1. Linguagem. 2. Experiências. 3. Pesquisa. 4. Amazônia. I. Ferreira, Ediene Pena. II. Moura, Fádya Lorena de Souza. III. Título.

CDD: 23 ed. 410

ORGANIZADORAS
EDIENE PENA FERREIRA
FÁDYA LORENA DE SOUZA MOURA

Experiências em linguagem: fazendo pesquisa
na Amazônia

1ª edição

SANTARÉM- PA

UFOPA

2017

REALIZAÇÃO



UFOPA

Universidade Federal do Oeste do Pará

ICED

Instituto de Ciências da Educação



APRESENTAÇÃO

E já se passaram dez anos...

Experiências em linguagem: *fazendo pesquisa na Amazônia* reúne dez trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa. Trata-se de um e-book para comemorar os 10 anos deste Grupo, abrigado no Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação, com inserção no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras e no Programa de Mestrado em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará. Cadastrado em março de 2008 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, o Gelopa tem por objetivo discutir temas relacionados à linguagem humana, descrever e analisar fenômenos linguísticos e refletir sobre ensino de língua portuguesa.

Para esse e-book foram selecionados, simbolicamente, dez trabalhos realizados ao longo dos dez anos de existência do grupo, resultado de pesquisas de Iniciação Científica, de Trabalhos de Conclusão de Curso e de pesquisas de Mestrado e de Doutorado.

Os dois primeiros capítulos são assinados por Suzana do Espírito Santo Barros, professora da Universidade Federal do Amapá. Em ***Inserções parentéticas como recurso para construção de sentido do texto oral***, a autora discute como os falantes da língua materna constroem o sentido no momento do discurso oral dialogado, tendo como foco de observação o uso das inserções parentéticas. Barros conclui que os parênteses revelam a preocupação do locutor com seu parceiro do ato comunicativo e que a utilização de expressões parentéticas dá-se

para incluir uma informação importante para a compreensão do discurso do locutor ou do contexto discursivo.

Em *Uma reflexão funcionalista para gradação em português: os diferentes usos para o sufixo “inho”*, Barros investiga a manifestação dos usos do sufixo –*inho* considerando que este assume, dependendo do contexto de uso, diferentes valores semânticos. Analisando textos escritos de diferentes gêneros publicados em revistas de circulação nacional, Barros conclui que o sufixo –*inho* é um excelente recurso disponível na língua para veicular ao discurso, tanto falado quanto escrito, diversos valores semânticos, tais como: dimensivo, expressivo afetivo, expressivo pejorativo, intensificador e expressivo subjetivo.

Samuel Figueira Cardoso, aluno de mestrado em Português L2/LE na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, assina o capítulo intitulado *Programa de Licenciaturas Internacionais: Projeto de Parceria Universitária UFOPA-UALG*, no qual descreve a experiência de sete alunos do curso de Letras da Ufopa em intercâmbio na Universidade do Algarve. Cardoso analisou a contribuição do Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI na formação dos alunos envolvidos. Tendo por base informações analisadas em inquéritos como os participantes, o autor concluiu que o PLI contribuiu significativamente para a formação dos alunos participantes do projeto, fortalecendo a formação tanto pessoal como profissional.

Marcela de Lima Gomes e Ediene Pena Ferreira assinam o capítulo *As noções do termo erro para os estudos linguísticos*. Na pesquisa, as autoras buscam compreender a noção de erro inserida na prática pedagógica do professor de língua materna. Discutem a compreensão do erro a partir da norma, do contexto situacional, dos interlocutores, das intenções

comunicativas. Sinalizam que a noção tradicional de erro tem o seu alicerce nas práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, quando estes se preocupam mais com a forma que com o conteúdo. Ancoradas na teoria da Adequação Linguística, propõem que o ensino de língua seja voltado para as práticas sociais da linguagem, para a compreensão do seu funcionamento, da sua capacidade inerentemente variável.

Em *Concepções de variação linguística para a educação contemporânea*, Maria Eduarda dos Santos Chaibe e Ediene Pena Ferreira discutem a compreensão que a linguística moderna tem sobre o fenômeno da variação linguística, embasadas nos estudos do tema das últimas duas décadas e de teóricos que discutem a relação variação e ensino. As autoras mostram que há diferentes terminologias para denominar os usos variáveis da língua, e isso conduz o estudioso da língua a compreensões equivocadas da variação linguística, favorecendo as concepções de certo e errado nas práticas pedagógicas, tomando como referência o padrão da gramática tradicional.

Marlison Soares Gomes investiga, em *A estrutura argumental de verbos monoargumentais no falar santareno*, o comportamento de verbos monoargumentais em contextos reais de fala. Gomes, ao estudar os verbos como *atender, tirar, derrubar, derramar, encher, furar* observou uma mudança significativa na estrutura argumental desses verbos, o que indicia uma possível reanálise das subclassificações da classe de palavras verbo.

Em *Caracterização da norma-padrão: alguns fenômenos*, Fadya Lorena de Souza Moura e Ediene Pena Ferreira tentam responder às perguntas: *o que é a norma-padrão enquanto norma objetiva? Que usos linguísticos caracterizam a norma-padrão?* Investigam, assim, como a chamada norma objetiva se realiza nos usos linguísticos, e o que,

consequentemente, pode subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Moura e Ferreira observam usos como *a gente, em uma/numa, para/pra* em textos jornalísticos de gêneros opinativos publicados por jornal de grande circulação. As autoras constataam que a existência de rigidez no controle normativo pelo qual os textos passam, pois textos de 2015 apresentam padrão linguístico semelhante aos textos de 1995.

Gicele Monteiro dos Santos e Roberto do Nascimento Paiva assinam o capítulo *A contribuição dos mecanismos de coesão e coerência no processamento do texto para a formação leitora*. Santos e Paiva concebem a educação como prática emancipadora, capaz de gerar autonomia e criticidade no aluno. Por isso apresentam proposta de material didático a partir das análises feitas com professores do Ensino Fundamental que atuam com turmas do 6º ao 9º ano, de duas escolas da cidade de Santarém, e os documentos que registram os planos de ação desses professores acerca do Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que concerne às práticas de leitura.

Em *O uso dos advérbios modalizadores epistêmicos nas narrativas orais do português santareno*, Daniel Ramalho investiga as manifestações dos advérbios modalizadores epistêmicos asseverativos e quase asseverativos nas narrativas do *Corpus* de Textos Oraais do Português Santareno – CTOPS. Esses advérbios modalizadores, indicadores de certeza e indicadores de dúvida do falante em relação ao conteúdo do enunciado que produz, parecem ser frequentes em narrativas de experiência pessoal e podem ser condicionados em função do sexo, idade e escolaridade do falante. O trabalho também descreve como representantes de cada tipo desses advérbios podem manifestar o comprometimento que o falante tem com relação ao que diz.

O último capítulo, *Pós-colonialismo e mitologia amazônica: releitura de um certo mito da capela de ouro*, foi escrito por Raimundo Nonato de Pádua Câncio. Com aporte dos Estudos Culturais e à Teoria Decolonial, Câncio tenta responder a seguinte questão: a que formação ideológica e formas de educar estaria ligado o Mito da Capela de Ouro e qual sua relação com a história do lugar? Baseado em fontes bibliográficas e documentais, o autor investigou diários de viagens de missionários à Amazônica, especialmente à região do rio Trombetas, impressos e manuscritos publicados por igrejas e pelo Conselho Nacional de Proteção ao índio (CNPI), no século XX. Os dados apontam que o Mito da Capela de Ouro decorre de uma tentativa de colonização do imaginário das populações nativas, tendo em vista que o mundo sobrenatural cristão era inteiramente oposto ao mundo sobrenatural indígena, relacionado naquele contexto à demonização.

Apresentamos um pouco do Gelopa por meio deste e-book mostrando nossas experiências em discutir linguagem e fazer ciência no interior da Amazônia. Que venham mais 10!!!!

Santarém, 12 de dezembro de 2017.

Profª. Dra. Ediene Pena Ferreira
Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos do
Oeste do Pará – Gelopa

SUMÁRIO

1 INSERÇÕES PARENTÉTICAS COMO RECURSO PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO ORAL	12
---	----

Suzana do Espírito Santo Barros

2 UMA REFLEXÃO FUNCIONALISTA PARA GRADAÇÃO EM PORTUGUÊS: OS DIFERENTES USOS PARA O SUFIXO “-INHO”	38
---	----

Suzana do Espírito Santo Barros

3 PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS: PROJETO DE PARCERIA UNIVERSITÁRIA UFOPA- UALG.....	63
--	----

Samuel Figueira-Cardoso

4 AS NOÇÕES DO TERMO <i>ERRO</i> PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS.....	92
---	----

Marcela de Lima Gomes

Ediene Pena Ferreira

5 CONCEPÇÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	122
--	-----

Maria Eduarda dos Santos Chaibe

Ediene Pena Ferreira

6 A ESTRUTURA ARGUMENTAL DE VERBOS MONOARGUMENTAIS NO FALAR SANTARENO.....	153
--	-----

Marlison Soares Gomes

7 CARACTERIZAÇÃO DA NORMA-PADRÃO: ALGUNS FENÔMENOS.....177

Fádyá Lorena de Souza Moura
Ediene Pena Ferreira

8 A CONTRIBUIÇÃO DOS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO PARA A FORMAÇÃO LEITORA209

Gicele Monteiro dos Santos
Roberto do Nascimento Paiva

9 O USO DOS ADVÉRBIOS MODALIZADORES EPISTÊMICOS NAS NARRATIVAS ORAIS DO PORTUGUÊS SANTARENO245

Daniel Ramalho

10 PÓS-COLONIALISMO E MITOLOGIA AMAZÔNICA: RELEITURA DE UM CERTO MITO DA CAPELA DE OURO.....275

Raimundo Nonato de Pádua Cândia

1 INSERÇÕES PARENTÉTICAS COMO RECURSO PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO ORAL

Suzana do Espírito Santo Barros¹

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar como os falantes da língua materna constroem o sentido no momento do discurso oral dialogado, tendo como foco de observação o uso das inserções parentéticas. Para este estudo, levamos em consideração o referencial teórico proposto por Jubran (2002, a, b, c e d) que identifica quatro classes de inserções parentéticas, a saber: a) a elaboração tópica do texto; b) o locutor; c) o interlocutor e d) o ato comunicativo em si.

Desse modo, consideramos que essas construções inseridas no texto são relevantes para o processo de interação e para o estabelecimento da compreensão do discurso. Por este propósito, foram feitas gravações com doze informantes nativos da cidade de Oriximiná, no Pará, que produziram textos orais do tipo narrativa de experiência pessoal, haja vista que o texto oral possui especificidades de produção como a quase simultaneidade entre o planejar e o executar a fala, a necessidade de os parceiros do ato comunicativo manterem o fluxo informacional e a preocupação destes em favorecer a

¹ Professora Mestre do curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero do Equador.

compreensão, características estas que podem motivar a existência de estruturas parentéticas.

Iniciaremos a discussão tecendo algumas considerações sobre a linguagem como instrumento de interação social, respaldada na abordagem funcionalista da língua. Em seguida, trataremos sobre o texto oral e suas características. Por fim, enfocaremos a análise nas inserções parentéticas e nossas principais conclusões.

2 A LINGUAGEM CONSTRUÍDA NA INTERAÇÃO

A linguagem é o instrumento por meio do qual interagimos. Marcuschi (1986) enfatiza que “a conversação é a primeira das formas de linguagem que estamos expostos e provavelmente a única da qual não abdicamos pela vida a fora”. Conceber a linguagem como um instrumento de interação permite que as abordagens feitas a partir de uma dimensão interacional considerem os aspectos interpessoais, intersubjetivos, veiculados no modo como o evento conversacional se organiza, como é o caso dos estudos funcionalistas, que se pautam na percepção de que a língua deve ser vista dentro de um contexto e refletida na realidade de uso dos falantes.

A linguagem deve ser pensada como o “lugar” onde a interação se realiza, pois é nessa relação mútua de produção do discurso que percebemos a indissociabilidade entre a linguagem como ato de interação e a geração do discurso como um encontro social. Nesse sentido, “o sujeito é social já que a linguagem não é um trabalho de um artesão, mas trabalho social seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” (GERALDI, 1997).

Essa necessidade de construir o discurso em parceria com interlocutor leva os falantes a ficarem atentos para o evento conversacional, pois o sucesso ou não da interação depende, em grande parte, da atenção dos envolvidos nesse evento. Por conta disso, Fávero (2002) ressalta que é na interação, e por causa dela, que surge um processo de criação de sentidos, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado. E nesse sentido, Morato (2004) corrobora ao considerar que “a interação – e tudo o que é afeito a ela – produz sentido, o sentido é produto da interação: o outro nos é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer”. Como nosso interesse é verificar como se dá essa produção textual dialogada, voltando-nos o olhar para a inserção dos parênteses, acreditamos que a construção do sentido estabelecida *in loco*, captada na transcrição dos textos, pode refletir com mais eficácia a dinâmica da interação.

A partir da constatação de que a interação é um fenômeno inerente à linguagem, consideramos algumas condições, expostas em Brait (1993), que caracterizam o ato interativo, são elas:

- a) quem é o outro a quem o projeto de fala se destina?
- b) quais são as intenções do falante, com a maneira de organizar essa fala?
- c) que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?
- d) como levar o outro a cooperar no processo?

Esses componentes estão relacionados na produção do diálogo e nela agem diretamente, tendo em vista que o falante organiza suas ideias, dispostas no discurso oral, considerando não só o acervo linguístico fornecido pelo sistema da língua,

mas também o parceiro do ato interativo e as condições de produção (cultural, social e situacional). Esses fatores extralinguísticos são determinantes para caracterizar a produção final da interação, o texto oral, que apresenta traços particulares, como veremos a seguir.

3 O TEXTO ORAL (TO)

A língua falada possui uma estrutura organizacional própria, passível de ser analisada, em que se considera não somente o produto, o texto oral (TO), mas também o processo da manifestação verbal no qual estão imbricadas as condições de produção e a atividade interacional. Contudo, é preciso esclarecer que TO não é sinônimo de oralidade, pois é concebido como a manifestação da fala em que dois ou mais falantes se alternam na troca de turnos, já a oralidade diz respeito a toda e qualquer produção em que a mensagem é transmitida pela manifestação verbal.

Diante disso, o TO emerge no momento da interação, da conversação face a face. É nesse instante que a oralidade se manifesta plenamente, pois estamos considerando a acepção de oralidade exposta em Urbano (2000):

Oralidade diz respeito não só ao aspecto verbal ou vocal da língua falada, mas também a todo o contorno necessário à produção da fala na conversa face a face, ou seja, tudo o que provoca, propicia, favorece e possibilita a produção, transmissão e recepção da fala como material verbal e oral, como canal de interação: portanto a expressão linguística, a expressão paralinguística; a manifestação mímica e gestual; o contexto situacional, e até o conhecimento partilhado próximo e remoto, atualizado durante o evento.

A oralidade se realiza, portanto, na manifestação do evento conversacional que, por sua vez, se concretiza por meio do TO, o qual deve ser visto dentro de um contexto, e, como sabemos, não se pode desvincular texto e contexto, pelo contrário, os dois se apresentam interligados e um influencia na produção do outro. Nesse sentido, conduzimos nosso estudo considerando a seguinte concepção de texto oral:

Texto oral é, portanto, um evento interativo, uma troca social de significados e tal troca se torna mais evidente na conversação espontânea, visto tratar-se de um tipo de texto que as pessoas exploram todos os recursos da língua, e por ser um tipo de situação em que se pode improvisar, inovar e onde as mudanças no sistema acontecem (ANDRADE, 2000).

Esse entendimento sobre o que seja texto oral e oralidade é importante para que assimilamos os traços característicos dessas manifestações linguísticas, porém não podemos deixar de mencionar que a interação face a face e o acompanhamento físico das ações linguísticas não são condições únicas e necessárias para que se realize a conversação como produção do TO, motivos pelos quais as conversas telefônicas podem ser consideradas também como formas de conversação. Nesse sentido, também não podemos entender a oralidade como característica essencial da língua falada, já que isso não é condição suficiente, tendo em vista que notícias de rádio e TV se caracterizam pela oralidade, mas não pela língua falada, uma vez que os textos são elaborados previamente de forma escrita.

Por esses motivos, é preciso esclarecer que o TO apresenta condições de produção e organização próprias, isto é, se realiza *in loco*, em que a elaboração e a manifestação da fala ocorrem quase simultaneamente, assim, o TO não possui “rascunho”, pois quando falamos vamos construindo nosso texto

e, de acordo com a ação do nosso interlocutor, repetimos a informação, mudamos o tom, reformulamos nossa explicação, enfim, usamos estratégias que oportunizam a construção de um texto oral coerente. Especificaremos as particularidades intrínsecas ao TO na exposição de suas características.

A elaboração do TO surge, como vimos, no momento do evento interativo devendo existir a participação mútua dos envolvidos, para isto é indispensável que haja a troca de turnos² e que a interação verbal seja centrada³, isto é, se desenrole durante um tempo na presença de pelo menos dois interlocutores que precisam focar sua atenção visual e cognitiva para um objetivo único (GOFFMAN, 1976 apud MARCUSCHI, 1986).

Por isso, o TO se caracteriza por um fato aparentemente óbvio que é o diálogo em presença, sendo que esse fato, de “momento”, pouco permite que os interlocutores planejem de antemão o que será dito, o que revela o caráter dinâmico e inovador desse tipo de texto, criado e recriado a cada instante do diálogo. O “suspense” gerado em razão de o teor do tópico discursivo⁴, sob o qual a conversação é estruturada, ser revelado somente no ato da manifestação verbal induz ao participante do ato interativo atentar-se para o turno do outro, o que implica dizer que a produção do discurso não se realiza unilateralmente, e sim em uma atividade de coprodução discursiva, visto que os

² Entendemos por turno qualquer intervenção dos interlocutores, seja um fragmento de diálogo, seja breve intervenção que demonstra o entendimento do parceiro, como os sinais fáticos: uhn, ahn, ehn.

³ Fávero (1993) menciona duas propriedades do tópico discursivo: a centralização e a organicidade; a primeira é definida pela atenção dos falantes a um determinado assunto, implicando o uso de referentes explícitos ou inferíveis; a segunda, de modo geral, refere-se à própria sucessão dos tópicos e dos subtópicos.

⁴ O tópico discursivo, de modo geral, respeita ao conteúdo tratado na conversação.

interlocutores precisam cooperar, conegociar e coargumentar em função do denominador comum que é a construção do discurso oral dialogado (Cf. MARCUSCHI, 1986).

Nesse momento de coprodução, o TO se realiza “em se fazendo”, pois o planejar e o verbalizar se dão no ato da interação, mas há que se considerar que existem fatores extralinguísticos, como as interferências de locutores acidentais, locais e até mesmo naturais, além de que existem ainda fatores de cunho cognitivo–interacional, explicados pragmaticamente, que intervêm no discurso, com isso, a sequência discursiva ocorre de forma alinear, ou seja, a espontaneidade do TO favorece as descontinuidades na progressão temática⁵, desacelerando o fluxo da informação, ou *rallento*, como define Koch (2002).

Com a necessidade de “avanço e recuo” na produção dada em função de se pretender manter a interação, podemos verificar que no TO quase sempre ocorrem falsos começos, hesitações, pausas, truncamentos, correções, inserções, repetições, paráfrases, enfim, estratégias discursivas que o falante utiliza para construir, junto com o (s) participante (s) da interação, o TO de acordo com a situação de produção.

A construção do TO pode ocorrer por meio de três processos, a saber: construção por ativação, construção por reativação e construção por desativação, segundo Koch (2008). Em linhas gerais, o primeiro refere-se à escolha das palavras a serem usadas no texto, é o processo discursivo central; o segundo diz respeito à retomada ou repetição das formas ou conteúdos do texto na tentativa de reconstruí-lo; o terceiro é a suspensão do tópico tratado, podendo ocorrer no plano da sentença ou no plano do texto (CASTILHO, 1998). As

⁵ No processo de desaceleração se enquadra o caso da inserção parentética.

estratégias de construção de sentido do TO estão relacionadas aos processos citados, contudo, nosso interesse se centra no processo de desativação, no qual é possível existir a inserção de construções parentéticas.

Para o estudo sobre as inserções parentéticas adotaremos a classificação tipológica proposta por Jubran (2002c), tratadas na seção seguinte.

4 CLASSIFICAÇÃO E ASPECTOS SINALIZADORES DA INSERÇÃO PARENTÉTICA

Jubran (2002b) define as inserções parentéticas como uma das estratégias pelas quais os interlocutores articulam seu texto, manifestando dados do processamento discursivo. Assim, reafirmamos que as inserções parentéticas são estruturas textuais que se encaixam no tópico discursivo, ocupando, dessa forma, posição intratópica proporcionando, portanto, os desvios momentâneos que podem ser mais desviantes do tópico discursivo ou não.

As estruturas parentéticas podem ser identificadas por algumas marcas formais sugeridas em (Jubran 2002a) como: I - pausa antes e depois do encaixe, II - ausência de conectores do tipo lógico que pudessem estabelecer relações lógico-semânticas entre os parênteses e o enunciado onde se encaixam, III - mudanças prosódicas, como alteração de tessitura e de velocidade de elocução da parte inserida, em contraste com o contexto, IV - incompletude do enunciado precedente e subsequente, V - sinais de retorno ao tópico temporariamente suspenso, como marcadores discursivos de retomada temática ou repetição de elementos anteriores aos parênteses.

A partir dessa identificação, atentamos o olhar para os tipos de parênteses, conforme Jubran (2002c). A autora registra

quatro grandes classes de parênteses com foco no (a): A) elaboração tópica do texto, B) o locutor, C) o interlocutor e D) o ato comunicativo. Esta classificação deve ser considerada a partir do uso e funcionamento em situações de interação verbal.

A classe A – elaboração tópica do texto - é referente aos parênteses que contribuem para a elaboração do tópico discursivo desenvolvido no TO. Isto pode ser identificado a partir de três subclasses, a) Parênteses correlacionados com o conteúdo tópico, b) Parênteses correlacionados com a formulação linguística do tópico e c) Parênteses relacionados com a construção textual. Podemos identificar a classe A no seguinte exemplo extraído de Jubran (2002c) no qual o segmento encaixado é relevante para a compreensão e construção do tópico discursivo.

(
1) uma vez... ela era tesoureiro... outra vez vive-presidente...
outra agora ele é... eu disse vice-presidente ainda agora... né?
... mas não ... vice-presidente é outro ... ele foi no ano passado
... ele é ... **[como é que se diz a pessoa que cuida do clube ...
que toma ... [não ... não é ecônomo] ... é o que toma conta
assim da ... dessa parte ... que ele tem que cuidar dessas
obras tudo... diretor de patrimônio... é isso... é?]** ... então a
gente ... quando tem também esses encontros...

Em relação à classe B, percebemos a presença do locutor na produção do seu texto, proporcionando um desvio do contexto discursivo. Esse desvio ocorre para, neste momento, o locutor inserir informações que o qualifiquem ou não sobre o assunto tratado ou ainda atribuir referência a outros discursos. Por meio dessas inserções, é possível o interlocutor identificar a fonte da informação, possibilitando a ele a compreensão do contexto discursivo e da informação relacionada ao assunto tratado. Imbricadas na classe B, estão cinco funções: a) a autoqualificação ou autodesqualificação do locutor para

discorrer sobre o assunto, b) manifestação de interesse ou desinteresse pelo assunto, c) desconhecimento do assunto proposto pelo interlocutor, d) manifestações atitudinais do locutor em relação ao assunto, e) indicação da fonte enunciadora do discurso. Jubran (2002c) ilustra essa classe no excerto a seguir, demonstrando o interesse do locutor em desenvolver o assunto.

(2) sabemos por exemplo ... que o sindicato ... dos comerciários [**para falar de um assunto que nos toca ... parti/particularmente**] ... possui uma granja na cidade de Carpina ... e que proporciona ... àquela imensa... leva ... de associados ... um lazer realmente magnífico...

Quanto à classe C, dizemos que parênteses deste tipo evidenciam a presença do interlocutor no texto falado pondo à mostra a relação entre o locutor e o interlocutor, os quais são responsáveis pela produção do texto e, conseqüentemente, pela construção dos sentidos. O foco da informação também causa a suspensão do tópico discursivo desenvolvido, sendo que, no momento desta suspensão, o interlocutor insere uma estrutura parentética para comprovar o seu papel discursivo. Nesta classe, enquadram-se situações cujas funções são; a) estabelecer a inteligibilidade do texto, b) enfocar o conhecimento partilhado do tópico, c) testar a compreensão do interlocutor, d) instaurar convivência com o interlocutor, e) chamar atenção do interlocutor para o elemento do tópico, f) atribuir qualificações ao interlocutor para a abordagem de um tópico.

No exemplo abaixo, Jubran (2002c) apresenta a classe C em que o parêntese testa o interesse do interlocutor, envolvendo-o na conversa:

(3) mas eu acho que o teatro hoje em dia está:: está indo para um caminho eh tão TANto palavrão tanta... [**é um negócio né? fala a verdade**] ((risos)) eu tenho assistido umas peças.

Os parênteses da classe D focalizam o ato comunicativo em si, por isso, o desvio do tópico discursivo ocorre em grau máximo. Neste caso, os envolvidos no ato de interação verbal deixam de focar sua atenção para o tópico discursivo voltando-se para o ato de interagir verbalmente, ou seja, as informações introduzidas por este tipo de parêntese não se referem ao desenvolvimento do tópico e nem são relevantes para este.

Por esse motivo, o fluxo temático é quebrado para focalizar a interação verbal. Isto se demonstra pelo envolvimento e predisposição dos interlocutores no ato comunicativo, pela negociação dos turnos, pelo afastamento de ruídos ou quaisquer outros fatos que atrapalhem o contato dos parceiros da conversa. Algumas situações podem caracterizar a classe D de parênteses, como: a) Quebra de condições enunciativas, b) estabelecimento da modalidade do ato comunicativo, c) estabelecimento de condições para realização e prosseguimento do ato comunicativo e d) negociação de turnos.

(4) então vocês notam como o fenômeno jurídico ... é o mais importante ... é a própria organização ... o direito ... no seu caráter então complementando [**gente Arnaldo pera aí Arnaldo eu sei que é sobre ... a matéria mas eu to querendo... terminar tá certo?**] no seu caráter mais estável e preciso...

O exemplo acima, retirado de Jubran (2002c), trata de uma gravação de uma aula expositiva, a informante (professora) suspende o tópico discursivo para inserir um parêntese voltado para o ato comunicativo em si com vistas à manutenção de seu turno. As quatro classes serão analisadas no *corpus* da pesquisa.

5 DESCRIÇÃO E RESULTADOS DO *CORPUS* PESQUISADO

Em nosso estudo, consideramos que os desvios ocasionados pela inserção parentética são importantes para construir o sentido do texto. Para investigar o fenômeno da inserção parentética, constituímos um *corpus* de doze (12) narrativas de experiência pessoal com falantes nascidos na cidade de Oriximiná-Pa.

As gravações possuem duração mínima de 20 minutos e máxima de 50 minutos. Os informantes foram selecionados de acordo com três células⁶:

a: sexo (M) masculino - 6 informantes **(F)** feminino - 6 informantes

b: tempo de escolaridade: 0 ano - 1 a 8 anos - 9 a 12 anos - 12 a 16 anos

c: faixa etária: entre 18 e 35 anos - entre 36 e 50 anos - + de 50 anos

No *corpus* transcrito⁷ os informantes foram organizados por código, identificados por I (informante), número do informante e sexo – IIF⁸, por exemplo. Escolhemos a narrativa de experiência pessoal pelo fato de este tipo de relato proporcionar maior envolvimento do locutor com fato narrado, possibilitando com isso, uma proximidade com a conversação distensa face a face, característica da linguagem prosaica, a qual é de nosso interesse.

⁶ A seleção dos informantes de acordo com células NORPORFOR (Norma Oral do Português de Fortaleza).

⁷ A transcrição do *corpus* segue a proposta de transcrição do projeto NURC (Norma Culta Urbana)

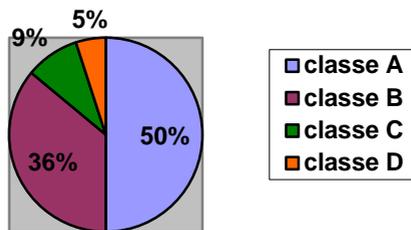
⁸ Codificação dada pela autora do trabalho.

Considerando a classificação proposta por Jubran (2002c), os parênteses podem pertencer às seguintes classes: A) elaboração tópica do texto; B) o locutor; C) o interlocutor e D) o ato comunicativo em si. Desta classificação, encontramos no *corpus* da pesquisa todos os tipos, sendo uns em maior e outros em menor situação de uso.

No *corpus* de doze textos transcritos, contabilizamos um total de 339 ocorrências de inserção parentética⁹, considerando as quatro classes. Da classe A encontramos 170 parênteses, da classe B 123, da classe C 31 e da classe D 15 ocorrências.

Os dados afirmam que a classe A é usada com mais frequência e a classe D com menor frequência. Os resultados relativos à frequência de uso das inserções parentéticas de acordo com as classificações podem ser vistos no gráfico 01.

Gráfico 01 - Frequência de uso das inserções parentéticas de acordo com as classes



⁹ Não foi utilizado programa computacional para seleção e identificação dos parênteses. A seleção foi feita pela autora, de forma manual, a partir da leitura da transcrição e identificação das marcar de inserção.

Os parênteses da classe A contribuem para elaboração dos tópicos discursivos desenvolvidos na conversação face a face. A inserção parentética dessa classe pode ser percebida no excerto (5), extraído do *corpus*, a seguir:

(1) doc¹⁰: [...] só trabalha com elétrica é?

Inf: ele::/mas é fibra ótica... a elétrica já é consequência...
[**se você faz uma montagem com essa com fibra... então você tem que montar um painel tem que mexer com elé::rica você tem que fazer uma estrutu::ra então:: é:: todo engloba isso tá entendendo?**] toda essa estrutura vem junto... então:: um é eletricista outro é técnico em fi::bra o outro é ajudan::te cada um tem sua função... então é isso que a gente tá indo ai:: eu tô:: tô indo até agora[...]

Na produção do TO, o locutor pode imprimir suas marcas por meio de inserção parentética da Classe B. Essas inserções proporcionam o desvio no tópico, mas interferem nele, o que ocorre em (2).

(2) inf: [...] e quando não tem ninguém lá na triagem... dia de sábado e domingo né? que ninguém fica lá na triagem... aí eles ligam pro inspetor de RONda pra saber se pode liberar ou não quer dizer... a gente já tá pedindo autorização ... né? ... é como eu falei lá disse engraça::do ... unca precisei disso ... toda vez que eu PASSo aQUI e e com essa autorização ... uma coisa as outras pessoas passarem e não pedi ai:: SIM ... entendeu? mas você vai ligar pro seu inspetor de ronda que as vezes não tá nem trabalhando hoje... mas ele liga pra saber se você pode autorizar... e aí... [**uma das vezes... eu perdi o horário no supermerCAdo... que eu tinha outra coisa pra fazer perdi o**

¹⁰ Doc, abreviação para documentador (pesquisadora que interage para coleta de dados) e Inf, abreviação para informante.

horário do banco... por que:: eu fiquei eu tive que esperar o inspetor de ronda pa/passar pra ele poder autorizar... a minha subida]... eu disse pra ele que isso era uma sacanagem muito grande [...]

O fragmento (3) mostra um caso de inserção parentética que ilustra a classe C, voltada para o interlocutor.

(3) inf: [...] eu:: saí de férias eu tirei férias no meio de:: ... junho ... **o quê é que vem antes de junho?**
doc: maio
inf: maio... foi dia vinte e três de maio [...]

Os parênteses podem ser causados por situações externas ao texto, próprias do contexto discursivo e com ele faz referência, como notamos em (4).

(4) doc: [...] pelo menos tá perto de vocês né? vocês tão olhando tão cuidando

[
Inf:
é ... então é isso...
doc: **o senhor disse que se o senhor se fosse contar tudo o senhor não ia::**
inf: **ah:: não não ia nem trabalhar hoje**
doc: **não ia nem trabalhar hoje... mas conte mais um pouquinho ((risos)) só mais um pouquinho da história pra gente**
Inf: minha história de vida real mesmo... quando eu cheguei aqui na época [...]

De posse dos dados descritos, procuramos analisar os fragmentos extraídos do *corpus* pesquisado subsidiados pelas discussões teóricas que nortearam a pesquisa.

A partir da descrição dos dados, podemos afirmar que o falante procura utilizar meios para proporcionar ao seu interlocutor a compreensão do tópico discursivo, além disso, pela necessidade de deixar claro o dito, o outro também é importante para construção do sentido.

Por conta da necessidade de se fazer entender, o locutor introduz no texto informações que contribuem para a compreensão do tópico desenvolvido, como observamos no seguinte trecho:

(5) inf: por que uma criança ela tá BEM ela não precisa de tanta ajuda... que::m preCIsa... **só vai ao médico quem tá doENte... se tô boa eu não preciso de médico...** e assim o aluno... se ele tá bem...ele não precisa que fique acompanhando ele ali di-re-ta-mente... mas aquele aluno que tá fragui::nho não é?eu tenho que dar mais atenção para para ele não? ... eu tenho que dar mais atenção atenção para ele não? ... e as vezes nós trabalhamos difeRENTe

A inserção parentética engendrada no texto, apesar de proporcionar a suspensão no desenvolvimento do tópico discursivo, é relevante para explicitar o assunto em desenvolvimento, como mostra o fragmento (6).

(6) doc: [...] só trabalha com elétrica é?
inf: ele::/mas é fibra ótica... a elétrica já é consequência... [**se você faz uma montagem com essa com fibra... então você tem que montar um painel tem que mexer com elét::rica você tem que fazer uma estrutu::ra então:: é:: todo engloba isso tá entendendo?**] toda essa estrutura vem junto... então:: um é eletricista outro é técnico em fi::bra o outro é ajudan::te cada um tem sua função... então é isso que a gente tá indo ai:: eu tô:: tô indo até agora [...]

Neste fragmento, o informante desenvolve o tópico sobre a área de trabalho da empresa onde é empregado, e percebendo

que a documentadora pouco entendia sobre o assunto, demonstrado por meio da pergunta (*só trabalha com elétrica é?*), o locutor insere um segmento parentético para tentar explicar como se dá o trabalho com fibra ótica. Para isto, ele parece aproximar o interlocutor da situação por meio do uso do pronome *você* – “*você faz uma montagem com a fibra... então você tem que montar um painé::l tem que mexer com elé::trica... você tem que fazer uma estru::ra... então é tudo engloba isso tá entendendo?*”.

Esse parêntese referente à classe A se encaixa no tópico discursivo “*o trabalho desenvolvido pela empresa*” contribuindo para a própria elaboração do tópico do texto, com isso, o locutor possibilita ao interlocutor o entendimento sobre o conteúdo do tópico, explicando sobre a tarefa que desenvolve na área da eletricidade. Como argumenta Jubran (2002c), parêntese desse tipo mantém conexões com tópico, por isso a inserção não proporciona uma suspensão do assunto, tendo em vista que, nesse caso, por exemplo, o locutor procurou esclarecer sua fala. Por esse motivo, o parêntese é identificado por meio das marcas formais (já tratadas neste texto) como a mudança prosódica em que segmento parentético é pronunciado mais pausadamente em relação ao tópico discursivo. Apesar de isto ser mais bem percebido na gravação, existem sinais utilizados na transcrição que podem caracterizar essa mudança prosódica, como o as pausas, identificadas pelo sinal [(...)] em intervalos curtos e os alongamentos de vogais [(::)] nas palavras “*painé::l, elé::trica e estrutu::ra*”.

Os parênteses revelam a preocupação do locutor com seu parceiro do ato comunicativo, a compreensão do que está sendo tratado, isto pode ser percebido na finalização do parêntese do texto (6) com a pergunta “*tá entendendo?*”.

Em (7) a inserção parentética “...[uma das vezes... eu perdi o horário no supermerCAdo... que eu tinha outra coisa pra fazer perdi o horário do banco... por que:: eu fiquei eu tive que esperar o inspetor de ronda pa/passar pra ele poder autorizar... a minha subida]...” explicita uma situação vivida pelo locutor, o qual desenvolve o tópico discursivo sobre a dificuldade de entrar em lugar onde a inspeção é severa. O falante sente a necessidade de reforçar a situação relatada por meio de uma experiência sua, proporcionando com isso, a compreensão e a contextualização para o interlocutor.

(7) inf: [...] e quando não tem ninguém lá na triagem... dia de sábado e domingo né? que ninguém fica lá na triagem... aí eles ligam pro inspetor de RONda pra saber se pode liberar ou não quer dizer... a gente já tá pedindo autorização ... né? ... é como eu falei lá disse engraça::do ... unca precisei disso ... toda vez que eu PAssou aQUI e e com essa autorização ... uma coisa as outras pessoas passarem e não pedi aí:: SIM ... entendeu? mas você vai ligar pro seu inspetor de ronda que as vezes não tá nem trabalhando hoje... mas ele liga pra saber se você pode autorizar... e aí... **[uma das vezes... eu perdi o horário no supermerCAdo... que eu tinha outra coisa pra fazer perdi o horário do banco... por que:: eu fiquei eu tive que esperar o inspetor de ronda pa/passar pra ele poder autorizar... a minha subida]...** eu disse pra ele que isso era uma sacanagem muito grande [...]

Dessa forma, o parêntese exposto em (7) faz uma referência clara à presença do locutor no texto. A demonstração da vivência do locutor evidencia uma das funções dos parênteses da classe B que é a autoqualificação do locutor para discorrer sobre o assunto, pois ao declarar sua experiência, o locutor pode mostrar que tem conhecimento sobre informação repassada. Chafe (1985 apud Jubran, 2002c) afirma que é possível reconhecer a presença do locutor no texto por meio de

marcas linguísticas, como o uso do pronome de primeira pessoa, o que nos leva a classificar o parêntese do excerto (7) como pertencente à classe B, haja vista que o locutor imprime por várias vezes a marca “*eu*” no seu discurso.

O parêntese se encaixa no tópico discursivo “*dificuldade de autorização pelo inspetor*” para exemplificar o procedimento mantido pelo lugar de difícil acesso, ocorrendo, com isso, uma suspensão na progressão temática, voltando o foco para o assunto da situação relatada no parêntese, a partir disso, o enfoque do tópico desenvolvido é retomado mostrando o provável descaso para a permissão da autorização. Portanto, o parêntese que exemplifica a situação, por meio da experiência pessoal, proporciona ao interlocutor a compreensão do sentido. Além da marca do pronome de primeira pessoa, podemos identificar o parêntese com *foco no locutor* por meio da marca formal usada na transcrição, que é a pausa antes e depois do segmento parentético.

Comentamos que o sentido é estabelecido no momento da interação numa construção mútua entre os participantes do evento comunicativo. Para isto, logicamente, o interlocutor precisa participar da conversação, contribuir para ela, tendo em vista que o locutor, de alguma forma, exige isso do interlocutor. Por isso, com o propósito de chamar atenção do interlocutor para o discurso, o locutor faz uso de estruturas parentéticas que focalizam a presença do interlocutor no TO.

- (8) inf: [...] eu:: saí de férias eu tirei férias no meio de:: ...
junho ... **o quê é que vem antes de junho?**
doc: maio
inf: maio... foi dia vinte e três de maio [...]

O informante da situação comunicativa em (8) comenta sobre uma experiência vivida quando estava saindo de férias do trabalho, porém não demonstra ter segurança do período em que isso ocorreu, por isso, o locutor utiliza uma inserção parentética “*o quê que vem antes de junho?*” para garantir que a informação é fiável. Com isso, o interlocutor precisa participar do desenvolvimento do tópico, fornecendo a resposta “*maio*” e com o auxílio da participação do interlocutor, o locutor pôde prosseguir com a informação, precisando-a. Por esse motivo, podemos dizer que houve um desvio momentâneo da progressão temática considerando que o locutor não dá continuidade à informação sobre o início de suas férias, necessitando da inserção feita pela pergunta para que o tópico se desenvolvesse.

Nesse jogo interativo, o locutor utiliza formas para manter a interação com o parceiro, por conta disso, no texto falado é recorrente o uso de mecanismo que vise à possibilidade de intercâmbio, como as perguntas, por exemplo. No caso (8) em exame, percebemos alguns indícios que podem revelar a existência de uma estrutura parentética que focaliza o interlocutor, como o alongamento na vogal em “*eu::*” e “*de::*”, neste caso, o desaceleramento da fala identificada pelo alongamento pode indicar a dúvida ou esquecimento da informação e posteriormente um pedido de ajuda ao interlocutor para referendar a informação do discurso.

Assim, a necessidade de envolvimento do interlocutor na produção do texto falado é essencial, tendo em vista que é com a participação dele que o sentido é construído, ou como afirma Jubran (2002c), “eles coparticipam da produção dos sentidos do texto”, pois é pela necessidade de argumentar e contra-argumentar que a tessitura do TO se concretiza.

Por fim, analisaremos os parênteses da classe D, que focalizam o ato comunicativo em si. Neste caso, não

perceberemos uma relação entre a inserção parentética e o tópico discursivo, considerando que os parênteses dessa classe proporcionam uma mudança em grau máximo sobre a temática desenvolvida. O desvio temático ocorre para, no momento da suspensão temática, se introduzida uma estrutura referente ao próprio ato comunicativo, como destacamos no excerto (9).

(9) doc: [...] pelo menos tá perto de vocês né? vocês tão olhando tão cuidando

inf: [é ... então é isso...

doc: **o senhor disse que se o senhor se fosse contar tudo o senhor não ia::**

inf: **ah:: não não ia nem trabalhar hoje**

doc: **não ia nem trabalhar hoje... mas conte mais um pouquinho ((risos)) só mais um pouquinho da história pra gente**

inf: minha história de vida real mesmo... quando eu cheguei aqui na época [...]

O locutor vinha desenvolvendo o tópico sobre a educação dos filhos, traçando um perfil da filha mais velha, falando sobre as dificuldades de ela sair de perto dos pais. Por isso, a documentadora comenta o lado positivo de estar perto dos filhos. O locutor encerra o desenvolvimento tópico com “*então é isso*”, porém o interlocutor procura dar prosseguimento na interação verbal, com isto, é inserido um parêntese que incita o locutor para a possibilidade de continuação da conversação, a partir do comentário “*o senhor disse que se o senhor se fosse contar tudo o senhor não ia::*”.

O locutor confirma o comentário do interlocutor, complementando-o “*ah:: não não ia nem trabalhar hoje*”. Essa negociação de uma possível progressão discursiva é percebida na produção do TO, tendo em vista que o assunto é

desenvolvido a partir do interesse dos envolvidos na interação. Sendo assim, o locutor continua a conversação, demonstrando interesse no ato comunicativo. Estratégias desse tipo são importantes para a manutenção da construção do discurso. Por isso, considerando as análises de Jubran (2002c), parênteses referentes ao ato comunicativo, como o exemplo (9), não são relevantes e nem dizem respeito ao desenvolvimento tópico, contudo, são indispensáveis para a existência da interação verbal, isto é, para a produção do texto falado.

De acordo com Jubran (2002c), nos parênteses que evidenciam o ato comunicativo em si é comum a presença de interferências próprias do contexto discursivo, como os ruídos, por exemplo. No exemplo (8), a interferência de risos, posto entre dois parênteses, pode ser considerado como parêntese na medida em que proporcionam uma ruptura na formulação textual, como ocorre no exemplo em questão.

Os dados analisados mostraram que o uso das inserções parentéticas é recorrente na elaboração do TO e muito produtivo como mecanismo para compreensão do sentido do discurso pelo interlocutor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivamos investigar o uso estratégico das inserções parentéticas como facilitadoras na construção do sentido no TO. Para isto, examinamos um *corpus* de 12 textos orais, e nele constatamos um total de 339 ocorrências de parênteses de acordo com a classificação adotada.

Os dados analisados mostraram que os parênteses referentes à classe A, relacionada à elaboração tópica do texto, são usados com mais frequência com 170 ocorrências no *corpus*. Esta constatação confirma nossa hipótese de que o falante insere

estruturas parentéticas com objetivo de proporcionar a compreensão do seu texto, de promover o sentido.

Em nossa análise, vimos que os parênteses da classe B, com foco no locutor, também são muito frequentes. As 123 ocorrências do *corpus* revelaram que o locutor pode marcar sua presença na produção do seu texto por meio de parênteses dessa classe. As impressões do locutor são importantes para situar o interlocutor no contexto do discurso, como demonstrou o fragmento (7) analisado. Em casos de parênteses da classe B a construção do sentido no texto é efetuada pelas indicações que o locutor faz acerca da situação discursiva e de seu posicionamento sobre o assunto.

Quanto às inserções parentéticas da classe C, foco no interlocutor, notamos que esse tipo de parêntese pode refletir a realidade da linguagem falada na conversação face a face, pois o sentido é construído em uma atividade conjunta entre os participantes do evento interativo, o que foi comprovado nas 31 ocorrências do *corpus*. Assim, o fragmento (8) revelou que o outro é necessário para saber se o discurso do locutor está sendo compreendido pelo interlocutor e ainda, se este está atendo para o ato conversacional contribuindo para este ato.

As 15 realizações da classe D, no *corpus* pesquisado, revelam a baixa utilização desse parêntese em relação a outras classes, o que talvez ocorra pelo próprio objetivo da manifestação verbal dialogada que é de se fazer entender e manter o fluxo informacional. Por esse motivo, os parênteses relacionados com ato comunicativo em si são importantes para construir o contexto discursivo, porém pouco estão relacionados com o tópico desenvolvido, ou seja, com o texto, o que nos leva a considerar que essas inserções parentéticas podem ter papel revelador do momento do ato comunicativo tendo em vista que

por meio de parênteses da classe D é possível tentar a progressão temática da conversação.

Tendo como base os resultados obtidos no *corpus*, comprovamos que as inserções parentéticas são usadas como estratégia para construir o sentido no TO, isto é, é possível interromper a progressão temática referente ao tópico discursivo para introduzir, no intervalo dos desvios, uma informação importante para a compreensão do discurso do locutor ou do contexto discursivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.L.C.V.O. A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. In: PRETI, D (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, Contexto, 1998.

_____. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1993.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

JUBRAN, C. C. A. S. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, A. T; BASÍLIO, M. (orgs). **Gramática do português falado** – Vol IV: Estudos descritivos. São Paulo: Unicamp, 2002a.

_____. Para uma descrição textual-interativa das funções de parentização, IN_ M. A. Kato (org). 2ª ed. rev. **Gramática do Português Falado** – Vol. V: Convergências. SP: Editora da Unicamp, 2002b.

_____. **Funções textuais-interativas dos parênteses**, IN_ M. H. M. Neves (org), Gramática do Português Falado – Vol. VII: Novos estudos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002c.

_____. Inserção: Um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. (org.). Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO. A. T. 4ª ed. **Gramática do Português Falado** – Vol I: A ordem. São Paulo: Unicamp, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

URBANO, H. A língua Falada e escrita de Helena Silveira. In: PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

2 UMA REFLEXÃO FUNCIONALISTA PARA GRADAÇÃO EM PORTUGUÊS: OS DIFERENTES USOS PARA O SUFIXO “-INHO”

Suzana do Espírito Santo Barros¹

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está ancorado na perspectiva funcionalista da linguagem que se preocupa com a descrição da língua em uso e concebe a linguagem como instrumento de interação social. Assim, investigamos a manifestação dos usos do sufixo –inho considerando que este assume, dependendo do contexto de uso, diferentes valores semânticos.

Para atingirmos nosso objetivo, constituímos um *corpus* de textos escritos de diferentes gêneros publicados em revista de circulação nacional que são: Revista Cláudia, Revista Info-exame e Revista Scientific American.

Para desenvolver nosso estudo, buscamos subsídios nos estudos tradicionais que tratam sobre a gradação, como Mattoso Câmara Jr. (1998), Basílio (1991), Zanotto (1986), e apresentamos as discussões mais recentes sobre este tópico no Brasil, como as pesquisas de Gonçalves (2006), Gonçalves (2008) e Emílio (2003).

Com base nesses estudos, pesquisamos o processo da gradação em português, com foco no sufixo –inho, com o objetivo de descrever os usos por ele exercidos. Esses usos estão metodologicamente organizados e identificados como: dimensivo, expressivo afetivo, expressivo pejorativo, intensificador e expressivo subjetivo. Este texto visa, ainda,

¹ Professora Mestre do curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero do Equador.

contribuir para ampliar a discussão adotada pela gramática tradicional que enfatiza principalmente o valor diminuto e não aborda os aspectos contextuais e semânticos que envolvem as formações com este sufixo.

Construímos um referencial teórico referente ao *status* morfológico do grau, pautado na perspectiva dos estudos tradicionais, discutindo a concepção do grau como flexão e, posteriormente, como derivação. Apresentamos a nova visão sobre o processo de gradação do ponto de vista do contínuo flexão/derivação, dando enfoque para os estudos voltados para as formações em -inho.

Posteriormente, discorreremos sobre o valor expressivo que o item -inho carrega em suas formações. Na seção destinada à descrição e à análise linguística, descrevemos as funções exercidas por -inho a fim de ratificar o propósito deste estudo que é de mostrar a capacidade que o sufixo, aliando ao contexto de uso, tem de propagar outros sentidos que não somente o de dimensão.

Finalmente, apresentamos as principais conclusões alcançadas a partir das discussões teóricas e análise dos dados coletados que deixam claras as possibilidades de uso e suas diferentes significações.

2 O INÍCIO DA DISCUSSÃO: A DICOTOMIA ENTRE FLEXÃO E DERIVAÇÃO

A abordagem em relação ao grau em português surge a partir da definição difundida pelos tradutores da gramática latina que sustentam o grau no âmbito da morfologia flexional. Esta tradução gerou controvertidos pontos de vista, pois, posteriormente, esta definição foi questionada e redefinida para o âmbito da morfologia derivacional.

De acordo com Câmara Jr (1998), a tradução da gramática latina para a portuguesa foi problemática, pois em latim o morfema gramatical *issimus* pertencia a um complexo flexional ao lado de *-ior*, o qual era usado em adjetivos para estabelecer comparação entre dois termos, indicando que o adjetivo marcado por *-ior* seria superior. Dessa forma, *issimus* assinalava a forma superior a todos da sua espécie, como em “*felicíssima matrum*”, traduzida por “a mais feliz das mães”. Por esse motivo *-issimus* era empregado em condições determinadas e de forma obrigatória, sendo por isso, um processo flexional.

A perspectiva do grau como flexão, determinada pela gramática latina, ganhou respaldo na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). Contudo, a sistematicidade estabelecida no latim não existe em português, por este motivo, os estudos morfológicos tradicionais apontam a definição de grau como derivação.

Essa redefinição foi apresentada pioneiramente por Câmara Jr (1998) que frisa a necessidade de se verificar a diferença entre os sufixos flexionais e os sufixos derivacionais. Os sufixos derivacionais criam novos vocábulos enquanto que os flexionais não. Isto se deve ao fato de a derivação possibilitar o acréscimo de um sufixo lexical ao radical, como em “*casa+inha=casinha*”, já na flexão, o usuário da língua acresce somente um aditivo sufixal ao radical, como em “*casa+s=casas*”.

Desse modo, é notório que a flexão obriga o falante a seguir as regras do sistema da língua, o que Sândalo (2008) considera como coesividade entre os termos, possibilitando apenas ligações entre as palavras, não permitindo alteração de classe. Rosa (2008) reitera que a morfologia flexional é aquela relevante para a sintaxe, por isso, limitam às formações

impostas pela gramática, pois não permitem criações inovadoras, diferentes das formações com os sufixos derivacionais que são responsáveis pela criação de novos vocábulos.

Diante disso, Câmara Jr (1978) afirma que os morfemas gramaticais de derivação não constituem um quadro regular, coerente e preciso. Neste sentido, a não obediência ao sistema da língua permite que a reconheçamos como elemento não estático, o que, de acordo com Koch e Silva (2000), permite caracterizar o léxico de uma língua em contraste com a sua gramática.

3 O GRAU: PARA A FLEXÃO OU PARA A DERIVAÇÃO?

Com base no que afirmamos na discussão do tópico anterior, a definição de grau gerou uma dicotomia em relação ao seu status morfológico. Há autores que defendem o grau no âmbito da flexão, e outros, no âmbito da derivação.

Teóricos como Câmara Jr (1998), Basílio (1991), Ilari (2006), Carone (2004), Macambira (1991) e outros, sustentam o ponto de vista do grau como derivação. O pioneiro desta tese, Câmara Jr (1998), afirma que “a expressão do grau não é um processo flexional em português, porque não é um processo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigma exaustivo e de termos exclusivos entre si”.

O “grau do substantivo”, por exemplo, é um recurso sempre disponível e bastante produtivo, mas lança mão de sufixos, por isso, tem que ser incluindo, antes de tudo, na morfologia derivacional (ILARI, 2006). Assim, o grau é usado de forma livre, ou seja, é da escolha do falante o uso das expressões de grau. Como exemplifica Zanotto (1996), o falante pode preferir dizer “uma pequena casa” ou “pequenininha”, ou

“pequeníssima”, ou ainda, “uma casinha, um casebre, casarão, uma baita casa”.

Essa liberdade de escolha revela que o grau está numa relação aberta e assistemática, pois, como mostram os exemplos já citados, podem existir várias formas para certos nomes, porém podem não existir para outras. Além disso, não há obrigação de concordância nos usos do sufixo de grau que sustenta a categoria de derivação para a gradação em português, a exemplo, podem ocorrer dentro do mesmo sistema “mininho lindo ou menino lindinho”, conforme as matizes de significado que se quer exprimir Carone (2004).

Os autores tradicionais defendem o status morfológico do grau como derivação, por isso, elencam alguns elementos indispensáveis para esta definição. Freitas (1997) elenca três desses elementos: 1) não há exclusividade de um termo em relação a outro, assim, a ideia de diminutivo pode ser expressa por -inho, -zinho, -ito, -ote; 2) o termo acrescido não altera a significação de todos ou outros no sistema, como em “comprei belas casa/comprei belas casinha”; 3) O seu conhecimento não é indispensável para a apreensão da significação do sintagma.

Os argumentos até aqui arrolados apresentam as concepções sobre o *status* morfológico do grau em português, que a princípio fora concebido como flexão e, a partir dos estudos de Câmara Jr passou a ser definido como derivação. Contudo, o ponto de vista tradicional está sendo revisto pelas pesquisas linguísticas atuais. Os estudos de base funcionalista contribuem para essa discussão em torno da gradação pautando-se na acepção de linguagem em uso.

4 O PONTO DE VISTA FUNCIONALISTA

Neste trabalho, desenvolvemos uma análise de cunho funcionalista, por este motivo, não é nosso propósito defender se

o grau é flexão ou derivação, mas sim refletir sobre os usos de -inho mostrando que este marcador de gradação em português pode apresentar-se em uma escala gradativa.

A pesquisa de orientação funcionalista tem como objetivo o estudo da língua em uso. Por este motivo, se prioriza uma investigação linguística em situação comunicativa e descreve os fenômenos linguísticos explorando os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos.

A linha teórica que sustenta a discussão aqui proposta tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação através da linguagem ordinária. Neves (2007) afirma que a perspectiva funcionalista, descreve a estrutura gramatical e inclui, na análise, toda situação comunicativa: o propósito do evento da fala, seus participantes e seu contexto de uso. Esses critérios são basilares para a análise que será desenvolvida neste estudo.

É considerando o propósito comunicativo, seus envolvidos e o contexto circundante do enunciado, que norteamos o grau numa perspectiva de contínuo. Para esta acepção consideramos que a gradação é um dos mecanismos mais ricos disponíveis aos usuários da língua que favorecem a intensificação da intenção do discurso.

Neste sentido, consideramos a afirmação de Gonçalves (2008):

A gradação é uma categoria semântica que se presta à indicação de atitudes subjetivas do falante em relação ao enunciado ou alguma de suas partes. Por este motivo, está diretamente vinculada à perspectiva do emissor, que ao dimensionar ou intensificar, orienta seu interlocutor para juízos de valor a respeito de algo ou alguém, conferindo ao item morfologicamente complexo relevância tamanha que o torna marcado.

Diante disso, através do uso dos marcadores de grau, é possível percebermos o valor expressivo o item -inho, aliado ao contexto em que o discurso se insere. Por isso, “o vocábulo mais banal pode carregar-se de expressividade, tudo depende de fatores ligados ao contexto” (MONTEIRO, 1995).

Pautados nessa nova visão, as pesquisas mais atuais, que consideram fatores ligados ao contexto e a intenção comunicativa, apontam a gradação para uma escala gradiente, enquadrando o grau no contínuo flexão/derivação, e não em definições inflexíveis e estanques.

Gonçalves (2008) apresenta um estudo com base no contínuo flexão/derivação estabelecendo 8 (oito) critérios, que o autor chama de *máximas*, que levam a identificação da posição do item marcador de gradação no contínuo². Expõem-se, a seguir, de forma sintética, essas máximas:

(i) *A flexão é requerida pela sintaxe da sentença, isto é, um contexto sintático apropriado leva à expressão das categorias flexionais, o que não acontece com a derivação, isenta do requisito “obrigatoriedade sintática”.*

Diante dessa máxima o grau se comporta como derivação, pois os sufixos derivacionais marcadores de grau dependem da vontade do falante e seu uso não obedece a fatores como concordância e regência, por isso é aceitável em língua portuguesa ocorrências como “menininha bonitona”.

(ii) *Uma categoria é flexional se a morfologia é o único meio de materializar seu conteúdo. Ao contrário, quando*

² Para que o leitor tenha clareza dessas máximas, é preciso perceber as diferenças entre flexão e derivação, discutidas no tópico 2, que, vale citar, não são exaustivas, mas auxiliam nesta reflexão.

há concorrência de estratégias, o processo deve ser visto como derivacional.

Diz Gonçalves (2008) que a flexão é uma espécie de “morfologia aprisionadora” por ser o único meio de exteriorização de determinados conteúdos semânticos, já a derivação é concebida como “morfologia libertária” por possibilitar o uso de outros mecanismos que não somente o morfológico, a exemplo do uso do alongamento da vogal e da entonação como em “lindoooo”. Desse modo, o grau é derivação por não estar preso a uma estrutura imposta sintaticamente.

(iii) A flexão é mais produtiva que a derivação, no sentido que estrutura paradigmas mais regulares e sistemáticos.

Neste caso, os sufixos flexionais tendem a ser mais padronizados e obedecem a um paralelismo rígido entre as formas do paradigma enquanto na derivação, os paradigmas não são necessariamente coesos apresentando algumas lacunas e restrições de aplicabilidade.

(iv) Sufixos derivacionais constituem o núcleo de uma palavra morfológica complexa, enquanto os flexionais sempre se comportam como adjunto.

Uma palavra morfológica complexa apresenta mais de um morfema, com isso, os sufixos na derivação são a base de interpretação de uma palavra, sendo dessa forma, a cabeça lexical (núcleo). Já na flexão, a base da palavra é o principal constituinte tendo em vista que a interpretação parte da base para as marcas flexionais. Isso nos leva a analisar formações como a) “*jambeiro*” e b) “*bananal*” de onde os sufixos permitem extrair o significado da palavra: em a) árvore que produz jambo e b) local onde se concentram plantações de banana. Enquanto que em “*gata*” e “*mesas*” o significado parte da base, pois *gata* é gato+feminino e *mesa* é mesa+plural.

(v) *Processos flexionais não são responsáveis por mudanças de categoria lexical, ao contrário dos derivados, que podem promover alterações dessa natureza.*

Nas flexões a classe da base é mantida enquanto que na derivação muitas palavras mudam de classe na formação derivada. Em “*gatos e linda*” o acréscimo de –s plural e de –a feminino não promove mudança de classe gramatical, os vocábulos continuam sendo substantivo e adjetivo, respectivamente, o que não ocorre nas formações em –ção e –ada que formam substantivos a partir de verbos (“*canalização, esticada*”). Considerando essa adequação sintática, o grau se comporta como flexão, pois não altera a classe morfológica da base, por exemplo, *tchauzinho, correndinho e aquelazinha*, mesmo com o acréscimo do sufixo –inho, a classe da base permanece a mesma, interjeição, verbo e pronome.

(vi) *A flexão é semanticamente mais regular que a derivação. Dito de outra maneira, há coerência semântica nas operações flexionais, o que pode não acontecer nas derivacionais.*

Com base nesse critério, consideramos que os afixos flexionais não variam semanticamente sendo, por isso, seu significado altamente previsível, o que não ocorre na derivação, pois o significado pode variar de uma palavra para outra. Por não ser uma morfologia aprisionadora, é permitido ao usuário da língua expressar seu ponto de vista através do uso dos sufixos derivacionais que alteram o valor semântico em função do contexto³. O significado de –inho, por exemplo, só pode ser determinado sociointeracionalmente em função da sua carga emocional variada. Para Gonçalves (2008), ele pode assumir a ideia de dimensão, apreço, desapareço e afetividade.

³ O valor expressivo do sufixo de grau, em particular –inho pode assumir diversas acepções semânticas pela marca da atitude subjetiva do enunciador.

O grau se mostra como derivação pelo diagnóstico de que, na flexão, elementos de uma mesma classe flexional não podem conviver numa mesma palavra, definida na máxima (vii).

(vii) Elementos da flexão são mútua e logicamente excludentes e os derivacionais podem não ser. Além disso, uma regra de formação de palavras pode ser reaplicada, o que não acontece com uma regra flexional.

Uma das propriedades que diferem flexão e derivação é a excludência e recursividade. Não é permitido ao usuário utilizar uma marca flexional mais de uma vez, por exemplo, se “cantava” está no pretérito imperfeito do indicativo não é possível agregar a ele outra marca de tempo-modo-aspecto. Essa restrição não ocorre nos usos dos sufixos de grau, a exemplo de *-inho* e *-ão* que podem ser usados juntos na mesma palavra: *cartãozinho*, *caminhãozinho*, *vidinhazinha*.

O último critério levantado por Gonçalves (2008) enquadra o grau no parâmetro da derivação ao considerar a lexicalização⁴ para distinguir flexão de derivação.

(viii) Arbitrariedades/desvios são frequentes nas operações derivacionais e pouco prováveis nas flexionais.

A lexicalização semântica dos nomes complexos com afixo de grau é muito comum no português brasileiro, pois o produto da gradação morfológica nem sempre são interpretados pela soma das partes, por isso, é frequente encontrarmos usos figurados de sufixos aumentativos e diminutivos para nomear seres ou eventos a partir de propriedades transferidas em termos associativos. Por exemplo, “coxinha” (salgado). Há casos em que o sentido lexicalizado por meio de metáfora ou metonímia acaba suplantando o significado tradicional como em

⁴ A lexicalização é entendida como fenômeno de petrificação, uma fuga do padrão esperado, é uma anomalia que pode ser fonológica, morfológica, sintática ou semântica. (Bauer, 1983 apud Gonçalves, 2008).

“camisinha” (“preservativo”) que suplantou o significado de “camisa pequena”.

Os critérios levantados por Gonçalves (2008) mostram que o grau pode apresentar características flexionais ao lado de outras tipicamente derivacionais. Essa discussão também é traçada em Piza (2001) que apresenta o grau no *continuum*, com base no modelo teórico metodológico proposto por Bybee (1985 *apud* Piza, 2001), lançando mão da pesquisa interpretativa pautada na linha de investigação funcionalista. Em sua tese, a autora repensa não só o comportamento do grau, mas também afixos tradicionalmente tidos como flexão nominal: o gênero feminino e a formação do plural.

Para Piza (2011) o grau deve ser percebido em uma escala gradiente por se tratar de um fenômeno limítrofe. A constatação de que o grau se enquadra nessas características também é exposta em máximas, que compartilham da fundamentação de Gonçalves (2008). As máximas tratadas em Piza (2001) posicionam o grau mais a esquerda da escala, para a derivação.

A tabela abaixo resume a tendência de posicionamento dos marcadores de gradação, o grau.

Tabela 01. Critérios identificadores da categoria do grau.

Aspectos	Flexão	Derivação
Obrigatoriedade sintática	–	+
Outros meios de expressar o grau	–	+
Produtividade	+	–
Lexicalização	–	+
Relação núcleo-adjunto	+	–
Estabilidade Semântica	–	+
Expressão sociocultural	–	+
Excludência/Não-Excludência	–	+

Tabela adaptada de Piza (2001).

Diante disso, o grau pode ser assim visualizado na escala:

Gráfico 01: Posição do grau no contínuo.



As máximas mostram como o grau pode se comportar ora como derivação, ora como flexão, além disso, as definições das máximas possibilitam que reflitamos as diferentes nuances de significado que um sufixo de grau pode promover no ato comunicativo. Essa possibilidade de veicular diferentes significados é percebida nas formações com o sufixo –inho.

5 O ITEM “INHO” E SUA CARGA EXPRESSIVA

O estudo que se faz neste trabalho afirma que é na linguagem em uso que realmente notamos as nuances das intenções comunicativas. Em relação ao item “-inho”, os estudos tradicionais difundidos nas gramáticas prescritivas já assumem que os sufixos de grau, a exemplo de “-inho”, podem expressar outro valor que não somente o de tamanho. Porém, essa abordagem deixa fora de sua análise fatores importantes como o contexto, os envolvidos no processo de comunicação e a própria linguagem usual dos falantes, por este motivo, tais análises não captam toda a expressividade que tais sufixos carregam.

O usuário da língua pode se valer dos sufixos de grau para imprimir sua atitude expressiva diante de um fato. Nesse sentido, consideramos a afirmação de Basílio (1991) de que o

grau é um dos processos que está a favor da função expressiva da linguagem.

A liberdade de escolha do enunciador pretende atender aos seus propósitos comunicativos selecionando palavras que melhor expressem seu pensamento. Nos gêneros escritos em revistas, os propósitos comunicativos visam atingir a um público específico a fim de persuadi-lo e conquistá-lo. É diante desses objetivos que a expressividade reside, pois, por meio dela, as palavras ganham força persuasiva e transmitem os conteúdos desejados.

Os sufixos de grau, sobretudo *-inho*, são extremamente ricos para assumir o valor afetivo. No dizer de Mattoso Câmara Jr. (1978), se destacam em nosso espírito certos sufixos como poderosos centros de carga afetiva, e o seu conteúdo é quase só nisso que se resume. Contudo, a afetividade é apenas uma das formas de manifestação expressiva do enunciador, além disso, por meio de sufixos de grau, é possível fazer convergir significados diversos à base dependendo da intenção que se pretende atingir com o leitor/destinatário.

As manifestações linguísticas expressivo-estilísticas são consideradas por Emílio (2003) como os outros valores que vão além do significado da base. A língua dispõe de recursos variados que permitem ao seu usuário fazer escolhas que registrem a necessidade expressiva da linguagem, sendo por isso, totalmente concebível o fato de deixar de usar somente o significado conceitual de uma palavra, para somar a este significado, outras intenções que permitem dar a sua ideia condições mais particulares.

Como recurso produtivo a favor da expressividade, Vilanova (2001), ao analisar autores antigos e modernos, comprova que o grau não se limita à sua significação dimensional e que, com o seu uso apropriado, como também

com a formação adverbial, a linguagem tem possibilidade de alcançar real expressividade.

Abordamos, nesta seção, as discussões acerca da gradação em português dando enfoque as atuais pesquisas linguísticas que tratam sobre o grau. Inicialmente apresentamos a perspectiva do grau no *continuum* flexão/derivação, na qual o critério de análise, exposto em máximas, determina o *status* morfológico do grau. Discorreremos, ainda, sobre os estudos linguísticos mais recentes que trabalham, baseados em enfoques teóricos diferentes, com o sufixo –inho, explorando sua carga expressiva. Por isso, finalizamos dando enfoque à expressividade que este sufixo reflete em determinados contextos de uso.

Tomando como fundamentação as considerações dos autores tratados nessa seção, consideramos que o sufixo –inho tem a capacidade de carregar valores diversos, imprimindo a base significado particular que, somado ao contexto de uso, pode deixar clara a intenção do usuário

Por isso, a discussão até aqui feita é importante para embasar o estudo que faremos a seguir, em que apresentamos as categorias de análise para explicar manifestação dos usos de –inho assumindo funções variadas.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo pretendemos contribuir para a discussão de que o sufixo de grau –inho pode assumir diferentes valores semânticos em determinados contextos de uso, ampliando assim, a abordagem dada pelas gramáticas tradicionais que enfatizam o uso dimensivo deste sufixo. Para tanto, constituímos um *corpus* de textos escritos, de diferentes gêneros, publicados em revistas de circulação nacional voltadas

para públicos distintos. Selecionamos sete edições da revista Cláudia (RC) lançadas nos anos de 2007, 2008 e 2009, e sete edições da revista Info Exame (RIE) dos anos de 2005/2006 e sete edições dos anos de 2003 e 2005 da revista Scientific American (RSA).

Identificamos no *corpus* 33 (trinta e três) ocorrências do sufixo –inho, organizadas na tabela 02, a seguir.

Tabela 02: Total de ocorrências no *corpus* pesquisado

R. Cláudia (RC)	R. Info Exame (RIE)	R. Scientific American (RSA)	Total
26	04	03	33

Vale ressaltar que foram encontrados no *corpus* itens como *papinha*, *chapinha*, *calcinha*, *coxinha*, *pegadinha*, mas por serem formas lexicalizadas não foram consideradas para estudo dos valores nos usos de “-inho”. As lexicalizações de cunho semântico são bastante recorrentes na língua portuguesa, porém sua interpretação não pode ser associada ao significado veiculado pela base, tendo em vista que as palavras lexicalizadas geralmente levam a opacidade de sentido, sendo, por isso, seu sentido estabelecido em termos associativos, por meio de metáfora ou metonímia, conforme Gonçalves (2008).

7 OS USOS DE “INHO”

Objetivamos mostrar que o sufixo gradativo -inho pode ser capaz de assumir matizes variados de acordo com o contexto de uso, tendo em vista que “o real significado de -inho só pode ser determinado sociointeracionalmente”, como sustenta Gonçalves (2008). Para tanto, identificamos os usos dentro de cinco categorias, a saber: a) dimensivo; b) expressivo afetivo; c)

expressivo pejorativo; d) intensificador e) expressividade subjetiva. Vale ressaltar que a definição dessas categorias só se concretiza em interpretação conjunta com o contexto circundante, pois, como bem enfatiza Gonçalves (2006), é justamente o contexto de uso que definirá o grau da expressividade do vocábulo e do discurso, como mostraremos nas análises seguintes.

Comentaremos a seguir cada um desses usos.

a) **Dimensivo**

Para classificarmos o uso de *-inho* como função dimensiva, consideramos o fato de a base manter seu significado lexical e, ainda, descartamos a possibilidade de o contexto discursivo evidenciar outro aspecto que não o de tamanho do objeto dimensionado no enunciado. Para classificar o *-inho* como dimensivo observamos se o sufixo *-inho* poderia ser substituído por um termo lexical que expressasse dimensão pequena, assim base +afixo seria comutado por dois elementos lexicais, conservando o significado no contexto, por exemplo, *casinha*~*casa* pequena.

No excerto (1), extraído de uma reportagem, nosso *corpus*, o significado da base ao qual *-inho* é associada, se restringe ao lexical, por isso, fica expressa a noção de tamanho sendo a ocorrência classificada como dimensiva.

(1) *Uma taça de vinho tinto três vezes por semana faz bem ao coração – previne o entupimento das artérias. Mas se você não consome álcool, saiba que o suco de uva, ¼ de maçã verde ou um **quadradinho** de chocolate amargo possuem a mesma quantidade de polifenóis (RC).*

A base [quadrad-] também remete a noção de tamanho, como sinaliza Gonçalves (2006), há palavras que trazem em sua base o traço semântico de [+redução]. A palavra “quadrado”

traz esse traço, pois se refere a um pedaço, a parte de um objeto maior - uma barra de chocolate, assim, “quadrado” é um “pedaço pequeno”. Os elementos do enunciado são fatores importantes para a interpretação do valor da carga de -inho, pois contextualizam a forma diminutiva, desse modo, “quadrado” de chocolate pode ser comparado ou corresponde a ¼ de maçã, que, por sua vez, remete claramente à ideia de tamanho, cujos benefícios podem corresponder a uma “taça de vinho”.

b) Expressivo afetivo

A ênfase dada a esse aspecto dos valores de -inho ganha maior consistência por termos como base de estudo a perspectiva funcionalista, verificando a língua viva, a linguagem em uso, onde toda sua carga expressiva é revelada.

A afetividade é concebida como a função que melhor caracteriza o sufixo -inho, Vilanova (1991) cita o pensamento de Skorga, traduzido por Cunha (1983), frisando que o emprego dos sufixos diminutivos indica ao leitor ou interlocutor que aquele que fala ou escreve põe a linguagem afetiva no primeiro plano. O sufixo -inho pode ser usado para expressar afetividade, considerada aqui como indicador de traço positivo, evidenciada pela aproximação entre o falante e o objeto marcado por esse sufixo, como ocorre em (2).

(2) *A chaise-longue de veludo, que está com a fotógrafa há 20 anos, perde a sisudez com a **almofadinha** inglesa e a manta de lã, comprada em Praga. As revistas ficam sobre um **banquinho** que foi da vó dela (RC).*

O usuário, neste caso, utiliza a formação em -inho nas palavras “almofada” e “banco” para dar uma interpretação carinhosa ao discurso, e ainda, referenciar o valor emotivo existente entre esses objetos e seu proprietário. Esse valor,

mostrado na descrição do ambiente da casa, destaca-se na formação “banquinho”, no qual a afetividade demonstrada entre o usuário e o objeto do seu afeto é reforçada pela referência à vó. Não podemos deixar de descartar, nesses usos de -inho, a função dimensiva, haja vista que a base imprime a noção de tamanho diminuto, no entanto, os fatores ligados ao contexto são determinantes para avaliarmos o uso dos termos marcados como afetivos.

c) **Expressivo pejorativo**

Basílio (1991) já notificava o fato de a pejoratividade ser provavelmente a expressão mais comum de atitude subjetiva sobre a caracterização de um ser. A pejoratividade geralmente é marcada pelo uso de aumentativos, como udo (cabeçudo), ão (chorão), uço (dentuço) e outros sufixos que, segundo Ullmann (1964) são de grande utilidade para os usuários da língua, principalmente os adjetivos com sentido pejorativo.

O sufixo -inho também é usado para desempenhar função pejorativa, considerando que possibilita fazer convergir diferentes sentidos ao significado da base. Desse modo, esse sufixo pode dar ao discurso sentido depreciativo, de acordo com o contexto.

(3) *Jeitinho brasileiro (RC).*

A frase é título de uma matéria sobre mercado dos cabelos. O valor depreciativo do enunciado é considerado em função do contexto discursivo, pois o texto da matéria mostra que enquanto salões investem milhões em apliques indianos, tidos como de alta qualidade, há brasileiros que por muito menos conseguem se manter no mercado com a compra e venda de cabelos de brasileiras, que por falta de condições financeiras, vendem o cabelo por um baixo valor para se manterem. Nesse

sentido, a expressão “jeitinho brasileiro” tende a ganhar valor negativo, sobretudo para a imagem divulgada dos brasileiros, pois o tão conhecido “jeitinho” pode levar a interpretação negativa de que o povo brasileiro pode se aproveitar de situações reprovadas pela moral construída pela sociedade.

No corpus da pesquisa encontramos apenas um uso com valor expressivo pejorativo. Isto pode estar relacionado aos tipos de revista e, conseqüentemente, ao registro de linguagem nelas utilizadas e seus objetivos propostos.

d) Intensificador

Nos estudos em torno do sufixo diminutivo Skorge (1963, apud Gonçalves, 2006) discutem a existência de um valor superlativo. Para esses autores, a função superlativa de –inho deve-se à influência da subjetividade do falante. Nesse sentido, a intensidade é expressa subjetivamente.

Ezarani (1989, apud Gonçalves, 2006), acredita que a intensificação, geralmente marcada nos sufixos superlativos, é coloquialmente expressa pelos sufixos de grau, –ão e –inho. Diante disso, as formações em –inho podem assumir a função de intensificar a carga semântica da base. Essa função mostrou-se bastante significativa em nosso *corpus*. Devido à sua frequência, esta já é reconhecida pelos teóricos, inclusive gramáticos, como Bechara (2009) que ressalta o valor superlativo de –inho nas formações adjetivas, exemplificadas nas frases: “*Blusa amarelinha, garoto bonitinho; É bem feiozinho, benza-o Deus, o tal teu amigo!*”

Para identificarmos a existência de uma formação em –inho com uso intensificador adotamos as estratégias de Gonçalves (2006), como fazer corresponder a formação –inho à forma base acompanhada de qualquer palavra compatível com

seu significado que expresse a quantificação de intensidade; existência de ratificador de conteúdo semântico da formação representado por um vocábulo como “mesmo”; presença de pronome indefinido, mas verificamos, principalmente, a presença de elementos intensificadores próximas da formação, como ocorre em (4).

(4) *Nosso planeta é quase todo de água, mas de beber é **bem pouquinho** (RC).*

A ocorrência acima, título de um anúncio publicitário, intensifica a palavra “pouco” por meio do uso de *-inho* para registrar a intenção de mostrar ao público a situação da água no mundo atual, onde a potável é limitada, então o “pouquinho” corresponde a “pouquíssimo” no enunciado. Além disso, a presença do advérbio intensificador “bem” confirma a proposta de que *-inho* em “pouquinho” está sendo usado com função intensificadora.

A forma coloquial de intensificar o discurso parece ser muito produtiva para textos que visam atingir um grande público. Isso mostra que o autor do anúncio buscou um termo mais próximo do leitor, trazendo com isso, o valor subjetivo para o discurso, como afirma Oliveira (1962, *apud* Gonçalves, 2006). De acordo com o referido autor, o sufixo *-inho* não passa por um processo de superlativização, mas trata-se da atitude emotiva provocada no sujeito.

Essa afirmação nos leva a crer que o objetivo do discurso do anúncio foi atingido, o de conscientizar o leitor para o fato da poluição das águas, provocando, neste, o compromisso pela preservação. Vale frisar que essa ideia é somada a imagem que compõe o todo da mensagem e que deixa tal objetivo explícito. A expressão “bem pouquinho” é capaz de traduzir toda essa intenção comunicativa.

O uso intensificador de –inho é claramente refletido nos advérbios. Identificamos a intensificação ao fazer corresponder a formação em –inho à forma base somada a uma palavra que indique a noção de intensidade.

(5) *O Brasil é enorme. Mas com o guia vai ficar **tudo pertinho** (RIE).*

(6) *Nem todo lanche que fica pronto **rapidinho** é fast food (RC).*

Nestes casos, as bases [pert-] e [rapid-], intensificadas pelos sufixos, podem ser substituídas por “muito perto” ou “bem perto” e “muito rápido” ou ainda, “rapidíssimo”. No exemplo 8, o pronome indefinido “tudo”, que indica completude, também é elemento indicador da intensificação de “pertinho”.

e) **Expressivo subjetivo**

Este critério foi criado para mostrar a força expressiva que o sufixo –inho pode trazer para um vocábulo e conseqüentemente para todo o discurso. A nomenclatura foi adotada pelo fato de haver formações em –inho que vão além do propósito de ser afetuoso ou não, de mensificar ou intensificar. Por meio dessa categoria, o produtor do texto faz uso desse sufixo para imprimir em seu discurso toda a sua intenção subjetiva.

Considerando o que diz Emílio (2003), a expressividade assumida pelo sufixo –inho permite ir além do significado da base, imprimindo outros sentidos a certos usos. Diante disso, identificamos como expressivo subjetivo os usos que não indicam valor afetivo nem pejorativo, pois geralmente é uma mensagem objetiva que não nos permite perceber afeição nem rejeição, mas ganham força ao persuadir ou transmitir outros conteúdos desejados.

(7) *Dê uma escapadinha(RC).*

O exemplo cima é título de uma propaganda de uma marca de doces. O texto “dê uma escapadinha” tem como pano de fundo um cenário que mostra um ambiente repleto de trabalho, desse modo, o uso da imagem somado ao texto é utilizado para persuadir o leitor. O termo “escapadinha” pretende fazer o leitor entender que a única forma de descansar do trabalho é consumindo o doce da marca divulgada. Neste uso, o sufixo -inho manifesta outros valores que revelam a intenção comunicativa do emissor/escritor.

(8) *Ela não percebe que está gordinha (RC).*

(9) *Acessórios grandes podem, sim, ser usados por mulheres baixinhas (RC).*

As palavras “gordinha e baixinha” quando usadas em seu grau normal “gorda e baixa” trazem valor pejorativo, porém as formações em -inho parecem enfraquecer ou até mesmo esvaziar a carga negativa da base, por isso, não as consideramos como pejorativas, mas sim, expressivas subjetivas, haja vista que ao usar o sufixo -inho o escritor atentou-se para o fato dessas características serem socialmente concebidas como fora do padrão de beleza estabelecido, e por isso, utilizou as formações em -inho para que o conteúdo semântico veiculado por essas palavras não sejam interpretados pelo receptor como depreciativo. Sabemos que as formações em -inho em destaque nas ocorrências 8 e 9 podem também veicular valor afetivo, como em “minha gordinha, minha baixinha”, mas neste contexto específico, o uso leva a interpretação de que o escritor imprime valores subjetivos para atingir seu objetivo com um determinado público alvo.

É válido frisar que a divisão das categorias aqui propostas é de cunho estritamente metodológico, haja vista que

esses usos podem co-ocorrer em uma determinada situação discursiva.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos, neste estudo, o comportamento do sufixo –inho em determinados contextos de uso a fim de descrevermos as diferentes funções exercidas por este item. Para isto, apropriamo-nos de estudos acerca do *status* morfológico do grau desde as acepções mais tradicionais até as pesquisas mais recentes em torno da gradação em português.

Por meio da constituição de um corpus de textos escritos extraídos de sete edições da revista Cláudia, Info-exame e Scientific American, pudemos investigar o comportamento de 33 ocorrências de usos de –inho. Para melhor apresentar os usos de –inho, elegemos algumas funções que este sufixo expressa, a saber: dimensivo, expressivo afetivo, expressivo pejorativo, intensificador e expressivo subjetivo. Diante dessas categorias registramos 37% de uso intensificador, 24% de expressivo afetivo, 18% de usos dimensivo, com o mesmo percentual para o uso neutro, e, 3% de uso pejorativo.

Com esses resultados, podemos referenciar que o sufixo –inho é um excelente recurso disponível na língua para veicular ao discurso, tanto falado quanto escrito, diversos valores semânticos.

REFERÊNCIAS

- BASILIO, M. **Teoria Lexical**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
BECHARA, E. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- CAMARA Jr. J. M. **Contribuição à estilística da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.
- _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARONE, F. de B. **Morfossintaxe**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- CUNHA. C; L. L. CINTRA. **Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- EMILIO, A. **Diminutivo x grau normal**. Um fenômeno estilístico no enfoque da abordagem variacionista. Revista da ABRALIN, vol II, nº 1, p. 9-49, 2003.
- FREITAS, H. R. **Princípios de morfologia**. 4ª ed. São Paulo: oficina do autor. 1997.
- GONÇALVES, C. A. Flexão e Derivação: o grau. In: VIEIRA, S. R. e BRANDÃO, S. B. (org). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GONÇALVES, M. A. **As formações –INHO nas modalidades oral e escrita: um estudo contrastivo baseado na linguística de corpus**. Tese: mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- ILARI, R; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PIZA, C. M. M. de T. **Gênero, número e grau no *continuum* Flexão/Derivação em português**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2001.
- ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2008.

SANDALO, M. F. S. **Morfologia**. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. Introdução à Linguística. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVIA, M. C. P. de S; KOCH, I. V. **Morfologia Aplicada ao Português: morfologia**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ULLMANN, S. **Semântica**. Uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VILANOVA, J. B. **Aspectos estilísticos da Língua Portuguesa**. Recife: A. F. Viana, 2001.

ZANOTTO, N. **Estrutura mórfica da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

3

PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS: PROJETO DE PARCERIA UNIVERSITÁRIA UFOPA-UALG

Samuel Figueira-Cardoso¹

PRIMEIRAS PALAVRAS...

O Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, ligado ao Ministério da Educação, é mais um programa de mobilidade internacional que surge na tentativa de o Governo Federal brasileiro expandir a política de internacionalização da educação superior, visando diminuir o atraso histórico na educação superior brasileira. O programa é voltado para as licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior – IES públicas, contemplando projetos de parceria universitária e melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física. O acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Governo Português visa à elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores (EDITAL 035/2010/CAPES, 2010).

Em 2013, o projeto submetido pelo Professor Doutor Luiz Percival Leme Britto, “Da Amazônia para além-mar: dizeres, saberes e aprendizagens da docência em Língua Portuguesa”, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este projeto de parceria universitária foi firmado entre a

¹ Aluno de mestrado em Português L2/LE, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Bolsista do projeto EuroInka/EM-A1 coordenado de Manchester Metropolitan University.

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, com sede em Santarém - Brasil e a Universidade do Algarve – UAlg, com sede em Faro – Portugal.

Adquirir e aprender novos conhecimentos; além de ter a oportunidade de viajar, viver em outro país e aprender novas línguas ampliam a formação pessoal e profissional, facilitando a inserção no mercado de trabalho e forma indivíduos mais flexíveis à diversidade humana, aprendendo a respeitar, amar e conviver com o diferente. Nesse sentido, a criação de programas de mobilidade acadêmica pelo Governo Federal, despertou nos jovens o desejo de passar um período de mobilidade numa universidade estrangeira. Assim, este estudo analisa as contribuições do projeto na formação profissional (formação inicial de professor) e, não obstante, as contribuições pessoais na formação de estudantes na região da Amazônia.

O principal interesse no tema surgiu após discussões com o coordenador do projeto e pelo fato do autor deste trabalho ser um dos participantes do Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI.

O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS – PLI

O Governo Federal brasileiro criou o Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI em 2010. O programa foi lançado com base no Tratado de Amizade assinado entre Brasil e Portugal em 22 de abril de 2000 e no Memorando de Entendimento assinado entre CAPES e a Universidade de Coimbra em 19 de maio de 2010, com o objetivo de realizar seleção de projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, nas áreas de Química, Física,

Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física, no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC, estimulando o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche (EDITAL 035/2010/CAPES, 2010). Esse programa tem como principal objetivo selecionar projetos de parceria universitária entre cursos de licenciatura brasileiros com algumas universidades portuguesas e visa à diversificação curricular dos cursos de licenciatura brasileiros tendo como prioridade o aperfeiçoamento e a valorização da formação dos professores para a educação básica, além da ampliação das oportunidades dos licenciandos participantes dos projetos aprovados pela CAPES, por meio da graduação sanduíche com dupla diplomação (Edital PLI 017/2013).

O lançamento do PLI, em 2010, agradou aos alunos e professores das licenciaturas, uma vez que eles não eram contemplados pelo Programa Ciência sem Fronteiras – CsF, programa de intercâmbio acadêmico com áreas prioritárias que excluíram as licenciaturas. Entretanto, salientamos certa cautela do Governo brasileiro em eleger somente Portugal como país de destino, a princípio como país de destino, uma vez que os alunos brasileiros de escola pública, estes para quem o programa foi criado, não possuem fluência em língua estrangeira, cito o a língua inglesa. Nesse aspecto, “tivemos um preconceito dos colegas de aula e de alguns professores. Alguns chegavam até ficar indignados por não falarmos o inglês, uma vez que na educação básica tivemos sete anos de inglês na escola” (PLI07).

Desde a publicação do primeiro edital em 2010 a CAPES tem alterado algumas condições para a concessão da bolsa de estudo e publicou dois editais do PLI/França. O PLI selecionou 30 projetos no primeiro edital publicado, com a

duração de vinte e quatro meses. Todos os projetos foram aprovados em parceria com a Universidade de Coimbra, um total de 210 estudantes contemplados com a bolsa do programa. Nesse edital a dupla titulação é concedida após dois anos na universidade portuguesa e a conclusão do curso na universidade brasileira, o contrato de estudos é de vinte e quatro (24) meses com auxílio financeiro mensal de seiscentos euros.

No edital 017/2013, já havia novos acordos de cooperação internacional assinados com outras universidades portuguesas, aumentando o número de bolsas concedidas pelo PLI. Foram aprovados 40 projetos, dentre eles o projeto de parceria entre a UFOPA e a UA1g contemplando o curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (2011 e 2012). É importante destacar que a escolha dos alunos bolsistas do projeto deu-se por meio de edital interno da universidade brasileira a qual o coordenador do projeto é professor efetivo. Nesse sentido, em meados de junho de 2013, foi publicado o Edital 012/2013/PROEN, UFOPA, contendo todas as informações necessárias candidaturas no projeto. Nesse edital o valor mensal da bolsa é de oitocentos e setenta euros, assim como os auxílios moradia e seguro de saúde no exterior. O aluno participante do PLI, depois de cumprir o contrato de estudos assinado no Brasil, tem direito à dupla titulação, desde que ao final do primeiro ano de vigência do projeto comprove a aprovação em todas as disciplinas propostas no plano de estudos e apresente um relatório parcial sobre as atividades desenvolvidas na universidade portuguesa; a decisão de renovação do contrato de estudos para o segundo ano é da CAPES.

Em 2014, o edital 74/2014 foi publicado com novas alterações para a concessão da bolsa. Observamos nesse

Edital a criação de uma competição interna durante o andamento do programa, pois restringe a dupla titulação apenas ao estudante que ao final do primeiro ano tenha na somatória geral das notas o maior resultado; apenas um aluno de cada projeto permanecerá na universidade acolhedora e receberá a dupla titulação. Nesse edital houve uma redução significativa dos projetos aprovados, de 40 para 17. As universidades do sul e sudeste do país ficaram com a maioria dos projetos aprovados, enquanto a região norte teve um projeto aprovado. Essa redução pode-se atribuir à crise econômica que o país enfrenta em 2016, reduzindo o número de bolsas ofertadas de outros projetos e programas (Notícia/Governo admite..., 2016). Algo preocupante, uma vez que vai para o lado oposto daquele defendido pelo governo como políticas de valorização do ensino superior no Brasil. Qualificar o profissional da licenciatura, neste caso o professor de língua portuguesa, principalmente dando-lhe a oportunidade de vivenciar a cultura portuguesa e aprender línguas estrangeiras convivendo com outras culturas, é um importante passo para o desenvolvimento da educação no Brasil.

O AMBIENTE DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES...

Os alunos participantes no projeto intitulado “Da Amazônia para além-mar dizeres, saberes e aprendizagens da docência em Língua Portuguesa”, são alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Ciências da Educação – ICED da UFOPA. A UFOPA, criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, surgiu da incorporação do Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará – UFPA

e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades na cidade de Santarém (UFOPA..., 2016). O curso de Letras ofertado na UFOPA tem o modelo de licenciatura adotado no Brasil, que são cursos específicos para a formação de professores em diferentes áreas das ciências, englobando no currículo disciplinas específicas e pedagógicas. Os documentos oficiais que regem as licenciaturas no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) (BRASIL, 2015), Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Letras CNE/CES 492 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CES 18 (BRASIL, 2002).

Cada instituição de curso superior no Brasil tem autonomia para decidir o percurso acadêmico do curso, garantida desde 1996 com a Lei n. 9394 e é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais “os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP n.2 (BRASIL, 2015) estabelece com relação aos diferentes componentes desta formação universitária: mínimo de 3200 horas no total do curso,

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas

específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, Art. 13)

Quanto a questões específicas do licenciado em Letras estão indicadas nas Diretrizes Nacionais, definindo os conteúdos a serem inseridos nos currículos:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente a realidade. (BRASIL, 2002).

Os documentos oficiais dos cursos de formação de professores no Brasil apresentam, em muitos casos, orientações gerais, permitindo diversas interpretações e adaptações aos diversos contextos educativos garantindo a autonomia

estabelecida pela legislação à instituição de ensino superior. Quanto à estrutura física da UFOPA: o curso de Letras é ofertado no *campus* Rondon, local que funcionava o *campus* da Universidade Federal do Pará.

No país lusitano, o projeto de parceria universitária foi com a Universidade do Algarve, instituição de ensino superior português criada pela Lei n. 11/79 de 28 de março, localizada na cidade de Faro. A licenciatura em Letras na UAlg é o curso de Línguas, Literaturas e Culturas, ramo portugueses e lusófonos; ofertado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – FCHS. Para os portugueses a licenciatura corresponde ao primeiro ciclo do Ensino Superior. Para entender o modelo da licenciatura em Portugal menciona-se a Declaração de Bolonha que foi assinada em uma reunião de ministros dos países que compõem a União Europeia, na cidade de Bolonha, Itália, em 19 de junho de 1999 (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999) onde firmaram o compromisso de reformar as estruturas dos sistemas educativos de ensino superior no espaço europeu. Para atingir essa meta, foram definidos objetivos específicos que atendem a necessidade de comparabilidade de graus acadêmicos, nomeadamente por meio da criação de três ciclos de estudos que compõem a educação superior europeia (licenciatura, mestrado e doutorado), o incentivo da mobilidade nacional e internacional de estudantes e professores.

Quanto à formação de professores, em Portugal é obrigatória a obtenção do grau de mestre na área da educação, para exercer o magistério no ensino infantil, primário e secundário. As universidades passaram, assim, a oferecer dois perfis de formação para a docência: a licenciatura de três anos numa área específica das ciências (comparado ao bacharelado no Brasil, uma vez que este curso não tem disciplinas

pedagógicas), e o mestrado profissional de dois anos. Portanto, a possibilidade de atuar como professor no ensino básico está obrigatoriamente ligada à obtenção do grau de licenciatura acrescido do mestrado na área da educação. Em Portugal, o 1º ciclo, a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – LLC na Universidade do Algarve é uma formação científica no âmbito das humanidades, nomeadamente na área da filologia, línguas e literatura, sem perder de vista a criação de um perfil profissional que pudesse dar resposta ao trabalho em contextos que as línguas se constituem como eixo estruturante do desenvolvimento e fortalecimento das relações interpessoais e acordos de cooperação internacional; o aluno de LLC tem a possibilidade de cursar um dos ramos: portugueses e lusófonos, francês/inglês, espanhol/francês, português/francês e outros (dependendo da oferta do ano letivo vigente) (FCHS/UAlg, 2016). Independente do ramo a seguir no curso de LLC, o aluno tem a possibilidade de ter contato com alunos de outras línguas e ter aulas em línguas estrangeiras, desenvolvendo suas competências linguísticas, afirmando um dos objetivos do modelo de educação adotado pelos países da União Europeia. Nesse aspecto, o curso de LLC da Universidade do Algarve tem como objetivos:

- proporcionar a aquisição de conhecimentos e competências no âmbito das línguas, da linguística, das literaturas e das culturas, de modo a permitir uma elevada competência comunicativa e uma maior compreensão dos valores literários e culturais;
- desenvolver o gosto e aptidão pelas línguas, literaturas e culturas, de modo a incentivar os estudantes para o aprofundamento de conhecimentos e competências, através da prossecução de estudos ao nível dos 2º e 3º ciclos de formação (mestrado e doutoramento);
- corresponder às necessidades de formação dos candidatos a professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino

Secundário, através da conexão com os conhecimentos e competências a adquirir num 2º ciclo de formação (mestrado), que conferirá a habilitação profissional para a docência. (Universidade do Algarve, 2016).

O ingresso neste curso decorre por meio de uma prova de português, com nota equivalente a 35% do total final, mais a somatória geral das notas do secundário, ensino médio brasileiro, do total final. (FCHS/UAlg, 2016). A Universidade do Algarve, desde o ano letivo 2015/2016 aderiu a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como forma de ingresso nos cursos ofertados na instituição, para alunos brasileiros que desejam estudar na universidade do sul do Portugal (UAlg, 2016). Essa nova forma de ingresso agradou muitos estudantes brasileiros com condições financeiras de estudar na universidade portuguesa e aumentou a integração dos dois países, além de aumentar o fluxo de brasileiros no país fortalecendo o intercâmbio cultural entre estudantes de diferentes países presentes na UAlg no âmbito de programas como o Erasmus Mundus proporcionando o contato com pessoas de diferentes línguas e países, como afirma o reitor Doutor Antônio Branco “Todos os anos, a universidade recebe mil alunos estrangeiros que vêm de mais de 70 países, o que acaba resultando em uma oportunidade extraordinária de contato multicultural” (Universidade...2015).

O contato multicultural, modelo adotado na universidade portuguesa, a cidade, a cultura e toda experiência na instituição facilitaram no aprendizado dos alunos do projeto, nesse sentido um aluno participante comenta “o fato da Instituição estar localizada no Sul de Portugal, facilitou um maior contato com os professores e profissionais da Instituição, estudantes de diferentes países o que seria mais difícil numa Instituição localizada mais no centro do país” (PLI01).

OS PARTICIPANTES...

A partir das experiências dos alunos participantes do projeto UFOPA/UAlg, procuramos compreender as contribuições que a participação no projeto trouxe na formação pessoal e profissional do aluno. Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado.

A coleta de dados é dividida em: Pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” foi uma das fontes de informação para esta pesquisa. Também foram consultados dados disponíveis e notícias na internet relacionadas ao tema. A segunda etapa da pesquisa os participantes responderam a um questionário sobre o projeto de mobilidade que participaram na universidade portuguesa. A análise dos dados é realizada embasando-se nas informações dos questionários transformadas em categorias de análise: o perfil socioeconômico dos alunos; experiências e dificuldades no projeto; mobilidade estudantil e formação; os objetivos alcançados; sugestões para o programa.

PERFIL DO PARTICIPANTE PLI UFOPA/UALG (2013/2015)

Garantindo o anonimato de cada um, substitui-se o nome pelas seguintes expressões: PLI 01, PLI 02, PLI 03, PLI 04, PLI 05, PLI 06 e PLI07.

PLI 01: Informante casado, vinte e seis anos, mora há seis anos em Santarém, natural da comunidade de Castanhalzinho, Lago Grande, interior do município, estudou

todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Em 2010 iniciou o curso de Letras na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, polo Santarém. Em 2012 trancou o curso para ingressar na UFOPA, por meio do processo seletivo de mobilidade externa, na turma de Letras 2011. Pretende seguir carreira docente e cursar mestrado e doutorado na área de Literatura ou Linguística. No último semestre (2016.1) para conclusão do curso de licenciatura em Letras, desenvolve atividades no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Português e, mais, recebe o auxílio estudantil na modalidade bolsa permanência.

PLI02: Informante casado, vinte e seis anos, mora há nove anos em Santarém, natural de Santana do Tapará, interior do município de Santarém, zona de várzea. O informante cursou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Em 2010 iniciou a licenciatura em Letras na ULBRA, mas por falta de recursos financeiros precisou desistir do curso. Em 2011 por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, foi aprovado no processo seletivo regular da UFOPA, ingressou na primeira turma do curso de Licenciatura Integrada em Português/Inglês, atualmente curso de Licenciatura em Letras. Pretende seguir carreira docente e cursar mestrado e doutorado na área da Educação. Sem vínculo empregatício o participante do PLI recebe auxílio estudantil na modalidade bolsa permanência e realiza pesquisa, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

PLI 03: Informante casado, vinte e quatro anos, mora há seis anos em Santarém, natural do município de Rurópolis, estudou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Aluno do curso de Licenciatura em Letras, turma 2011, ingressou por meio do processo seletivo regular da UFOPA.

Pretende seguir carreira docente. Desenvolve atividades de monitoria no Ler Literatura – LELIT e recebe auxílio estudantil na modalidade bolsa permanência.

PLI 04: Informante casado, vinte e três anos, mora há seis anos em Santarém, natural da comunidade do Curuai, Lago Grande, ingressou no curso de licenciatura em letras pelo processo seletivo regular em 2011. Estudou o ensino fundamental regular e o ensino médio na modalidade modular ambos em escola pública. Quanto à carreira profissional na área que está a estudar não tem certeza se vai seguir a carreira docente. Pretende cursar mestrado e doutorado. Não possui vínculo empregatício.

PLI 05: Informante solteiro, vinte e dois anos, natural de Santarém, ingressou na UFOPA pelo processo seletivo regular em 2011. Estudou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Trabalha como professor temporário na rede municipal de ensino. Pretende seguir carreira no magistério e cursar mestrado e doutorado na área de Letras. Não possui bolsa ou auxílio estudantil.

PLI 06: Informante solteiro, vinte e oito anos, natural de Santa Isabel do Pará, mora há vinte e cinco anos em Santarém, estudou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Ingressou na UFOPA através da mobilidade externa, em 2013. Possui nível superior completo em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo e Comunicação Social Aplicada em Produção Multimídia. Pretende ser docente na área de comunicação e cursar mestrado e doutorado na área da comunicação.

PLI 07: Informante solteiro, vinte e um anos, natural de Vila Socorro, Lago Grande, município de Santarém, estudou o ensino fundamental e ensino médio em escola pública. Ingressou no curso de Letras por meio do processo seletivo

regular em 2012. Recebe da UFOPA auxílio estudantil na modalidade bolsa permanência. Pretende seguir carreira docente e cursar mestrado e doutorado.

É notório que os participantes do PLI são alunos de pouca condição financeira, oriundos de escola pública, alunos do interior do município. A maioria cursando a primeira graduação. Todos os participantes tiveram como principal motivação, para participação no programa, a oportunidade de estudar no exterior em uma universidade de excelência. Além de adquirir conhecimento pessoal com o contato diário com outra cultura e outras línguas, absorvendo uma gama de informações que possibilitaram a construção de uma identidade pessoal e profissional mais flexível e disposta a conviver e aceitar as diferenças. Outro ponto importante do perfil dos intercambistas é a prática da organização e o trabalho autônomo adquirido durante o projeto, características fundamentais na formação de professores e alunos pesquisadores. Nesse contexto, o **PLI01** comenta:

A partir do Intercâmbio realizado através do projeto PLI, pude no âmbito acadêmico, desenvolver uma capacidade de estudo e concentração muito maior. A rotina de leituras, aulas e atividades acrescentaram em muito em mim como estudante universitária. No campo pessoal e social pude adquirir habilidades de organização e administração da minha rotina tanto em aspectos financeiros quanto a atividades e questões diversas. A partir dessa experiência houve um engrandecimento intelectual na minha perspectiva de mundo, no campo educacional obtive maior interesse pela Área e adquirir diversas competências a nível profissional. Conhecer outras línguas, poder observar ao vivo aquilo que se via na sala de aula...experiência a arte e literatura fora de grande importância para minha formação. Se a qualificação profissional engrandece a qualquer estudante que se debruça sobre um curso ou formação, imagine se esta experiência, a

partir do contato vivo com aquilo que se vê em sala de aula e nos livros.

Todos os eventos e palestras e trabalhos curriculares e extracurriculares desenvolvidos na universidade portuguesa, possibilitaram obter conhecimentos e experiências únicas na formação de indivíduos capazes de criar e promover atividades relevantes na área da educação em Santarém.

Outro participante ainda acrescenta a importância do programa na vida de alunos com vulnerabilidade econômica e social.

O primeiro impacto já foi o fato de ser selecionada para o programa. Sabe-se que dificilmente uma aluna (o) com pais que não terminaram nem se quer o ensino fundamental, de origens pobre, consegue adentrar numa Universidade pública, pois o sistema já nos condena, é difícil sair daquele meio. São poucos os que conseguem, tiro pela minha própria família, dos quais poucos chegaram ao Ensino Médio. E ainda, ser do interior do Pará, onde o índice de aprendizagem ainda é precário, e a cultura “cultura” está muito abaixo em relação ao sul do país, por exemplo. Então, ter participado do Programa de Licenciaturas Internacionais já foi um impacto. (PLI01).

Segundo o perfil dos participantes, percebe-se que a seleção criteriosa para a participação no projeto, não só, valorizou alunos de escola pública e vulnerabilidade econômica, mas também estudantes integrados na universidade, que participam ativamente de projetos e programas de pesquisas dentro da universidade. Nesse sentido, observa-se que a universidade cumpriu o objetivo do programa (017/2013, 2013), dando prioridade de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica, ampliando as

oportunidades de formação para alunos com notório currículo universitário.

EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES NO PROJETO E OBJETIVOS ALCANÇADOS

Com o resultado final do edital interno da UFOPA, iniciou-se a preparação para o início das atividades na universidade portuguesa. A primeira dificuldade surgiu na impossibilidade de concluir todas as disciplinas do semestre (2013.1), devido às greves dos anos anteriores o ano letivo começou mais tarde. Em análise dos questionários compreendeu-se que todo o suporte técnico e administrativo que foi oferecido pela universidade brasileira deu-se de forma competente e flexível. A coordenação do PLI mesmo sem histórico de execução do programa mostrou-se ágil e sensível às necessidades dos grupos de alunos, entretanto o descontentamento surgiu em outras instâncias administrativas da UFOPA, nota-se que houve falta de informação entre a gestão acadêmica da época e a coordenação do PLI, como afirma um participante do programa.

tivemos todo apoio do coordenador do PLI, e também uma técnica que nos orientou e ajudou na parte administrativa. Mas ficamos desapontados com a administração da UFOPA ao retornarmos e saber que os nossos nomes estavam em um edital de prescrição de vínculo com a universidade. Graças ao coordenador do PLI essa situação foi revertida (PLI 06).

Todo o processo compreendeu os meses de junho, julho e agosto, com data de início das aulas na universidade portuguesa para a segunda semana do mês de setembro/2013. Foi designada uma professora doutora da UFOPA para

acompanhar os alunos selecionados no programa à universidade portuguesa e auxiliá-los as duas primeiras semanas, ação que foi muito importante para o sucesso do projeto.

Durante todo o período da UAlg, o professor coordenador do PLI acompanhou o desenvolvimento das atividades, de forma indireta, por meio dos e-mails trocados e diretamente com um encontro que acontecia no início de cada semestre na UAlg durante uma ou duas semanas. Durante o projeto o que mais preocupou os alunos do programa foi a equivalência das disciplinas na universidade brasileira, comenta o aluno:

mesmo com algumas incertezas, que foram esclarecidas no retorno a UFOPA, o nosso plano de estudos sofreu algumas alterações positivas no decorrer do projeto. O importante nesse processo foi a flexibilidade e compreensão tanto do coordenador do PLI, quanto dos coordenadores dos cursos na universidade brasileira e portuguesa (PLI 07).

Em Portugal, a distância da família, o clima, os modos pedagógicos de ensino são apontados como principais dificuldades enfrentadas no primeiro semestre pelos estudantes. Dificuldades superadas com a adaptação nos semestres seguintes como discorre o intercambista PLI02:

No início sempre há dificuldades, mas foram todas superadas nos primeiros meses de intercâmbio. Superei todas as dificuldades que já previa, como clima, especificidades da língua, modelo de ensino, dentre outros. Para quem ainda não tinha saído de perto da família, foi bem difícil de contornar a distância. Mas, fui “matando a saudade” pelas redes sociais e com o tempo, fiz boas amizades, com quem criei familiaridade.

Por outro lado, a receptividade dos servidores no Gabinete de Relações Internacionais e Mobilidade - GRIM e a relação aluno-professor que atravessou a sala de aula à medida que nos orientavam tanto as obrigações na disciplina presentes no contrato de estudos (*learning agreement*) como na vida social na cidade de Faro, favorecendo a adaptação no país lusófono.

Fomos muito bem recebidos pelos professores portugueses e acredito que superamos muitas expectativas por parte deles, uma vez que o histórico de alunos PLIs em Portugal, em outras universidades, não era muito positivo. Os professores portugueses sempre se mostravam muito preocupados com o nosso aprendizado, mostravam também preocupações com nossa vida fora da universidade (PLI02).

Relação com os professores no Brasil:

A relação era de parceria e diálogo mútuo. Especialmente, com os coordenadores do projeto que estiveram mais próximos da gente durante o intercâmbio. Recebemos visitas, acompanhamento e orientações que foram de extrema importância (PLI 05).

Assim, as relações entre os alunos do PLI com os professores envolvidos no projeto contribuíram significativamente para o desenvolvimento do projeto.

As experiências adquiridas dentro e fora de sala de aula fazem parte do processo de formação do profissional. O contato com outras línguas e culturas contribuiu significativamente na formação do profissional de língua:

O contato e o estudo de outras culturas e línguas, como a latina, grega (na sala de aula) e com interação com os próprios nativos do continente europeu, visto que a Universidade do

Algarve recebe alunos de toda a Europa e mundo, contribuiu de forma positiva tanto para o crescimento pessoal, quanto profissional. Todo conhecimento é usado para elevar a nossa formação e o contato com outras culturas e línguas foi importantíssimo para o nosso crescimento (PLI 04).

Todo trabalho desenvolvido durante a vigência do projeto foram gozados com a entrega do certificado de participação e aprovação no PLI, na Universidade do Algarve, das mãos do reitor Professor Doutor António Branco, na presença dos diretores das faculdades da UAlg, professores, servidores e alunos; em especial a presença do Cônsul Geral do Brasil em Faro, Embaixador Manuel Innocência de Lacerda Santos Júnior firmando o compromisso da CAPES com o programa e fortalecendo as relações de cooperação em educação entre os dois países.

As atividades desenvolvidas durante o programa contribuíram para a formação de um profissional intercultural, este fundamental na formação de cidadãos mais sensíveis às necessidades da sociedade. O principal objetivo do programa “selecionar projetos de parceria universitária entre cursos de licenciatura brasileiros e as seguintes Universidades portuguesas, visando à diversificação curricular dos cursos de licenciatura brasileiros, tendo como prioridade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (Edital PLI 017, 2013) observa-se que foi alcançado pelo grupo ligado ao projeto de parceria universitária entre a UFOPA e a UAlg.

O plano de estudos se adequou às necessidades dos alunos durante o percurso acadêmico na universidade portuguesa. O documento foi organizado para equivalência automática junto ao curso de letras da UFOPA. Todos os alunos cumpriram o Termo de Compromisso, anexo V, no item 8, do

edital 017/2013, assinado antes do início do projeto Cumprindo na universidade de lusa, durante o período de 24 meses, o mínimo de 120 ECTS, de acordo com o plano de estudos devidamente aprovado pelos responsáveis nas instituições de origem e de destino. As disciplinas presentes no plano de estudos têm um núcleo comum. Mas para suprir uma especificidade do Edital foram criadas disciplinas pedagógicas, ofertadas em caráter especial somente para os alunos do programa PLI.

As disciplinas ofertadas são estritamente, ligadas à língua e literatura atendendo o currículo do curso de letras ofertado na UFOPA.

Quanto à titulação dos alunos o edital 017/2013 é claro:

1. Diploma de Primeiro Ciclo (Licenciatura em Portugal) na área correspondente, emitido pela universidade portuguesa.

1.1 Os títulos obtidos pelos estudantes na universidade portuguesa terão como apêndice o Suplemento ao Diploma, especificando os históricos escolares no formato do ECTS, conforme o Protocolo de Bolonha.

2. Diploma de Licenciatura Plena na área de formação docente específica, emitido pela universidade brasileira.

Quanto à expedição e entrega do diploma europeu, o edital 017/2013 acrescenta:

A universidade portuguesa somente enviará os diplomas dos estudantes do Programa de Licenciaturas Internacionais para a instituição de origem do estudante, por solicitação formal da instituição brasileira com a explícita indicação de que todas as exigências atinentes à conclusão dos estudos na área de formação de professores no Brasil foram cumpridas pelo estudante. Deverá ser anexada à solicitação, cópia do certificado de conclusão de curso, contendo a data da colação de grau já realizada pelo estudante.

Entende-se que as obrigações formais para a conclusão do projeto deram-se com a aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos, a volta para o Brasil e envio do relatório final do projeto para a CAPES. E, ainda de responsabilidade dos alunos a conclusão do curso de licenciatura, a diplomação no Brasil, para que possam progredir nos estudos e exercer o magistério.

INTERCÂMBIO E CARREIRA

A experiência de intercâmbio foi fundamental para a formação dos estudantes do programa. A vivência no exterior possibilitou a ampliação dos conhecimentos para o exercício da profissão. Desde o modelo da licenciatura em Portugal, as disciplinas estudadas e a relações com outras línguas e culturas até as experiências mais simples do dia a dia contribuíram para a formação de um profissional multicultural capaz de compreender a diversidade cultural e humana: “acredito que estudamos a literatura e cultura (portuguesa e clássica) de maneira mais aprofundada. As metodologias usadas foram eficientes para a aprendizagem, que servirá de inspiração para a prática docente” (PLI02).

A possibilidade de visitar e conhecer museus, obras e festividades culturais tornou-se algo único para a formação destes futuros professores de letras. Conviver com pessoas de diferentes comportamentos sociais, e hospedando indivíduos desconhecidos e sendo hóspede de pessoas desconhecidas (experiência adquirida, por exemplo, no *couchsurfing*, anteriormente falado neste trabalho), mas que partilham a mesma experiência de intercâmbio, ações que se multiplicam

mantendo o crescimento de uma teia global de interação social. Para o professor de língua (e para qualquer outro profissional) a oportunidade de estudar no país onde nasceu a língua portuguesa e diferentes obras em português da literatura é primordial para a formação do licenciado. Nesse sentido, o aluno PLI 02 ressalta:

O contato e o estudo de outras culturas e línguas, como a latina, grega (na sala de aula) e com interação com os próprios nativos do continente europeu, visto que a Universidade do Algarve recebe alunos de toda a Europa e mundo, contribuiu de forma positiva tanto para o crescimento pessoal, quanto profissional. Todo conhecimento é usado para elevar a nossa formação e o contato com outras culturas e línguas foi importantíssimo para o nosso crescimento.

Nesse sentido, a mobilidade estudantil contribuiu para a formação profissional do aluno de forma significativa dando a oportunidade de conviver com outros modelos educacionais e culturas. Experiência que além de ser um diferencial no currículo possibilita um ingresso mais rápido ao mercado de trabalho, na perspectiva que um profissional de ensino de línguas com um intercâmbio no currículo possui habilidades e competências que o diferencia daqueles que não realizaram tal atividade, possibilitando a inovação e transformação social mais imediata, além de tornar-se um indivíduo mais tolerante e aberto à diversidade humana, característica fundamental para quem trabalha com pessoas e educando pessoas.

SUGESTÕES PARA O PROGRAMA NA UFOPA

É possível identificar no inquérito com os alunos que o conhecimento sobre o programa e informações para orientação dos alunos selecionados em projetos futuros faz-se

necessário aos servidores que estão envolvidos na gestão acadêmica, registro acadêmico e outros departamentos ligados ao curso; a participação ativa da Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais no decorrer do projeto; e ainda, sugere-se a concessão de um auxílio estudantil no retorno a universidade de origem, com critérios previstos na legislação brasileira.

A orientação dos servidores, quanto à situação acadêmica e como proceder para ausentar-se do curso durante o período de intercâmbio é fundamental para prevenir estresse ou tomada de decisões que possam prejudicar o andamento do projeto. Nota-se que o coordenador do PLI e a servidora que orientaram os alunos do programa durante os dias que precederam a viagem à universidade portuguesa, assim como no retorno ao Brasil, mesmo sem ter outras experiências em projetos desse modelo, mostraram-se flexíveis para garantir o sucesso do projeto, comenta o intercambista:

notei que houve sim algumas dificuldades, principalmente na organização de documentos relacionados ao programa e também da viagem. O intercâmbio era novidade para todos do grupo e também para nosso coordenador, já que ainda não havia desempenhado esta função. Então acabamos ficando um pouco desnorteados. Contudo, acredito que estas e algumas outras dificuldades, não foram tão relevantes e nem influenciaram negativamente na realização e conclusão do programa. (PLI 05).

Por outro lado, a falta de conhecimento sobre a situação acadêmica dos alunos junto à universidade e a falta de conhecimento dos departamentos ligados ao curso sobre o processo de retorno à universidade de origem, bem como a gestão acadêmica e diretoria de registro acadêmico gerou um descontentamento entre os alunos, como afirma o aluno PLI05

o total “alheamento” da nossa Universidade de origem, UFOPA, em relação ao projeto, seus bolsistas e sua experiência no intercâmbio. Ao regressarmos ao Brasil sentimos um total desamparo pela instituição brasileira (PLI 05).

Ainda se observa que é unânime entre os participantes sugerir a concessão de auxílio financeiro no retorno ao Brasil, justificando-se na situação econômica do estudante de licenciatura que participou do projeto UFOPA/UAlg (2013/2015), nomeadamente, situação semelhante à de grande parte dos estudantes de comunidades ribeirinhas ou não, que vem estudar em Santarém. Nesse sentido, foi perguntado “Na volta ao Brasil ter uma bolsa de auxílio financeiro garantida pelo edital do PLI é uma questão que deve ser considerada pelos organizadores do programa? Por quê?”, e foram coletadas as seguintes respostas

Sim. Muitos dos bolsistas selecionados para o projeto ao deixarem seu país deixam também seus vínculos de emprego ou com outras bolsas que já possuíam na sua Universidade, sendo assim, com o retorno ao Brasil, esses alunos encontram-se completamente desamparados financeiramente, com rara exceção de um ou outro bolsista (PLI 05).

Sim. Os bolsistas que fazem intercâmbio, geralmente, dependem de si para sobreviver, e não tem moradia própria, ou seja, retornar sem emprego garantido, é muito ruim, acaba se perdendo e fazendo coisas/trabalhos que nada tem a ver com a área de estudo. Então, a devolução do que foi aprendido no exterior fica à mercê da sorte de cada um (PLI 01).

Com certeza! Quando ousamos em participar do programa vemo-nos diante a necessidade de abrir mãos de algumas coisas. Por exemplo: emprego, casa, móveis (por não ter onde deixar, ou por que sem o uso irá se danificar), família, amigos

e etc. Quando retornamos, nos encontramos praticamente desamparados e vulneráveis (refiro-me a emprego, casa, móveis entre outros). Sem condições financeiras para darmos continuidade ao estudo e a vida (PLI 02).

Penso que sim. A maioria dos participantes PLI/UFOPA-UAIg não tinham como se manter quando voltaram do intercâmbio, voltaram a depender de familiares até se organizarem financeiramente por aqui e isso não é legal pois já eram independentes antes de ir e lá se viveu muito bem sem o apoio financeiro da família (PLI 04).

Sim. A maioria dos participantes PLI/UFOPA-UAIg não tinha como se manter quando voltaram do intercâmbio. Sem oportunidades de emprego e poucas bolsas ficou bem difícil para dar continuidade aos estudos (PLI 05).

Deve sim, principalmente vendo a realidade de alguns colegas. A realidade do estudante de intercâmbio do interior da Amazônia (PLI07).

Sim. Tem colegas que moram no interior do interior, que antes do programa tinham bolsas de extensão pagas pela Universidade, outros tinham emprego, enfim uma certa estabilidade até o fim do curso, digamos que uma vidinha cômoda e de boa qualidade até o término do curso, aí veio o PLI “essencial para cada um” uma experiência e tanto, mas que na volta esses colegas que antes tinham uma bolsa ou um emprego, uma casa, não tinham mais nada disso, e muitos para piorar a situação nem se que moram na cidade onde funciona a Universidade e aí? Como continuar o estudo? É realmente preciso conhecer a realidade de cada um, por que às vezes o destino de uma pessoa pode ser diferente pelas faltas de oportunidades, mas ninguém precisa desistir. Com toda força de vontade todos foram tentando com suas dificuldades continuar o estudo, mesmo que pra isso precisasse faltar uma semana, na outra pegar um barco para vir de sua comunidade para que no outro dia a presença esteja garantida na universidade, contando claro com a compreensão dos

professores, por isso reafirmo que acredito sim que na volta ao Brasil ter uma bolsa de auxílio financeiro garantida pelo edital do PLI é uma questão que deve ser considerada pelos organizadores do programa” (PLI 06).

Observa-se a preocupação social dos alunos participantes do PLI. Esta visão reflete somente os alunos participantes do projeto analisado nesta pesquisa, para uma visão mais ampla do cenário nacional faz-se necessário estender o território da pesquisa. E cabe aos organizadores do programa atender essa sugestão, acrescentando as modificações nos próximos editais, e ainda, decidir os critérios para uma possível concessão desse auxílio no regresso ao Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou discorrer sobre o projeto analisando a contribuição na formação dos alunos envolvidos. Diante do exposto, conclui-se que o Programa de Licenciaturas Internacionais contribuiu significativamente para a formação dos alunos participantes do projeto, baseado nas informações analisadas nos inquéritos da experiência vivenciada em Portugal. Portanto, o objetivo de discorrer sobre o tema proposto, sob a ótica dos envolvidos no projeto, identificando as contribuições que o PLI trouxe para fortalecimento da formação inicial de professores e pessoal, foi alcançado por meio da compreensão da importância da participação em projetos de mobilidade internacional.

Em busca de mais informações sobre o programa e o seu desenvolvimento em outras instituições, recomenda-se que este estudo seja ampliado, estendendo a pesquisa aos demais estudantes da UFOPA que participam dos projetos e/ou programa de mobilidade nacional e internacional. Ou a

ampliação desta pesquisa a outros projetos contemplados pelo Programa de Licenciaturas Internacionais, para estabelecer uma análise comparativa com outras experiências. Ainda a possibilidade de pesquisas futuras sobre a prática letiva desses alunos formados, atuando como professores da educação básica no Brasil.

Em tempo, sugere-se que a UFOPA amplie as atividades de divulgação, parcerias universitárias e incentive os alunos à mobilidade estudantil, aumentando o número de alunos em mobilidade. Além de criar ações estratégicas, projetos de integração e divulgação dos conhecimentos, adquiridos e aprendidos durante a mobilidade na instituição de acolhimento, pelos alunos participantes para toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>.

Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. *Edital 035/2010/CAPES, Programa de Licenciatura Internacionais – PLI*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010.

_____. *Edital 017/2013 Programa de Licenciatura Internacionais – PLI*. Brasília: Superior, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edita1_017_2013_Licenciaturas_PLI_Portugal.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Edital 74/2014, Programa de Licenciatura Internacionais – PLI*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19122014-074-2014-PLI-2014.pdf>>. Acesso em: 27/07/2016.

_____. *Resolução CNE/CP n. 2, 01 de julho de 2015 ((Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.))*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno –CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cnecp00203072015&category_slug=julho2015pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 jun. /2016.

BRASIL. *Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém*. Santarém, 2016. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/>>. Acesso em: 10/08/2016.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *O processo de Bolonha*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior, 1999. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO ADMITE CORTAR NOVAS BOLSAS DO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS POR ORÇAMENTO. Portal UOL. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/05/governo-admite-cortar-bolsas-do-ciencias-sem-fronteiras-por-orcamento.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

PORTUGAL. *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Faro.

Disponível em:

<<http://fchs.ualg.pt/pt>>. Acesso em 10 ago. 2016.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE, EM PORTUGAL, TEM
INSCRIÇÃO ABERTA PARA BRASILEIROS. G1 Notícias.

4

AS NOÇÕES DO TERMO *ERRO* PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Marcela de Lima Gomes¹
Ediene Pena Ferreira²

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa se justifica pelo fato de compreendermos a noção do erro como uma temática que está inserida, na prática pedagógica do professor de língua materna, posto que um dos objetos do ensino de nossa língua é explicar o funcionamento da linguagem de um ponto de vista científico, mas sabendo estabelecer a distinção entre o que é linguístico (todos os usos têm explicação científica) e o que é social na língua, como, por exemplo, na explicação dos usos de uma norma, sendo esta a norma culta – variedade real falada pelos segmentos mais favorecidos da sociedade. Assim, o que buscamos é a compreensão do erro a partir da norma, do contexto situacional, dos interlocutores, das intenções comunicativas e etc.

A adequação da linguagem é uma “teoria” da sociolinguística que postula o relativismo linguístico, sendo contrária, portanto à noção absoluta do erro. Essa seção é importante para este trabalho porque é a partir da adequação da linguagem, conforme as circunstâncias comunicativas, que a

¹ Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Graduada em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa). E-mail: celinhaeduarda@hotmail.com

² Doutora em Linguística e professora da Ufopa.

compreensão do erro em língua se flexibiliza. Além disso, propomos também uma discussão terminológica e conceitual dos termos *gramatical e agramatical, adequado e inadequado e desvio*, em função de tais termos estarem relacionados com o erro.

Para a análise da compreensão do erro em “língua”, destacamos as produções acadêmicas dos principais linguistas que tratam do tema, como os sociolinguistas Bagno (2002, 2004, 2007, 2008, 2009, 2012), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006), Neves (2008) e Castilho (2010).

2 TERMOS E CONCEITOS QUE SE RELACIONAM AO ERRO: “GRAMATICAL E AGRAMATICAL, ADEQUADO E INADEQUADO E DESVIO”

2.1 Gramatical e agramatical

Britto (1997), em sua tese de doutorado, faz uma discussão sobre as dicotomias certo x errado, língua x fala, adequado x não-adequado, gramaticalidade e aceitabilidade, norma culta x norma escrita. Britto (1997) afirma que a dicotomia de certo e errado predomina, no senso comum, e é mais frequente, nos compêndios normativos. No entanto, o fato de as demais dicotomias permearem o discurso científico, isso não significa dizer que são neutras. A partir de agora faremos uma discussão sobre apenas os conceitos de gramaticalidade e de adequação (noção da sociolinguística qualitativa).

O modelo teórico do gerativismo transformacional compreende a gramática como sistema de regras. O objetivo dessa corrente é descrever como os constituintes das sentenças são formados e como esses constituintes são transformados em

outros por meio de aplicação de regras. A gramática entendida como um sistema finito de regras é capaz de gerar infinitas sentenças de uma língua.

Kenedy (2009, p. 131) apresenta a sentença (S) *O aluno leu o livro* – que é formada pelos sintagmas nominal (SN) *o aluno* e verbal (SV) *leu o livro*. O (SN) é formado pelo determinante (DET) *o* e pelo nome (N) *aluno*. O sintagma verbal (SV) é formado pelo verbo (V) *leu* e também pelo sintagma nominal (SN) *o livro*, que é formado pelo (DET) *o* e nome (N) *livro*.

Entendendo a linguagem como uma faculdade natural, abstrata e criativa, Chomsky investigou em seus estudos como é possível que os falantes tenham intuições sobre as estruturas sintáticas enquanto falam e ouvem. É nesse contexto que Chomsky apresenta os conceitos de gramatical – frase normal na língua e agramatical – frase que causa estranhamento e antecedida do asterisco para indicar sua agramaticalidade. Segundo Kenedy (2009), todo falante compreende a sentença a) *Quantos livros você já escreveu?*, sendo, portanto, gramatical; intuitivamente o falante sabe também que a sentença b) **que livro você conhece uma pessoa que escreveu?* é agramatical, é estranha na língua.

Diante desses conceitos, Chomsky elabora os termos *competência linguística* – que corresponde justamente ao conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente do falante acerca da língua e o *desempenho linguístico* – que é o uso concreto da língua, as frases pronunciadas pelo falante, que além do conhecimento linguístico envolve habilidades como atenção, memória, emoção e etc.

Segundo Kenedy (2009, p. 134), é a competência que interessa ao gerativista, pois “é somente através do estudo da competência que será possível abordar uma teoria formal que

explique o funcionamento abstrato da linguagem na mente dos indivíduos”. Nas análises dos gerativistas, o foco central é entender como o funcionamento da mente gera estruturas linguísticas, nas quais realizam teste de gramaticalidade – expondo frases aos falantes nativos de uma língua para que possam distinguir frases gramaticais de agramaticais, de acordo com sua intuição, seu conhecimento acerca da sua língua materna.

Para Britto (1997), “o conceito de agramaticalidade surge dentro de uma proposta de estudos da linguagem em que interessa pelo contraste explicar o funcionamento da língua em função das frases possíveis (geradas pela gramática universal e particular) e impossíveis (não geradas)”. Diferentemente, gramática normativa é de base valorativa, não reconhecendo o conceito de agramatical, visto que os fatos linguísticos ou são corretos ou são errados.

2.2 Dell Hymes propõe o conceito de competência comunicativa

Dell Hymes - um sociolinguista norte-americano contemporâneo de Chomsky e Labov propôs o termo *competência comunicativa* com o intuito de contrastar com o termo *competência linguística* cunhado por Chomsky. A noção de que é necessário adequar a linguagem conforme o contexto situacional é bastante difundida entre os pesquisadores brasileiros sem que haja, na maioria dos estudiosos consultados, a devida referência à origem do conceito.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005) faz referência a Hymes como responsável pelo conceito da competência comunicativa que, segundo a autora, é central na área de ensino e de aprendizagem de línguas. Segundo a autora, Hymes, em 1966,

propõe uma reformulação da dicotomia competência/desempenho de Chomsky. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), para Hymes,

O maior problema com o conceito de *competência linguística* reside no fato de que esse conceito não dá conta das questões da variação da língua, seja essa variação interindividual – entre pessoas -, ou intraindividual – no repertório de uma mesma pessoa. Hymes então propôs um novo conceito – o de *competência comunicativa*, que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), a novidade na teoria de Hymes está no fato de ele ter incluído a noção de adequação, no âmbito da competência, pois não somente o conhecimento das regras garante a obtenção de sentenças bem formadas, mas também o uso de normas de adequação, definidas em sua cultura. Nesse sentido, a autora diz que a competência comunicativa de um falante lhe permite “saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Compreendendo os usos da língua como práticas sociais, Bortoni-Ricardo (2004) defende que a escola é o local que tem como função ampliar os recursos comunicativos dos alunos, com o propósito de desenvolver a competência comunicativa, em práticas sociais especializadas, nas modalidades falada e escrita. Ancorada na sociolinguística educacional, a autora se baseia, nos dois componentes cunhados por Hymes, como já dissemos acima, no da adequação da linguagem – para operar de modo aceitável, o falante precisa saber o que e como dizer adequadamente, conforme os interlocutores e as diferentes circunstâncias - e no da viabilidade. Diferentemente de Hymes,

que compreende a viabilidade associada a fenômenos sensoriais e cognitivos, como a audição e a memória, Bortoni-Ricardo (2004, 2005) o associa aos diversos recursos comunicativos/linguísticos que estão à disposição dos falantes³, a saber, os recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas e etc.

Podemos entender que os conceitos de adequação e de viabilidade estão relacionados e inseridos na aprendizagem da língua materna - das normas linguísticas e também das normas sociais/culturais, visto que a língua é um fenômeno social, regido por normas culturais, daí a necessidade não só de conhecer a estrutura/funcionamento interno da língua, mas também saber adequar/apropriar os usos, conforme as situações comunicativas.

Temos em Faraco (2008) a ideia mesmo, que não explícita, da urgência em superar o padrão absoluto de correção (vista como um equívoco); aquele que compreende a língua como homogênea e que não tolera a variação, isto é, o tão conhecido normativismo. Conforme Faraco (2008), o senso de adequação é perturbado pelo senso de correção purista da gramática tradicional. Em resumo, essa cultura do erro, da correção secundariza, condena a adequação.

Segundo Neves (2008, p. 25), é necessário que à escola se aplique a reflexão sobre a linguagem, sobre seu funcionamento. A escola é em geral o único espaço em que a criança terá contato ou com a língua padrão ou com a culta, resultando daí um equilíbrio “na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão *adequação* sociocultural de enunciados”, assim a criança poderá transitar entre as normas, entre a sua

³ A autora também menciona o grau de dependência contextual, grau de complexidade do tema abordado e familiaridade com a tarefa comunicativa. Para aprofundamento desses recursos ver Bortoni-Ricardo (2004, p. 76).

competência coloquial, mais distante ou não do padrão, para uma “posse ampla e segura que lhe *permita adequar seus enunciados*, nas diversas situações de interação”.

Neves (2008, p. 34) apresenta-nos algumas contribuições da ciência linguística que causaram certas alterações, na atual disciplina gramatical. A primeira seria o surgimento dos estudos variacionistas da Sociolinguística, que passaram a vincular “padrões a usos, usos a registros, registros a eficácia”, também tentando reverter a avaliação de deficiência para diferença, como garantia de eficiência da comunicação. A segunda contribuição seria o desenvolvimento dos estudos sobre oralidade (Análise da Conversação), que formulam a ideia de *relativização do padrão* e a vincular escolha de padrão às modalidades da língua, “especialmente no sentido de satisfação das necessidades ditadas pelas características particulares de cada situação, portanto, no sentido de obtenção de adequação” (NEVES, 2008, p. 35).

Segundo Neves (2008, p. 35), a heterogeneidade e a variação linguística configuram fatores de adequação e eficiência, assim nos ensina a linguística a negar qualquer valorização a toda modalidade de língua, “a busca de adequação se estende às diferentes escolhas, de língua falada ou de língua escrita, de um tipo textual ou de outro, de um gênero discursivo ou de outro”.

Esse postulado de que o que há na língua é o padrão relativo visto acima em Neves (2008) também é confirmado em Faraco (2008, p. 166), pois a variação estilística possibilita dizer que os falantes não são monoestilísticos, mas, ao contrário, multiestilísticos, alteram, variam sistematicamente a sua forma de expressar, conforme os critérios de adequação às circunstâncias.

Também decorre dessa relativização, de acordo com Faraco (2008), a acusação aos linguistas de relativistas, pois acabam sendo acusados de que “tudo é válido na língua” e acrescentamos também “desde que tenha havido comunicação”, quando de fato, isso não corresponde aos postulados linguísticos. Em decorrência dessa falha de interpretação, é oportuno resumir, nas palavras de Faraco (2008), que os fenômenos linguísticos não são relativos por si, mas relativos às circunstâncias.

Pensando especificamente no Brasil, podemos dizer que quando a língua, enquanto um bem/idioma imaterial cultural e oficial de uma nação é posta como objeto de discussão, há a *grosso modo*, na fala de pessoas comuns e mesmo aqueles que fazem parte da imprensa, da mídia televisiva e jornalística, uma forte tendência de percepção da língua, linguagem com base num modelo já consolidado e arraigado do normativismo e do gramatiquismo. Apontar os erros na fala do outro ou dizer como se deve falar e escrever é tão corriqueiro que tal atitude já faz parte de nossa cultura, sem ou com maiores ou menores estranhamentos. Como afirma Faraco (2008, p. 148-149), são comuns expressões do tipo “ninguém fala bem o português do Brasil” ou “os brasileiros falam errado”.

Nas palavras de Faraco (2008), é evidente um desejo pela reconstrução do nosso imaginário sobre a língua e, sobretudo, pela superação da cultura do erro absoluto e também do preconceito linguístico. Faraco (2015a, p. 70) apresenta sua proposta de construir guias normativos ‘realistas e honestos’, pois os novos guias normativos devem reconhecer a variabilidade da expressão culta real. Segundo o autor, esses guias normativos devem apresentar a realidade sociolinguística brasileira, na sua variedade culta real, que, por exemplo, “não transformem diferença em erro, que não transformem em

obrigação o que é estilístico (ou seja, o que está aberto à escolha do falante) e não transformem em necessidade o que é possibilidade”.

Neves (2008) defende que um trabalho com a linguagem cientificamente fundamentado não inclui a tensão entre certo e errado, popularmente eleita como o carro-chefe que conduz a preocupação com a língua materna. A linguista se destaca nesse campo de investigação da língua no seu uso real, com a produção de guias de usos feitos a partir da análise de *corpora*, dentre eles, destacamos o *Guia de usos do português: confrontando regras e usos e a Gramática de usos do português*⁴.

2.3 Desvio linguístico

Na Estilística, o termo “desvio” está associado ao termo “norma”. Nas palavras de Câmara Jr (1978, p. 13), “o estilo é a definição de uma personalidade em termos linguísticos”. Para Monteiro (1991), o estilo representa a personalidade do escritor, ou seja, entende estilo como uma realização literária. Monteiro (1991) faz uma relação entre norma e estilo – o estilo seria, portanto, compreendido como um afastamento (desvio) em relação à norma. Monteiro (1991, p. 13) afirma que constituem a norma aqueles hábitos, “construções ou usos da maioria da população, ao passo que os desvios são as alterações ou variações havidas por desconhecimento da norma ou por intuito expressivo”.

⁴ NEVES, M. H. M. **Guia de usos do português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Editora UNESP, 2003 e a **Gramática de usos do português**, de 2000.

Em geral, pensa-se que se a Gramática está para a norma, a Estilística está para o desvio. A norma ocorre por meio do aspecto gramatical, por outro lado, o desvio não é sistemático, é imprevisível. Segundo Monteiro (1991, p. 13), “só é estilístico o desvio que se carrega de efeitos expressivos. Quando resulta simplesmente do pouco domínio linguístico, não há geralmente aspectos conotativos a explorar”. O autor defende o uso do desvio no campo da literatura, porém não deixa de advertir que o conceito de desvio deve ser relacionado ao registro linguístico, ao grau de expressividade que transmite.

Ao tratar de correção gramatical, o autor explica sua ideia de desvio:

Não se trata, pois, de um desvio gratuito e inconsequente das regras gramaticais. Em geral, quem se afasta de uma determinada norma com intuito expressivo, assim procede porque a conhece bem e usa o desvio como uma possibilidade de escolha. Em outra situação, a mesma regra que foi infringida é aceita e cumprida sem nenhum problema. (MONTEIRO, 1991, p. 161).

O autor diz que o desvio é uma escolha consciente do escritor. Em outras palavras, Monteiro (1991, p. 163) expõe a diferença entre desvio expressivo – usado pelos bons escritores e erro – como estruturas faladas por pessoas sem instrução, erros, portanto, ausentes nos bons escritores como na construção “Nós ama a natureza bela”.

Encontramos o termo “desvio” em textos de escritores defensores de uma língua que eles julgam ser assassinada, o português. *Estão a assassinar o português* metaforicamente significa dizer que a língua adocece/tem doenças, é assaltada, é vítima de atentados, sofre idiomicídios, que houve o tempo do paraíso perfeito, porém hoje o processo de corrupção é acelerado, é maltratada e ofendida e etc.

Em seu texto, Cabral (1983, p. 17) faz a distinção entre o ignorante e o letrado. O primeiro é o povo, “o utente espontâneo da língua, o bom selvagem das plagas linguísticas”; o letrado é o acadêmico, o intelectual, “o utente vigilante da língua, o douto barão de que falava João de Barros”. Segundo Cabral (1983, p. 18), a sorte da língua depende desses dois polos: o primeiro altera, ajeita a seu conforto o instrumento linguístico, por outro lado, “os esforços do letrado (neste caso pela via da troça mais ou menos aberta) para manter incólume o mesmo instrumento”.

A troça de que fala o autor é a fala da mestra de Grafias: - *Haviam* alunos que nem escrever o nome sabiam! Nesse exemplo, a mestra de grafia é a “ignorante”. Sobre tal erro na fala da mestra, Cabral (1983, p. 21) adverte para a distinção entre o desvio – que está no plano da literatura e o erro – que está no plano da fala dos ignorantes:

Não há que temer excessivamente o *haviam* espúrio. Tão pouco haverá, creio, que curvamo-nos perante ele, rendidos à sua majestade a haver. O que há a fazer da nossa parte, letrados, é o que sempre fizemos – combatê-lo serenamente, dificultar-lhe, o passo com que vai abandonando a clandestinidade, não lhe permitir que se instale antes de a sua hora chegar – para que nada se opere no sobressalto e na confusão.

Já não peço que tenhamos para com ele a atitude permissiva que temos (quando temos) para com o desvio se ele é do foro literário. E todavia parece tão sedutor colocá-los no mesmo plano. Pois não são a literatura e a fala as duas grandes forjas onde se vai amoldando a língua, justamente por obra e graça do desvio?

Conforme a citação acima, vimos que o desvio está no plano literário e o erro está no plano da espontaneidade. Assim, na fala de Mário de Sá-Carneiro “Nada me expira já, nada me

vive⁵” e na fala da mestra “Haviam alunos”, temos uma transgressão em nome da estética (letrados), e a segunda em nome da espontaneidade da fala, representada pelo “povo ignorante”.

No texto de Ferreira (1983, p. 149), temos a mesma ideia de desvio no plano estético:

Há uma “norma” e mil “desvios” possíveis. Saber, todavia, em que medida esses desvios podem ou não tocar os limites do código, só o próprio artista o sabe – e nós com ele, se o seu desvio nos atingiu. Eça de Queirós é o exemplo conhecido do artista que infringiu certas normas da língua mas que com essas infrações, ou apesar delas, conseguiu efeitos estéticos profundamente inovadores. De todo o modo, incomodando os puristas da língua, Eça não transpôs nunca os limites do código.

Expressando a mesma ideia de Cabral (1983), Ferreira (1983) apresenta o artista como alguém que tem um poder sobre a língua, tendo, por exemplo, a permissão para infringir o código para alcançar efeitos estéticos.

As noções de acerto e de erro aparecem explicitamente nas gramáticas e manuais. Em Cegalla (1998) e Almeida (2005), há explicitamente a definição de barbarismo como *erro da forma, pronúncia e sentido* e para solecismo como *erro no nível sintático, da concordância, regência e colocação pronominal*. Concluímos que, na tradição gramatical, os termos *erro* e *desvio* são vistos como sinônimos; ao usar a palavra “desvio” fica implícita, assim a noção de erro.

Até agora, vimos que o termo *desvio* é usado tanto na teoria da tradição gramatical quanto nas produções da linguística moderna. Constatamos acima que o “desvio” é utilizado pelos

⁵ Fragmentos retirados de Cabral (1983, p. 21).

defensores normativistas da língua como criação estética do artista poeta e prosador. Para exemplificação na tradição gramatical, temos a ocorrência desse termo no manual de Sacconi (1988). Na linguística, encontramos a palavra “desvio” que acreditamos ser uma forma de evitar o estigma do erro, se diferenciando, portanto, dos gramáticos tradicionais ou mesmo atenuar, suavizar a ideia de erro.

A valoração social, segundo Neves (2008, p. 22), é uma aberração “o que não passa de um endosso de usos empreendido sem critério, fundado apenas nos ecos do que indiscriminada e infundadamente se prega por aí como ‘certo’, ‘correto’”. Embora seja uma “aberração”, os usos linguísticos não escapam à valoração social, visto que não se separa língua e sociedade.

Segundo Brito (1995), as transgressões linguísticas tanto orais quanto escritas podem decorrer de duas maneiras distintas, a saber, da não obediência à natureza dos sistemas linguísticos e aos princípios pragmáticos, condicionados pelas diferentes situações de comunicação. Os dados linguísticos estudados pela autora, colhidos das redações do Concurso Vestibular, apresentam-se não seguindo exatamente os dois aspectos acima descritos; ora não seguem as características dos componentes do sistema da língua portuguesa, como morfofonológicas, sintáticas e semânticas (as regras invariantes não permitem alterar esses padrões), ora não seguem os princípios pragmáticos (as regras variantes atuam na língua ao lado de outras formulações).

É justamente a análise desses dados que Brito (1995) classifica de “ocorrências desviantes” dos vestibulandos, sendo um dos objetivos revelar as possíveis causas dos desvios realizados. Brito (1995, p. 2) analisa desvios das regências nominal e verbal em textos escritos dos vestibulandos da Universidade Federal do Pará - UFPA, “considerando os truncamentos sintáticos e/ou semânticos provenientes da

ausência ou presença indevida da preposição, ou no emprego inadequado de uma preposição por outra, no SN e SV.” Os truncamentos a que a autora se refere acima são vistos como desvios e não como erro. De acordo com a autora,

Partindo do princípio de que nem toda realização linguística considerada para efeito de estudo nesta pesquisa corresponde a um erro, na acepção tradicional-normativa do termo, que encampa, com essa denominação, formulações que infringem tanto regras invariantes quanto variantes do sistema linguístico. (BRITO, 1995, p. 2).

Brito (1995, p. 7) diz que um desvio de regência, “poderá coincidir de ser um erro (caso infrinja uma regra invariante) ou não (caso implique uma regra variante)”.

Em outras palavras, Brito (1995) estabelece a distinção entre erro - quando infringe uma regra invariante (tem caráter genérico) e desvio - quando infringe uma regra variante (caráter particular). Diante do exposto, fica evidente o objetivo da autora, pois sua análise das regências nominal e verbal é sobre o que ela denomina de desvios (as relações de regência que não estão de acordo com a norma padrão escrita), daí seus objetivos serem assim definidos: arrolar desvios de regência no SN (sintagma nominal) e no SV (sintagma verbal) ocasionados pela presença ou ausência de preposição; quais os tipos de desvios mais frequentes; quais os tipos de regência em curso na língua portuguesa e catalogar os diferentes tipos de regência.

Brito (1995) expõe alguns exemplos para diferenciar quando um fenômeno apresenta um desvio e não um erro, como, por exemplo, na frase a) *Eu prefiro ir ao cinema do que ir à festa*. Segundo Brito (1995), essa construção pertence ao registro coloquial, é uma realização variante da construção condizente com o registro culto da língua b) *Eu prefiro ir ao*

cinema a ir à festa. No outro exemplo, a autora apresenta a construção c) *Eu me preocupo com a vida, com isso é o motivo de minha doença* como um desvio e também um erro. Na explicação da autora, o sintagma sujeito não se apresenta com preposição, salvo em alguns casos, portanto, há nesse exemplo a preposição *com*, diante do sintagma sujeito *isso*, gerando um truncamento lógico que afeta uma regra invariante que, por sua vez, não corresponde a uma regra variante.

3 COMO A LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA COMPREENDE O ERRO LINGUÍSTICO/GRAMATICAL

3.1 O termo/conceito de erro linguístico/ gramatical

Em decorrência da baixa representatividade dos *corpora*⁶, fundamentaremos a nossa investigação sobre o erro linguístico/gramatical com base no referencial teórico, constituído a partir de capítulos de livros, de artigos científicos, de ensaios e de dissertação de mestrado e tese de doutorado, publicados pelos principais especialistas da linguística brasileira.

⁶ A proposta inicial para a investigação das noções do erro foi constituir um *corpus* de textos acadêmicos/científicos, tendo como seleção os seguintes Anais de Congresso da Linguística Brasileira e Internacional, tais como, Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL, Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - SIMELP e Associação Portuguesa de Linguística– APL, publicados em ambiente virtual. Selecionamos esses anais por serem os mais representativos e divulgados, tendo prestígio científico tanto nacional quanto internacional.

A compreensão do que seja o erro linguístico/gramatical é fortemente encontrada nas produções científicas dos sociolinguistas brasileiros, como Bagno e Bortoni-Ricardo. Além desses autores, iremos mencionar brevemente as discussões feitas por Neves (2008) e Castilho (2010) sobre esse tema.

Bagno (2004) trata da “noção folclórica de erro” e “erro de ortografia não é erro de português!” quando revisita as origens da gramática tradicional e os postulados da linguística moderna. Bagno (2002, 2004) usa o argumento científico da ciência linguística para dizer que “simplesmente *não existe erro em língua*. Existem, sim, formas de uso da língua *diferentes* daquelas que são impostas pela tradição gramatical” (BAGNO, 2004, p. 25-26). Em outro trecho, o autor diz “ninguém fala ‘errado’ porque é burro ou preguiçoso: *as pessoas falam diferente porque empregam regras gramaticais diferentes*”. (p. 26). De acordo com Bagno (2002, p. 73), vimos que, dentro de uma abordagem científica, a noção de erro é inaceitável, no entanto, numa perspectiva sociológica, “o ‘erro’ existe e sua maior ou menor ‘gravidade’ depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas.”

Bagno (2008 [1999]) insere as noções de certo e errado na discussão do que seja a mitologia do preconceito linguístico. O autor apresenta oito mitos sobre a língua portuguesa, mitos esses propagados, nas mídias televisivas, em jornais e revistas e, principalmente, nas gramáticas tradicionais e em livros didáticos. Dentre esses mitos, destacamos, como dissemos acima, os mitos: *Mito nº 4: as pessoas sem instrução falam tudo errado; Mito nº 6: o certo é falar assim porque se escreve assim*, e a pergunta *o que é erro?*

No mito nº 4, Bagno (2008) afirma que o preconceito linguístico ocorre porque há a compreensão de que a língua é homogênea, única, modelar, ideal. Essa noção é encontrada nas gramáticas tradicionais ao postular a língua como ideal de expressão oral e escrita, ou mesmo quando a gramática estabelece que devemos falar e escrever corretamente, conforme os escritores clássicos. Bagno (2008, p. 56) diz que qualquer manifestação linguística que escape do tripé escola, gramática, dicionário é vista como “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que isso não é português”.

Bagno (2009) traz como título de sua obra a frase “Não é errado falar assim!: em defesa do português brasileiro”. Não é novidade que este autor é um grande defensor e divulgador de temas polêmicos como o multilinguismo, erro, preconceito linguístico e do uso do termo *português brasileiro* e etc. Seu objetivo nesse livro é justamente isso: questionar as noções de certo e de errado que circulam na sociedade, defendidas pelos gramáticos puristas e difundidas nos meios de comunicação.

Para Bagno (2009), não existe erro na língua e, como ele mesmo diz, “nada na língua é por acaso”, isto é, “toda e qualquer manifestação linguística está sujeita a regras e tem sua lógica interna” (p.35). Ao dizer “certo ou errado? Tanto faz!”, o linguista diz que sua defesa é dar validade e coerência linguística às opções alternativas, inovadoras – aos diferentes usos e formas/funções linguísticas – que não estão contempladas nas gramáticas normativas.

Segundo Bagno (2009, p. 46), não existe erro ou acerto, o que existe é a “*diferença* no processo de adoção das formas inovadoras”. “**Tanto faz!**” O falante pode dizer *tem uma pedra no meio do caminho* ou *havia uma pedra no meio do caminho*. Entretanto, o linguista faz uma ressalva – a noção de erro só pode se aplicar a fenômenos particulares, do tipo clínico como:

trocar *cavalo* por *davalo* e quando o erro compromete a comunicação entre os interlocutores (BAGNO, 2004).

Em outro texto de Bagno (2007), também encontramos a pergunta “É certo ou errado falar assim? – respondemos: tanto faz!!!”. O autor revela que sua intenção não é propor a substituição da norma padrão por variedades estigmatizadas. Assim diz Bagno (2007, p. 159) “quem quiser continuar usando as formas tradicionais, prescritas pela norma-padrão, fique à vontade, faça bom uso delas e seja feliz! Tudo o que exigimos é que as outras formas **também** sejam consideradas boas, justas e corretas”.

Encontramos em Bagno (2004, 2007, 2009) a noção de “erro comum”. Para esse autor não existe “erro comum”, já que muitas formas linguísticas inovadoras são usadas amplamente pelos brasileiros, isto é, são recorrentes na língua falada, em interações reais de comunicação. Nas palavras de Bagno (2007, p. 186):

Se as mudanças já estão, de certa forma, previstas no próprio sistema de língua, se os falantes se aproveitam das possibilidades que a língua oferece para modificar as regras de funcionamento dela, e se essas modificações servem para satisfazer múltiplas necessidades que os falantes sentem, então não existe “erro comum” – existe, isso sim, um acerto comum para tornar a comunicação mais certa.

Bagno (2012, p. 935) apresenta o erro como um objeto de duas faces, a saber, a face visível – “a que se mostra à sociedade mais ampla, uma face construída ao longo dos séculos pelas forças centrípetas” (as instituições sociais), e a face oculta que, construída pelos teóricos ao longo dos séculos, - “vêm investigando o fenômeno da linguagem e as línguas em particular e tornando cada vez mais conhecidos os processos

sociocognitivos que fazem as línguas humanas serem o que são”.

A compreensão para essa dupla face do erro se fundamenta na relação entre língua e sociedade. Assim, entre a face visível e a oculta

Existe toda uma zona intermediária, onde as noções se fundem, se confundem, se difundem. E a noção de erro é o melhor exemplo dessa dinâmica social complexa: para o linguista profissional, o erro não existe, pois toda e qualquer manifestação linguística segue regras gramaticais facilmente demonstráveis; para a maioria das pessoas, no entanto, o erro existe e é preciso combatê-lo até mesmo por causa de uma boa intenção da parte de seus detratores: ensinar a língua “certa” a quem fala “errado” é um modo de garantir a inserção da pessoa na cultura letrada. (BAGNO, 2012, p. 935).

Para concluir sua ideia de dupla face do erro, Bagno (2012) diz que é preciso reconhecer que o lugar da instituição escolar é justamente estabelecer o diálogo na zona intermediária, nessa zona de conflito entre os dois lados, o científico e o senso comum, reconhecendo que há, na sociedade, valores culturais e bens simbólicos - a língua é um dos muitos objetos culturais – dispostos em escalas hierárquicas e, conseqüentemente, repletos de representações, ideologias, preconceitos, crenças e etc.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 43) afirma que é necessário promover a conscientização dos alunos quanto às diferenças sociolinguísticas e “fornecer a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita”. Fica claro nos argumentos dessa linguista a noção de relativização dos usos linguísticos e também do papel da escola no desempenho da competência comunicativa, pois “o falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam

desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78).

Encontramos em Bortoni-Ricardo (2005) a técnica chamada de análise e diagnose de erros no ensino de língua materna. Nota-se que Bortoni-Ricardo (2004) usa a expressão “diferenças” no lugar de “erro de português”, no entanto, denomina sua técnica de análise usando a palavra “erro”. Tal aparato teórico/metodológico é usado no ensino de língua estrangeira, na análise entre a língua materna e a alvo, mas com utilização também no ensino de língua vernácula como no caso da língua portuguesa, considerando o contingente de variedades estigmatizadas, diferentes dos usos da norma padrão.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) usa como sinônimos os termos⁷ “norma padrão e norma culta” e, diante do problema quanto ao acesso a essa norma prestigiada pela população dos dialetos populares, a autora afirma que é preciso que o professor tenha conhecimento das interferências das regras fonológicas e morfossintáticas das variedades dos alunos na aprendizagem da língua padrão e ainda acrescenta “os erros que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão, como já se observou no capítulo QUATRO”. Sobre esse conhecimento dos dialetos brasileiros, a autora postula um modelo de análise sociolinguística do português brasileiro a partir do *continuum* de urbanização (rural-urbano) – que compreende desde as variedades rurais isoladas até a variedade urbana culta, de letramento – constituído pelos polos de práticas sociais de oralidade e letramento e de monitoração estilística – que considera aspectos como o grau de atenção e de planejamento dos interlocutores na interação, decorrente de fatores como a

⁷ Outros termos da autora são: *dialetos, português padrão, variedades populares estigmatizadas*.

acomodação entre falante/ouvinte, o apoio contextual, a capacidade cognitiva e familiaridade do falante na produção linguística, como vimos acima nos eventos de letramento/oralidade analisados.

A autora apresenta as seguintes categorias de erros, conforme seu modelo elaborado visando ao *ensino da escrita*, mas que pode também ser adaptado ao ensino da leitura e dos estilos monitorados. São elas:

1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: como exemplos⁸, podemos citar erros como a não distinção entre /aw/ - sufixo número pessoal plural, grafado “ão” tônico e “am” quando átono.

2) Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita: (Restringem-se ao nível fonológico)

a) Interferência de regras fonológicas categóricas. Os exemplos são: palavras grafadas como um único vocábulo formal (uque, levalo, janotei), neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/, na posição pós-tônica ou pretônica.

b) Interferência de regras fonológicas variáveis graduais⁹: os exemplos são: despalatalização das sonorantes palatais (lateral e nasal): olhar>>oliar; monotongação dos ditongos decrescentes: beira>>bera; desnasalização das vogais átonas finais: homem>>homi; assimilação e degeminação do /nd/: /nd>>nn>>n/: mostrando>>mostranu.

c) Interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas: os exemplos dessa categoria são: semivocalização

⁸ Exemplos extraídos do *corpus* de análise do dialeto regional que o estudo de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54 a 59) focalizou.

⁹ Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a distinção entre as regras variáveis graduais e descontínuas é um problema difícil de estabelecer, pois ainda carece de mais evidências empíricas.

do /lh/: velho>>veio; epítese do /i/ após sílaba final travada: paz>>pazi; trocam /r/ pelo /l/: sirva>>silva.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), esse modelo de análise e diagnose dos erros tem como referência as descrições sociolinguísticas das variedades da língua, nesse caso, a descrição dos fenômenos linguísticos do português brasileiro. Há, nesse sentido, também uma preocupação com as tarefas do professor, pois diante do conhecimento de tais variáveis, o professor pode fazer um levantamento do perfil sociolinguístico dos alunos e, a partir daí, criar estratégias pedagógicas que auxiliem na aprendizagem da língua materna (norma padrão/culta), gerando resultados para a reflexão/descrição dos usos da língua. O diagrama¹⁰ abaixo simplifica as relações entre o modelo de análise, o sociolinguista e o professor: Análise de erros → Perfil sociolinguístico dos alunos → Elaboração de material didático → Trabalho pedagógico → Análise de erros.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) afirma que “o que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte”. O título do texto da autora é revelador “O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita” porque nos informa nitidamente a distinção proposta por ela quanto às noções de erro nas modalidades da língua, ou seja, quando o erro ocorre, na língua falada e na língua escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2006), há uma diferença entre os erros de ortografia (ou problemas ortográficos), resultantes das interferências da oralidade na produção escrita ou o que Bortoni-Ricardo (2005) chamou de “interferências de regras fonológicas variáveis” e erros decorrentes do não seguimento

¹⁰ Esse diagrama é também apresentado em Bortoni-Ricardo (2006, p. 268).

das convenções ortográficas, em função do seu caráter arbitrário. Podemos perceber que essa é uma proposta de análise de problemas ortográficos (problemas na escrita e na leitura) voltada para professores alfabetizadores e de anos iniciais. Nesse caso, o termo a ser utilizado é de fato “erro”.

Em Bortoni-Ricardo (2006, p. 271-272), encontramos a seguinte pergunta: “por que falar em erros na escrita quando evitamos enfatizar erros na oralidade?”. Segundo a autora, quando Dell Hymes, em 1966, propôs o conceito de competência comunicativa, temos a partir daí a ideia de rejeição ao erro porque, nos termos da linguista, desde o seu nascedouro, a tradição sociolinguística “rejeita veementemente a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua. Todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar variadas tarefas comunicativas.” A distinção estabelecida pela autora entre o erro na língua escrita e o erro na língua oral é em função de termos, na escrita, a ortografia, um sistema convencional, arbitrário e prescrito e que não prever variação, daí podermos falar em transgressão, erro ortográfico.

Preocupada em apresentar uma proposta pedagógica de “erros” para o ensino, como já vimos acima com o diagrama do modelo de análise e diagnose de erros e também com a ideia de contínuo de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2006) orienta o professor de língua materna dizendo que, em relação à produção oral do aluno, as intervenções podem acontecer, desde que sejam para ajudar o aluno a adequar a variante a cada evento de fala e respeitando sempre o repertório e conhecimento linguístico de que o aluno dispõe, visto também que a variação é inerente à língua falada. Já a intervenção do professor diante de um erro/transgressão da ortografia, será a promoção da correção

para que o alunado possa ter domínio da forma escrita correta, canônica que não permite variações.

Neves (2008, p. 155) faz uma reflexão sobre essas categorias e aponta algumas considerações como

Em primeiro lugar, desconsidera-se, no geral, que a avaliação **de certo x errado** é a admissão de uma dicotomia em que não cabe nenhuma concessão a meios- termos e nenhuma relativização para o estatuto discreto das entidades: aceita a dicotomia, fica aceito que o que não é certo necessariamente é errado, e o que não é errado necessariamente é certo. Nessa tomada de posição, torna-se imprescindível o estabelecimento de (pelo menos) uma fonte de autoridade que responda pela correção (“certo”) ou pela incorreção (“errado”) de cada palavra, construção etc.

Também para Neves (2008), as dicotomias certo/acerto x errado/erro pertencem ao domínio social, tal noção é anticientífica e antinatural, já que são categorias que não emanam da língua e sim de autoridades sociais legitimadas. É com as noções de certo e errado que nos deparamos com o preconceito linguístico, pois é “comum” as pessoas falarem “é errado falar assim”¹¹, não é certo falar assim, o certo é falar assim”! Desse modo, segundo Neves (2008), o certo e o errado são utilizados em campos legislados (viés social) como a ortografia ou em regras que não respeitam a unidade (a própria essência das categorias linguísticas), o aspecto fixo da língua, como por exemplo, a presença de artigo definido antes de pronome indefinido *algum, nenhum*. Afirmar ainda que “certo e errado são conceitos impossíveis de estabelecer, a não ser em

¹¹ O título do livro de Marcos Bagno é justamente o contrário *Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

campos legislados, como a ortografia, ou em questões que tocam a própria gramaticalidade”. (NEVES, 2008, p. 156).

No capítulo em que trata da diversidade do português brasileiro, Castilho (2010) investiga a variação sociocultural, estabelecendo as fronteiras, mesmo que tênues, entre o português popular e o português culto. Quem tem, em seu repertório usos da variedade popular “não fala errado”, apenas opera com a variedade correspondente ao seu nível sociocultural; o mesmo acontece com o português culto, pois quem o pratica “não fala certo”, apenas se serve da variedade do seu nível sociocultural. O autor se ampara na teoria de adequação da linguagem, para falar das duas variedades linguísticas, a popular e a culta

Falar errado é não se fazer entender em seu meio, como lembrava o professor Antenor Nascentes, ou é usar uma variedade inadequada ao meio em que o falante se encontra. Em suma, a diferença entre o PB popular e o PB culto é muito mais uma questão de estatística do que de outra coisa qualquer, e os juízos de valor associados a essas modalidades decorrem de circunstâncias sociológicas que nada têm a ver com a enorme complexidade de ambas as variedades linguísticas. (CASTILHO, 2010, p. 205).

Analisando as palavras do linguista acima, podemos dizer que o falante deve usar a linguagem conforme as situações sociais e que as atribuições de certo e errado decorrem dos diferentes padrões culturais estabelecidos em uma sociedade. Se há na língua uma norma prestigiada, temos que fazer uso dessa norma, nas situações requisitadas, como por exemplo, nos registros mais formais.

É imprescindível a discussão sobre a relação entre o nosso objeto de estudo (estatuto do erro) com o ensino/aprendizagem de língua materna. Sabemos que a visão

dicotômica predomina nos espaços escolares do mesmo modo que predomina nos discursos do senso comum, da mídia televisiva, das redes sociais. O espaço para a divulgação de uma compreensão científica sobre a linguagem é reduzido e parece ser insuficiente para desmistificar a dicotomia do certo e do errado. Apontar o erro na linguagem do “outro” gera preconceito linguístico, falta de entendimento sobre os fenômenos linguísticos, sobre processos inerentes às línguas naturais como variação e mudança, sobre a adoção de uma norma linguística.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o falante, “errar” ao falar ou escrever a sua própria língua é angustiante, gera medo, inquietação, vergonha, discriminação, exclusão. O falante pensa “sou burro, sou ignorante” ou pelo menos sabe intuitivamente que será taxado assim pela sociedade, não interessa quem seja, pelos amigos, pelos familiares, pelas mídias televisivas e virtuais, inclusive pelos professores, principalmente, os de língua portuguesa (alguns). Tem sido assim, por décadas, basta ter uma conversa rápida com algum falante, para perceber que a concepção absoluta sobre a linguagem “predomina/predominou” no ensino ou mesmo gera falantes, estudantes medrosos e tediosos com a sua língua materna.

Em uma novela exibida no canal aberto, no horário das 19 horas, em 2016, há/havia uma personagem chamada Tancinha. Ela exprime perfeitamente essa noção perversa do “erro”. Ela passa por tudo isso, é discriminada, sofre preconceito pelas amigas da aula de balé e etc. Mas há uma performance cômica em relação aos “erros” de linguagem da personagem. O erro é feito para entreter, divertir. Sofre preconceito porque “fala

errado”, a própria personagem tem consciência de tal caricatura, mas os “erros” divertem o espectador, e isso dá “leveza” a tal temática, passa despercebida, faz parte da trama, afinal tem um propósito - o entretenimento. Podemos nos perguntar: E na escola como tais questões são debatidas? Nossa pergunta de pesquisa não busca necessariamente essa noção absoluta do erro, ou mesmo suas consequências para o ensino, mas está intrinsecamente relacionada a essa questão.

Pensando nessa temática, este trabalho examina a compreensão do que seja o erro linguístico/gramatical para a ciência linguística. A teoria da adequação, formulada pela sociolinguística qualitativa, diz que os diferentes usos linguísticos são vistos como relativos às circunstâncias de uso, daí termos a ideia de relativização dos fenômenos linguísticos, contrastando, portanto, com a noção absoluta de língua ou dos termos *certo e errado* postulada (os) pela gramática tradicional.

Para a linguística, o erro é um fato social. Bagno e Bortoni-Ricardo, como sociolinguistas, defendem mudanças quanto ao tratamento do erro na prática escolar, pois segundo esses autores, de um ponto de vista científico, não podemos dizer que a variação é erro. A sociolinguística postula que a língua é inerentemente variável, dinâmica e heterogênea e, por conta disso, temos diferentes estruturas na língua expressando o mesmo sentido, como por exemplo, as formas *tu* e *você* representando a segunda pessoa do singular, no paradigma dos pronomes pessoais. Encontramos nesses autores uma orientação pedagógica para o tratamento com o que a gramática tradicional chama de “erro”, pois os “erros” devem ser vistos como usos diferentes, formas inovadoras, alternativas nas variedades da língua. A noção tradicional de erro tem o seu alicerce nas práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, quando estes se “preocupam” mais com a sinalização de ‘erros

de escrita, de fala, de ortografia”. O debate que se situa sobre o ensino de língua portuguesa precisa sair da aparência, ou seja, da simples “marcação de erros” para se preocupar com a essência, que seria um ensino voltado para as práticas sociais da linguagem, para a compreensão do seu funcionamento, da sua capacidade inerentemente variável, enfim, para o desenvolvimento das capacidades intelectivas do sujeito, por meio das atividades de leitura e produção textual e etc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). **Sociolinguística e ensino:** contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-276.

BRITO, Célia. **Um estudo da regência na linguagem do vestibulando.** Belém: Editora Universitária da UFPA, 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de línguas x tradição gramatical. Tese de (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CABRAL, António Manuel Pires. Morrer, mas devagar. In: **Estão a assassinar o português.** 17 depoimentos. Imprensa nacional, casa da moeda, 1983. p. 17-24.

CAMÂRA JR, Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 41^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

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

FERREIRA, Vergílio. Defesa da língua. In: **Estão a assassinar o português**. 17 depoimentos. Imprensa nacional, casa da moeda, 1983. p. 147-151.

KENEDY, Eduardo. *Gerativismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008.

SACCONI, Luiz Antonio. **Não erre mais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

5

CONCEPÇÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA¹

Maria Eduarda dos Santos Chaibe²
Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira³

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da variação linguística não é recente, mas foi apenas a partir da década de 70 que a ciência passou a explicitar que não se pode pensar a língua sem pensar a variação. Diante desse fato, os especialistas estudaram e divulgaram os conceitos para o estudo sistematizado da língua e constataram a necessidade de reorganização nas descrições linguísticas. Apresentamos, então, o que os linguistas, especialmente a partir da década de 1990, dizem ser variação linguística, período em que o conceito e a descrição dos fenômenos linguísticos passam a ser vistos como referências para se pensar uma prática pedagógica que considere esse fenômeno, e para contribuir com as revisões em torno da educação linguística.

Esta pesquisa compõe uma das seções da dissertação intitulada “A Variação Linguística na Educação

¹ Esta pesquisa compõe uma das seções da dissertação intitulada “A Variação Linguística na Educação Contemporânea: Concepções e Práticas Pedagógicas”, de mesma autoria, defendida em 15 de dezembro de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará; Integrante do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa).

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará; Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará; Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa).

Contemporânea: Concepções e Práticas Pedagógicas”, e tem como objetivo explicitar o que a Linguística compreende ser variação linguística e como descrevem esse fenômeno. Se há a falta de compreensão quanto à variação no ensino de língua há, também, falta de compreensão quanto a este objeto; por isso, investigamos o que a Linguística moderna diz ser variação, considerando os estudos das últimas duas décadas, que constituem nosso corpus, bem como outros teóricos, que embasam esta pesquisa, que se preocupam em descrever os usos linguísticos e/ou desenvolver pesquisas em relação ao ensino.

2 CONCEPÇÕES SOBRE VARIAÇÃO

Antes de adentrar nas discussões sobre variação, vale ressaltar que um dos conceitos explicitados para a variação linguística, tomada como objeto de estudo da ciência linguística, é a de que a variação é uma propriedade inerente à língua. Portanto, não faz sentido tratar da língua como fato homogêneo, por ser constituída de regras variáveis, perspectiva que vem desencadeando inúmeras pesquisas que conceituam e descrevem a variação linguística em todos os níveis da linguagem, fonético-fonológico, morfossintático, semântico-discursivo; e o seu caráter identificador de grupos sociais.

De modo geral, desde as primeiras discussões linguísticas voltadas à análise desse fenômeno, a variação é definida como duas ou mais maneiras diferentes de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com mesmo valor de verdade (LABOV, 2008 [1972]; TARALLO, 2007). É o que confirmamos nas palavras de Monteiro (2008), que trata do conceito básico da variação linguística como duas ou mais formas distintas de transmitir um conteúdo informativo, que é consequência da propriedade da linguagem, já que nem um

mesmo indivíduo realiza um mesmo fonema várias vezes em seu discurso de maneira igual e, ainda, destaca que, para os sociolinguistas, as duas ou mais variantes precisam ter o mesmo significado referencial ou denotativo para se tratarem de variáveis linguísticas.

Expomos a seguir os conceitos de variação linguística discutida na Linguística dos últimos 20 anos, quando as investigações passaram a dar maior espaço para a relação ensino de língua e variação. É relevante investigar, primeiro, o que os especialistas dizem ser variação para adiante explicitar como a orientam em articulação com o ensino, objetivo principal desse trabalho. Consideramos nessa investigação os seguintes pesquisadores cujos trabalhos constituem o *corpus* em análise: Suassuna (1995), Bortoni-Ricardo (2004), Neves (2014), Bagno (2007), Antunes (2007), Callou (2014), Faraco (2008), Cardoso e Cobucci (2014).

Para Bortoni-Ricardo (2004), por ser inerente à língua, em todos os domínios sociais há variação:

Em um ou em outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística. (p. 25).

A autora destaca a correlação entre a linguagem e os diversos domínios sociais e, então, a presença da variação em momentos de menor monitoramento de uso da língua e maior regularidade nos momentos mais monitorados; diante disso, propõe entender a variação no português brasileiro a partir de três contínuos:

Urbanização: que vai do polo de variedades rurais isoladas até o polo de variedades urbanas com maior influência da padronização da língua. Entre os polos fica a zona *rurbana*, com migrantes de origem rural submetidos à influência urbana.

Oralidade-letramento: que parte do polo com menor influência direta da língua escrita, chamado eventos de oralidade, para o polo com maior influência da língua escrita, os eventos de letramento.

Monitoração estilística: que são as interações das mais espontâneas às mais monitoradas.

Nas discussões de Bortoni-Ricardo (2004), uma das pesquisadoras que mais desenvolve pesquisas em torno da temática variação e ensino, ao tratar da variação em contínuos afirma que as terminologias “língua padrão”, “dialetos”, “variedades não-padrão” carregam forte dose de preconceito e dão a impressão de que há fronteiras rígidas.

Segundo Neves (2014):

Estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação linguística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso do padrão prestigiado não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico (p. 35).

Neves (2014), que reconhece em Coseriu o marco da variação linguística como “manifestação evidente da natureza e da essência da linguagem” (p. 48), é consistente ao confirmar a inerência da variação na língua, a dificuldade dessa definição entre o meio social-escolar e o fato de que o “valorizado x estigmatizado” é uma avaliação que não existe no viés linguístico, avaliação a partir da qual se mantêm a chamada

norma-padrão da língua, que a autora chama de língua-padrão, geralmente tida como ponto de partida para os estudos da linguagem, ao invés da variação. Para Neves (2014), todas as modalidades devem ser valorizadas e, mais ainda, deve-se considerar a língua-padrão como uma das variantes da língua em uso.

Na definição de Cardoso e Cobucci (2014) temos nesse mesmo sentido:

A variação linguística não é apenas mais um conteúdo do livro didático, como interpretação de texto ou escolas literárias, mas é uma postura em relação à língua e à forma como ela precisa ser ensinada nas salas de aula. É importante conceber a língua não apenas como instrumento de comunicação, mas também como forma de interação social, pois só assim será gerado um novo sentido nas/das aulas de língua (p. 99).

Bagno (2007) também defende o conceito de variação como natural, imanente das línguas, o fenômeno a partir do qual se constroem variedades monitoradas e um conjunto de regras para normatizar a língua e determinar um uso “homogêneo”:

A variação e a mudança linguísticas é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. [...] Assim, não são as variedades linguísticas que constituem “desvios” ou “distorções” de uma língua homogênea e estável. Ao contrário: a construção de uma norma-padrão, de um modelo idealizado de língua, é que representa um controle dos processos inerentes de variação e mudança... (p. 37).

Este pesquisador concorda com a proposta de Bortoni-Ricardo quanto ao conceito de *continnum* para pensar e ensinar a interação verbal e desfazer as dicotomias a partir das quais se analisa a realidade linguística brasileira. E, ainda, como uma das formas para superar os equívocos em torno da compreensão da

variação, Bagno (2007) propõe explicar a realidade linguística a partir das denominações *variedades prestigiadas* e *variedades estigmatizadas*.

Nesta mesma perspectiva, Antunes (2007), ao criticar a constante valorização da homogeneidade linguística e da norma culta como único recurso de sucesso na interação, define que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionadas por esses fatores. (p. 104).

Ao se esclarecer que a variação faz parte do princípio da língua, os estudiosos (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007; ANTUNES, 2007) alertam que não faz sentido falar de erro e apontar os usos que diferem da norma valorizada como incorretos, o que leva a crer que é muito difícil falar bem. São enfáticos ao afirmar que considerar a norma-padrão como o melhor uso da língua e até como sinônimo de língua é desconhecer que não se usa uma única forma em todas as oportunidades de interação verbal, mas diversas formas para interação adequada nas diversas circunstâncias; e, ainda, manter o preconceito linguístico e social existentes. Sobre a adequação ao uso, Neves (2014) comenta que os estudiosos apresentam controvérsias quando entram nessa discussão já que *certo x errado* é uma tensão ilegítima, além de que é impossível estabelecer os conceitos de certo e errado, exceto na ortografia e gramaticalidade. Sustenta a autora que admitir essa dicotomia exigiria estabelecer uma autoridade para responder por cada uso

“certo” ou “errado” na língua. Trata-se de uma tensão apenas de domínio social⁴.

Vale destacar o estudo de Suassuna (1995) que faz um levantamento de alguns conceitos do fenômeno da variação abordados por diferentes estudiosos do fenômeno:

Encontramos em Couto (1986) a definição de língua portuguesa não como “bloco homogêneo, compacto”, mas em termos de um “complexo que abrange modalidades”. Cunha (1985) refere-se à existência de “várias normas” no Português, assinalando a assimetria que há entre elas no caso do Brasil, determinada por diversas razões históricas. Luft (1985) reconhece também o processo de diferenciação linguística e mostra que, em virtude disso, há uma variabilidade de regras. Outro autor que merece destaque é Camacho (1978), que desenvolve a ideia de interpenetração entre as variedades linguísticas. [...] Jakobson (s.d.) apesar de ter encarado o ato linguístico de um ponto de vista comunicacional e, por extensão, a língua como código, entrevia o fenômeno da diversidade linguística quando usava as expressões “subcódigo” e “subsistema”. Ele ainda foi capaz de considerar a relação entre os “subcódigos” – efeito da variação – e a unidade da língua. (p. 102-103).

Verificamos nos estudiosos destacados por Suassuna (1995) a relação que abordam entre a variação e a regularidade da língua, o que Suassuna denomina de “dupla personalidade” e defende a heterogeneidade e a variação na sua essência, bem como seu caráter sistemático e identificador de grupos sociais:

⁴ Sobre essa questão, Marcela de Lima Gomes discute em sua dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “As noções do termo *erro* para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de Língua Portuguesa”, com orientação da Prof.^a Dra. Ediene Pena Ferreira.

Para Tarallo (1985), a heterogeneidade linguística não é incompatível com a noção de sistema. Esse autor ainda comenta que a língua falada é um sistema variável de regras e que sempre há tentativas de regularização e normalização (uma das quais, aliás, é a escola). Por fim, Preti (1982) enumera três agentes unificadores da língua: a escola, a literatura e os meios de comunicação de massa (p. 103).

Reconhecer que a variação e a regularidade da língua são fenômenos interligados faz parte dos discursos acadêmicos. Entretanto, é uma relação que apresenta dificuldade nos discursos escolares e sociais, principalmente, por má compreensão destes fenômenos, por se divulgarem as regras como sinônimo de homogeneidade da língua, ou da variação como fenômeno externo à regularidade, enquanto a Linguística apresenta a variabilidade de regras. Como afirma Tarallo (2007), se a língua não pudesse ser sistematizada na sua diversidade ninguém se entenderia.

Nesse sentido, Callou (2014) defende na definição de variação a existência de maior instabilidade na fala e de maior regularidade na escrita:

Lidar com língua, pois, é lidar com variação. [...] Hoje em dia, a posição que prevalece é a de que representam códigos distintos, uma vez que, na fala, lidamos com instabilidade, naturalidade, rapidez de produção, riqueza de prosódia e, na escrita, com a sistematicidade e o permanente. A ideia de que na fala “vale-tudo”, contudo é uma total ficção (p. 20).

A partir desta definição, a pesquisadora discute a pluralidade da língua constituída por normas vernáculas e normas cultas, segundo ela, evidenciadas em diversas pesquisas sociolinguísticas que sugerem pensar em reavaliação sobre o lugar da norma padrão.

Outro estudioso que se dedica ao esclarecimento do fenômeno da variação linguística e contribui para o ensino de língua portuguesa é Carlos Faraco. Ao se referir ao fenômeno da variação afirma que:

Não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias (daí os linguistas afirmarem que a propriedade é mais importante que a correção). (FARACO, 2008, p. 166).

Este pesquisador, que se dedica à pesquisa da norma, busca distinguir os conceitos de norma-padrão e norma culta, sendo esta considerada os usos efetivos da fala em situações mais monitoradas e aquela uma idealização. Desse modo, observamos neste autor o conceito de variação linguística voltado para as reais ocorrências de usos linguísticos de segmentos sociais posicionados na média e alta hierarquia econômica, pois falar em variação envolve questões identitárias e de valores socioculturais, pensar em variação na língua exige pensar a variação na história sociocultural.

2.1 A variação caracterizada a partir de fatores motivadores

Ao tratar do conceito de variação, verificamos que os especialistas a caracterizam tanto por seu caráter sistemático quanto identificador de identidades, grupos sociais, ou seja, referem-se à influência de fatores na existência de formas alternativas denominadas de variantes e que configuram um fenômeno variável⁵. Dessa forma, apresentamos algumas

⁵ Na maioria dos textos que trata de Sociolinguística encontramos de forma recorrente a relação entre os termos variação, variante, variável. A variação se constitui de formas alternativas semanticamente equivalentes chamadas de variantes, que por sua vez constituem um fenômeno variável, como

referências que apresentam razões ou forças que agem sobre a língua, o que chamam de fatores condicionadores, também denominados de variáveis independentes nos estudos da Sociolinguística: “Os condicionadores, em um caso de variação, são os fatores que regulam, que *condicionam* nossa escolha entre uma e outra variante.” (COELHO *et. al.*, 2015, p. 20, grifo do autor).

Por serem tais fatores de ordem interna e externa à língua, geralmente, são denominados de fatores intralinguísticos e fatores extralinguísticos. Os intralinguísticos são fatores que emergem de dentro da língua, são internos à língua e se caracterizam no nível do significante e do significado, são de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, discursiva, lexical, fonomorfofossintática; e os extralinguísticos, que emergem de fora da língua e envolvem fatores do perfil social do indivíduo, como sexo e etnia, fatores sociais, como escolaridade, renda, profissão e classe social, e fatores contextuais, como o grau de formalidade das interações que ele participa. Para esta discussão, consideramos não somente os especialistas selecionados para nosso *corpus*, mas pesquisadores que se dedicam à descrição dos fenômenos linguísticos conforme os fatores condicionadores, tais como Pretti (2003), Rodrigues (2004), Lucchesi (2004), Ilari e Basso (2006), entre outros que serão destacados no decorrer da abordagem.

Suassuna (1995) explicita diversas razões da diversidade linguística, citando estudiosos como Couto (1986), que identifica razões de ordem geográfica, histórica e social, além de Tarallo (1985), para quem a variação depende do nível socioeconômico e da escolaridade do indivíduo, Franchi (1984),

concordância entre verbo e sujeito, caracterizando um determinado grupo ao qual se denomina de variedade, como a gaúcha, paraense, mineira, conforme explicam Mollica e Braga (2015).

que define o grupo social, a função social e o contexto de uso como fatores da variação. Suassuna cita ainda Lobato (1978a), que coloca o veículo do texto entre os fatores da variação, e Camacho (1978), que, além dos fatores espaciais e temporais, defende o nível cultural, situação de interação, idade, sexo, classe social e profissão.

Suassuna (1995), com base em Orlandi (1983), trata ainda dos fatores no nível do discurso em que a variação é condicionada pelo lugar social dos sujeitos, pelas condições de produção do discurso e pela dinâmica da interlocução. Há o reconhecimento de que não é possível delimitar nitidamente as fronteiras da variação, por isso se fala apenas no condicionamento desta por diversos fatores. A discussão em torno da parte fixa da língua em meio à heterogeneidade é voltada para as fronteiras existentes entre os eixos da variação, seja geográfico, social ou de outro tipo de modo a destacar que não é possível delimitar tais fronteiras, pois as formas se alternam motivadas simultaneamente por diversos fatores condicionantes.

Sobre a pressão que atua na língua no sentido da variedade e da unidade, Mollica (2015) afirma que a convergência para a unidade da língua caracteriza padrões estruturais e estilísticos que são bases para a noção de comunidade linguística: “As línguas apresentam a parte fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade” (p.12). Coelho *et al.* (2015) também ressaltam que pensar a variação linguística não exclui considerá-la como um sistema que apresenta regras, já que a organização da língua permite a comunicação entre seus falantes, mesmo que diversos fatores ajam de modo a fazer as pessoas falarem de modo diferente.

Considerando, primeiramente, os fatores intralinguísticos, a variação é descrita e explicada a partir dos principais níveis linguísticos. Aqui destacaremos os que englobam os principais fenômenos discutidos nas pesquisas: variação fonético-fonológica, variação morfossintática, variação lexical, variação discursiva. Em seguida, apresentaremos como se discutem essas variações classificadas de acordo com os fatores extralinguísticos. Há, na Sociolinguística brasileira, inúmeros teóricos que discutem a importância de tais condicionadores para a compreensão dos fenômenos linguísticos e para o ensino dos níveis e conteúdos gramaticais que norteiam o ensino de língua portuguesa. Dentre os principais, destacamos para fundamentar nossa abordagem os seguintes especialistas: Coelho *et al.* (2015), Gomes e Souza (2015), Omena e Duarte (2015), Pedrosa (2014), Vieira e Freire (2014), Gorski e Coelho (2009), Ilari (2006).

Ressaltamos que não há delimitação precisa nas fronteiras em que a variação ocorre, por isso, apesar de serem descritas em diferentes níveis e tipos, as formas alternantes são motivadas por diversos fatores simultaneamente e todos os usos variáveis são considerados legítimos.

Vimos que, de acordo com a perspectiva sociolinguística, a língua é descrita correlacionando tanto fatores estruturais quanto fatores externos. Quanto aos fatores estruturais, vejamos primeiramente a descrição da **variação fonético-fonológica** nos componentes da língua.

Refere-se basicamente às diversas realizações fonético-fonológicas de um mesmo fonema em um mesmo contexto linguístico, com repercussões na ortografia. Pedrosa (2014), Coelho *et al.* (2015); Gomes e Souza (2015) atestam a variação fonético-fonológica em diversos fenômenos do português brasileiro e identificam variáveis como monotongação em que a

ocorrência das variantes é explicada pela aproximação entre os traços fonéticos da vogal e da semivogal que favorecem a monotongação quanto maior for esta aproximação.

Neste nível gramatical, também se verifica a variação no fenômeno denominado de rotacismo, em que observamos a troca da consoante [l] pela consoante [r], como em problema, planta, bicicleta (*probrema, pranta, bicicreta*), que são condicionadas pela lateral e a vibrante compartilharem propriedades fonéticas e comportamento semelhante em diversas línguas (GOMES E SOUZA, 2015), além de que dados históricos evidenciam uma constante alternância entre [l]~[r] que agora passou a ser uma variação estável.

A partir da descrição de fenômenos da variação fonético-fonológica, os pesquisadores analisam tais processos de modo a evidenciar o motivo de suas ocorrências, geralmente, correlacionado à influência do ambiente fonético-fonológico, ao ponto de aplicação da regra.

A descrição dos fenômenos morfossintáticos, denominados de **variação morfossintática**, é, geralmente, voltada para a análise da variação em fenômenos linguísticos como a **concordância nominal** de número entre os elementos do sintagma, a **concordância verbal**, especialmente de 3ª pessoa; as estratégias de indeterminação do sujeito; o uso dos clíticos e acusativos, e a **colocação pronominal**. (VIEIRA; FREIRE, 2014; VIEIRA; BRANDÃO, 2014; OMENA; DUARTE, 2015; SCHERRE, 2005).

Considerando a concordância verbal de 3ª pessoa, um dos níveis e conteúdos gramaticais do ensino de língua, as pesquisas indicam que os contextos desfavorecedores da marcação são:

1. O sujeito posposto ao verbo (*chegou os meninos*);

2. Sujeito distante do verbo (*os livros, sobre a viagem dos navegantes do século XVI, já menciona o fato narrado*);

3. O paralelismo no nível oracional (*os peixe nada velozmente*);

4. A animacidade do sujeito, agentes da oração de natureza inanimada não favorecem a marca;

5. O paralelismo discursivo (*os peixe pula, corre, nada sem parar*);

6. A saliência fônica, em que as formas menos salientes, perceptíveis são menos marcadas (*come/comem*).

Destacamos, também, significativa quantidade de descrições de variação morfossintática que tomam como referência o fenômeno concordância nominal de número. Os estudos em torno desse fenômeno constatam que a presença ou ausência de marca está condicionada, principalmente, à saliência fônica, assim as formas menos marcadas seriam aquelas terminadas em vogal oral ou nasal, como *filhos/filho*, que não apresentam perceptíveis diferenças fônicas. Também se destaca o paralelismo formal em que a presença de marca de plural em um constituinte condiciona a presença nos demais. São descrições que devem fazer parte das reflexões dos níveis gramaticais do ensino língua, para desenvolver a compreensão científica do funcionamento da linguagem.

A **variação lexical** costuma ser associada à variação regional, ou seja, são variações motivadas, principalmente, conforme a região, que resultam de formas de colonizações diferentes, bem como de processos econômicos, políticos, culturais diversificados; são formas lexicais diferentes que representam a mesma realidade, como podemos verificar nos exemplos de Coelho *et al.* (2015): Abóbora, jerimum;

Bergamota, tangerina, laranja-cravo, mimosa; Mandioca, aipim, macaxeira;

O estudo da variação lexical impulsionou a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil a partir da coleta de dados em todas as regiões do país que busca registrar a diversidade lexical existente em cada região.

Os usos relacionados à variação lexical referem-se também às situações ou contextos que exigem o uso mais ou menos formal, a ser usado com o(s) interlocutor(es). Por ser esta variação mais regulada por fatores extralinguísticos, é menos sistematizada do que as demais variações condicionadas por fatores intralinguísticos.

Além de variação intralinguística no âmbito do léxico e dos níveis gramaticais, Coelho *et. al.* (2015) apresentam a variação nos aspectos semântico-pragmáticos, ao qual denominam de **variação discursiva**. A partir da coleta de amostras de dados da fala e escrita de brasileiros, os pesquisadores identificaram usos variáveis em itens como *e*, *aí*, *daí* e *então*, que, segundo as gramáticas tradicionais, desempenham papel de conectores como conjunção, expressão adverbial, marcador linguístico. Mas, nos contextos analisados em diferentes pesquisas, estão na função de coordenação estabelecendo coesão entre as informações, ou seja, funcionam no encadeamento coesivo das partes do texto, e devem fazer parte das discussões sobre o **ensino do texto** em sala de aula que é “lugar-comum a insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitados a redigir e interpretar textos, principalmente os literários e os argumentativos”. (PAULIUKONIS, 2014).

As descrições das variações intralinguísticas evidenciam, segundo os estudiosos, que a língua, como um sistema de regras variáveis, não é um caos, sendo passível de um estudo

sistemático, em que se pode observar que os fenômenos são ordenados e podem ser descritos a partir de condicionadores, pois a variação ocorre conforme os diversos fatores que a condicionam, tanto internos quanto externos, o que pode justificar a existência de diferentes padrões na língua.

Após verificarmos como as variações intralinguísticas são descritas, como os condicionadores internos atuam nos diferentes níveis gramaticais, observamos as combinações de fatores externos, a que, segundo especialistas, os tipos de variação estão estreitamente relacionados. Partimos, então, dos tipos classificados por Ilari (2006) por serem mais abrangentes e detalhados e Coelho et. al. (2015) que nos trazem uma apresentação das pesquisas mais recentes.

A **variação diacrônica**, também conhecida como variação histórica, refere-se à maneira como as línguas evoluem ao longo do tempo, seja em suas funções sociais, seja em sua relação com determinada comunidade linguística, seja na gramática da língua. Por isso, costuma-se ler que a variação histórica pode ser verificada ao analisarmos os usos de diferentes gerações. Ilari (2006) afirma que esta variação pode ser observada em dois casos: na gramaticalização, processo em que uma forma lexical assume funções gramaticais, e na lexicalização, processo inverso em que formas gramaticais são utilizadas com funções lexicais. No estudo histórico da língua, os pesquisadores constataam sua dinamicidade, a língua em constante mudança por ser um sistema variável, e explicam fenômenos como a formação do pronome *você* que remonta do pronome de tratamento *Vossa Mercê* e, atualmente, exerce a função de pronome pessoal de 2º pessoa do singular, coexistindo com o pronome *tu*, estudo em relação aos pronomes que exige reorganização nos processos de ensino em torno do conteúdo **colocação pronominal** em sala de aula.

Geralmente, quando se trata do fenômeno da variação, costuma-se pensar nas diferentes formas de uso entre as regiões de um mesmo país ou entre países que usam a mesma língua, isso porque a **variação diatópica**, ou geográfica, é a mais proeminente entre as variações, a que mais evidencia que falamos a mesma língua, porém de formas diferentes. A Sociolinguística trata das marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação a outra, de modo a desfazer errôneas concepções de que numa região se fala melhor o português do que em outra.

Entre os estudos que observam a variação da língua portuguesa em diferentes países, compara-se, principalmente, a variedade falada no Brasil e em Portugal, que apesar da colonização e da significativa influência gramatical, demonstram que são muitas as diferenças entre os dois países, conforme Gorski e Coelho (2009):

1. No nível fonético: no Brasil, a palatalização do /t/ e do /d/ antes de /i/ tônico e átono, e em Portugal a não palatalização, como em [t]jio e [d]jia;

2. No morfossintático: quanto a construções aspectuais, no Brasil: *estava brincando*, em Portugal, *estava a brincar*; quanto ao uso de pronomes clíticos, no Brasil é geralmente nulo: *Eu vi Ø na rua* e *Eu vi ele na rua*; em Portugal, o uso dos clíticos é mais frequente: *Eu vi-o na rua*.

3. No léxico: no Brasil há grande quantidade de vocábulos de origem tupi, como *guri*, *moleque* e *caçula*; em Portugal conhecidos como *rapaz*, *miúdo* e *filho mais novo*.

Quanto à variação regional no português do Brasil, os fenômenos que mais costumam ser descritos e analisados pelos pesquisadores são, de acordo com Ilari (2006):

a) No léxico, quando uma mesma realidade é expressa através de formas diferentes conforme a região

(macaxeira/aipim/mandioca) ou quando uma mesma forma expressa significados diferentes de acordo com região (quitanda: em geral significa mercearia, em Minas Gerais denomina iguarias e doces feitos com massa de farinha). Na região amazônica pela riqueza da diversidade e pela forma de ocupação com significativa presença de indígenas e nordestinos, apresenta uma diversidade lexical que reflete tal ocupação: atorá (utensílio que transporta farinha e outros alimentos), jito (pequeno), carimbé (mingau feito de farinha); pitiú (cheiro forte, geralmente de peixe).

b) Na morfologia e na morfossintaxe através dos traços de pronúncia, dentre os quais podemos destacar:

✓ Em vogais pretônicas /e/ e /o/: peteca, decente, moderno, mais abertas na região Nordeste;

✓ No fonema /r/ em final de sílaba, com pronúncia retroflexa nas regiões do sul de Minas, Mato Grosso, do norte do Paraná, de Goiás e Tocantins, no interior de São Paulo, caracterizando o conhecido sotaque caipira; além da pronúncia a fricativa velar e fricativa global que caracterizam o dialeto carioca e mineiro.

✓ A palatização de /t/ e /d/ em que podemos observar a ocorrência da variante africada [tʃ] em regiões do Nordeste, interior de São Paulo e Sul (como em [tʃ]ia), em oposição a não-africada [t], verificadas na maioria do território brasileiro (como em [t]ia).

Ao se verificarem as marcas linguísticas que caracterizam as variações no português brasileiro, destaca-se que o Brasil é um país que apresenta intensa formação imigratória e constantes migrações internas, o que contribui para o aparecimento de novas variedades linguísticas de diferentes procedências.

Variação também conhecida como social, a **variação diastrática** engloba diferentes condicionadores sociais: escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária. Para Ilari (2006) a variação diastrática refere-se à diferença entre o português falado pela população mais escolarizada e pela menos escolarizada e exemplifica nos três principais níveis da gramática: na fonética, em que há perda de distinção entre vogal e ditongo antes de palatal (como em *pexe* por *peixe*), monotongação (como em *sustança* por *substância*); na morfologia, observada na perda do *-s* da desinência da primeira pessoa do plural (como *nóis cantamo* por *nós cantamos*); e na sintaxe, como ausência de marca de concordância verbal na 3ª pessoa do plural (como em *os doces mais bonitos são/ é para a visita*).

O autor observa que não se trata de erros devido às limitações do falante quanto à escolaridade, mas de outro código, denominada por ele de sub-padrão, e ressalta a importância de se possibilitar aos alunos o acesso à variedade culta da língua. Coelho *et.al.* (2015) destacam o estudo de Scherre (1996) sobre o condicionador grau de escolaridade em relação ao fenômeno da variação e dizem que ela percebe que quanto maior o nível de escolaridade do falante maior a tendência em usar a variante culta da língua.

Além do grau de escolaridade, identifica-se outro condicionador marcante que atua sobre o fenômeno da variação, o nível socioeconômico: quanto mais privilegiado o grupo social maior a tendência a usar a variante culta, como realizar a marcação de concordância verbal e nominal em todos os constituintes. Lucchesi (2006) apresenta reflexão sobre a visão sociolinguística polarizada do Brasil devido à enorme concentração de renda do país nas mãos de poucos e com grande desigualdade social que se reflete no comportamento linguístico

que apresenta distinção entre a variedade linguística de um segmento escolarizado e a variedade linguística da população desprovida de direitos sociais. Nessa polarização da realidade sociolinguística brasileira, geralmente, encontra-se denominada por *norma culta*, derivada da elite escolarizada, e *norma popular*, uso derivado da maioria da população que pouco tem acesso à educação formal.

Entretanto, Bortoni-Ricardo (2004) propõe pensar em contínuos entre as normas, em que é possível observar convergências entre elas, quando constatamos que as pessoas com alto nível de escolarização são pertencentes à classe de baixo ou médio poder aquisitivo, e por isso vão apresentar mais as formas da norma culta; e pessoas com baixo nível de escolarização apresentam alto poder aquisitivo, vão apresentar mais as formas da norma popular.

Outra descrição linguística refere-se à **variação** denominada **diamésica**, considerada a variação que ocorre entre as modalidades de fala e escrita. Implica verificar que a escrita apresenta recursos como a ordem entre as partes, a possibilidade de alteração, reescrita, quase não apresenta retorno ou redundância, é mais revisada e planejada; e a fala cotidiana pouco apresenta o planejamento discursivo já que o discurso vai sendo planejado simultaneamente à sua produção, apresenta maior recorrência de reformulações, retornos e redundâncias, é mais improvisado e espontâneo.

Dependendo da situação em que o falante se encontra, as suas formas linguísticas vão variar de acordo com o contexto. É o que descrevem estudos voltados à **variação diafásica**, relacionada aos diferentes papéis do falante quando estão em diferentes domínios sociais, por isso, um mesmo falante apresenta formas diferentes para falar com seus pais, com seus

amigos, com seus professores, em uma festa, na igreja, em casa ou no trabalho.

A Sociolinguística costuma falar em registro formal, quando usamos uma linguagem mais monitorada de acordo com o contexto de comunicação; e registro informal, quando em situações mais informais que permitem o uso de variantes mais espontâneas. Não se trata de apenas dois extremos existentes na língua, mas de um *continuum*, conforme já comentamos, em que as formas se cruzam e o falante pode apresentar maior ou menor grau de possibilidades de registro formal. Além disso, as descrições a partir dos fatores intra e extralinguísticos demonstram a necessidade de atualização e reorganização no ensino dos níveis gramaticais da língua, para que o ensino de língua portuguesa evidencie o funcionamento da língua conforme a existência de variações, de padrões, de mudanças na língua.

2.2 Desafios ao conceito de variação linguística

Diante das definições e classificações apresentadas, observamos que para a investigação minuciosa da variação, os linguistas a apresentam classificada em diversos tipos com o objetivo de destacar os fatores internos e externos que atuam sobre os usos. Verificamos, nisso, a busca dos linguistas em registrar usos observados no português brasileiro, a partir do qual se constata nos discursos linguistas a necessidade dos registros em gramáticas e dicionários para que os instrumentos normativos não sejam únicas referências para o ensino de língua. Trata-se de descrições que fazem parte da maioria dos trabalhos que objetivam registrar e evidenciar a realidade linguística – conforme observamos na identificação e seleção do *corpus* deste estudo.

Quanto à atribuição de valores sociais às variáveis linguísticas destacamos a visão de Camacho (2013), pesquisador que defende que tal atribuição acompanha a dialética das relações sociais, onde se pressupõe uma norma e a existência do “bom x ruim”, em que o domínio dessa norma é admitido como o único meio de ascensão social: “A atribuição de valores sociais a variáveis linguísticas é o próprio processo de criação, reprodução e veiculação da norma, através das instituições controladas pelo grupo mais privilegiado, uma das quais é o próprio sistema escolar.” (CAMACHO, 2013, p. 85).

É possível verificarmos que a classificação das variantes, considerando os fatores condicionadores, indicam como referência os usos registrados desde a gramática tradicional, para demonstrar a legitimidade dos usos que se diferem desses registros e estão presentes regularmente na fala dos brasileiros. Entretanto, as teorias linguísticas afirmam a variação como um princípio da língua, presente em todas as variedades, e não apenas como identificadora da posição do falante, pois, mais que isso: “As variáveis resultam de fatores articulatórios que condicionam processos gramaticais, algumas refletem o reconhecimento variável das fronteiras gramaticais e outras parecem representar resíduos de processos históricos persistentes.” (CAMACHO, 2013, p. 140).

Vale ressaltar que, ao tratar da variação linguística, é comum os estudiosos discutirem o conceito da variação e das variedades, utilizando os termos considerados dialéticos: norma padrão x norma culta x norma popular; norma padrão x norma não-padrão; variedade prestigiada x variedade estigmatizada; norma culta x norma vernacular; expressões que, ao tentar esclarecer o funcionamento da língua e minimizar os problemas em torno da variação linguística, podem, ainda, permitir subtender o preconceito com os usos que se distanciam dos mais

monitorados, que a variação é característica apenas dos usos linguísticos de pessoas com menor escolaridade, de baixa renda, distanciando-se da concepção de usos, textos, discursos, como únicos em suas condições de produções e que se constituem na história, conforme explica Geraldi (2010), que discutindo a relação entre o acesso à escrita e às relações de poder que ainda exclui minorias, toma a América Latina como referência para afirmar que:

A cada momento, diferentes feitos históricos, mas sempre uma constante: a capacidade paradoxal de, ao mesmo tempo, expandir-se [a cidade letrada] para periferias supostamente acolhendo novos convivas e manter a distância das distinções: escrita x oralidade, erudito x popular; culto x não culto [...]. (GERALDI, 2010, p. 41).

Entre os pesquisadores linguistas não há consenso quanto às expressões para denominar os fenômenos da língua, conforme observamos em Bagno (2007), Lucchesi (2006), Faraco (2008), Britto (2003), que discutem diferentes denominações para os usos linguísticos. Podemos afirmar que são dicotomias que continuarão a existir enquanto a sociedade for composta por múltiplas ideologias e oposições de classes, o que impulsiona que a ciência continue a pesquisar e expor a concepção de língua a ser estudada.

Ressaltamos contribuições de Camacho (2013) quanto à definição e classificação das variantes linguísticas, relacionadas às discussões em Lucchesi (2011; 2012) e aos estudos de Tavares (2013) e Gorski e Tavares (2013). A variação não é, segundo Camacho (2013), apenas condicionada por fatores extralinguísticos, mas reflete a escolha do falante de acordo com seu objetivo comunicativo em processo de interação, o que o autor denomina de motivações discursivas. Segundo Camacho,

ao implantar o conceito de regra variável, a Sociolinguística que sustentava uma posição teórico-metodológica distante da tendência formalista, passou a ficar mais próxima dessa tendência e a distanciar-se da tendência funcionalista. O conceito de regra variável recebeu críticas quando se estendeu para a análise de fenômenos sintáticos, o que era específico dos fenômenos fonológicos, ou seja, expandiu da noção de opcionalidade para as restrições linguísticas e sociais já que a análise da variação se voltava para a natureza fonológica e morfológica, o que permite verificar uma quantidade evidente de usos considerados variantes por ocorrerem no mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.

Entretanto, o conceito de variação livre é contestado, pois considerando as unidades fonológicas é aplicável por ser uma escolha arbitrária do falante, mas para a ocorrência de diferentes fonemas em diferentes contextos nem sempre é possível considerar a mesma definição. Assim, Camacho (2013) destaca que identificar duas unidades significativas, ou seja, a variação sintática, como variação livre dos alofones é um equívoco:

Prova desse equívoco é que, para o tipo de variação sintática com que a sociolinguística passou a trabalhar, o contexto linguístico acabou sendo mais importante que os fatores extralinguísticos. [...]. Um ponto crucial do conceito de regra variável, acaloradamente questionado por Lavandera (1978), Labov (1978b), Romaine (1981) e Garcia (1985) é, por conseguinte, o grau em que as variantes de uma variável sintática são realmente diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, como se dá claramente com alternativas fonológicas. (CAMACHO, 2013, 136-137).

Além desse equívoco, este pesquisador identifica a falha do enfoque variacionista ao adotar o formalismo das regras

gerativas para descrição sem considerar as implicações teóricas. Diante dessas críticas, a teoria variacionista, na tentativa de melhorar seu enfoque, excluiu as motivações funcionais como método explanatório da variação, excluiu o valor funcional, que permitiria discutir por que o falante escolheu determinada forma. Foi essa discussão sobre a extensão do conceito de regra variável para a sintaxe que permitiu o surgimento da nova tendência nos estudos da língua: o sociofuncionalismo.

Considerar um conjunto de variantes linguísticas como duas ou mais formas diferentes de dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com mesmo valor de verdade (TARALLO, 2007), acarreta os seguintes problemas: quanto à restrição contextual deixa de se considerar que há fenômenos que ocorrem em contextos estruturais específicos, como variantes condicionadas; e em caso de extensão do conceito há casos em que a motivação ocorre pela estrutura cultural da comunidade linguística, assim, a variação depende do tipo de discurso, Camacho (2013) então explica:

O que acontece nesses casos é que, na verdade, o falante não tem várias alternativas para dizer a mesma coisa. A consideração do peso do contexto não estrutural, voltado para os fatores pragmáticos de maior ou menor preservação de face, permitiria compreender que não se trata de um caso de variação, uma vez que o falante só tem uma possibilidade de expressão formal para cada contexto social (p. 139).

Sobre a noção de valor de verdade para duas ou mais formas variantes, o autor afirma que para isso é preciso reduzir muito o conceito de significado de modo a se identificar com o valor de verdade. Por isso, o que se coloca como mais proveitoso para a análise linguística é considerar a existência de motivações em competição pelo mesmo domínio funcional, não apenas motivações formais ou funcionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o principal pressuposto da análise variacionista é o de variação como fenômeno inerente à língua. Portanto variação não é erro, não é desvio, não é característica de determinados grupos sociais ou regiões, não é forma que varia a partir de um padrão, como o próprio termo “variação” deixa implícito. A eleição de uma forma como padrão da língua está impregnada no ensino, de modo que se mantém a equivocada noção de que há uma forma como modelo original da língua a partir do qual surgem as variações, quando o que se tem é a variação como princípio da existência da norma.

Podemos inferir diante do exposto que as diferentes terminologias voltadas para denominar os usos variáveis da língua representam as diversas abordagens e compreensões teóricas sobre a língua, mas contribuem para compreensões equivocadas da variação linguística, por ainda carecer de maiores esclarecimentos, o que favorece as concepções de certo e errado nas práticas pedagógicas, tomando como referência o padrão da gramática tradicional. Os estudos linguísticos buscam demonstrar a falta de cientificidade das concepções tradicionais de certo e errado que reforçam a ideia de que existe um único padrão a ser seguido; e desfazer a noção de que variação e norma são fenômenos separados. É legítimo afirmar, com base na discussão apresentada, que a língua é variação, fenômeno que ocorre de forma ordenada, com conjuntos de regras que permitem a interação verbal em qualquer meio social. O conceito de variação, e de regras variáveis, é alvo de novas explorações e questionamentos quanto aos seus limites.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: **Ensino de gramática**: descrição e uso. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2^a ed., São Paulo: Contexto, 2014.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. – São Paulo: Parábola, 2013.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** – 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COELHO...*et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. - São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, C. A.; SOUZA, C. N. R. Variáveis fonológicas. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GORSKI, E.M; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em <<https://periódicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73>> Acesso em 27 de agosto de 2015.

GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. **Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista**. Revista do GELNE, v. 15, p. 75-97, 2013. Disponível em <incubadora.ufrn.br/index.php/revistadogelne/article/download/.../1348>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

ILARI, Rodolfo. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos/ Rodolfo Ilari, Renato Basso. – São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, D. **A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas.** Estudos de Linguística Galega 4, 2012, p. 45-65. Disponível em <<http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/403>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

LUCCHESI, D. **A teoria da variação linguística: um balanço crítico.** ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (2): p. 793-805, maio-ago 2012. Disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_t31.red6_1.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

LUCCHESI, D. **Gramática e ideologia.** Sitientibus, Feira de Santana, 5 (8), 1988, 73-81. Disponível em <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/8/gramatica_e_ideologia.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

LUCCHESI, D. **Os limites da variação e da invariância na estrutura da gramática.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 227-259. 2ª parte 2011. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/viewFile/32430/20579>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

LUCCHESI, D. **Norma linguística e realidade social.** IN: BAGNO, M. Linguística da norma. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

LUCCHESI, D. **Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro.** Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006. Disponível em <http://www.abralin.org/revista/RV5N1_2/RV5N1_2_art4.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. – 4. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. – São Paulo: Contexto, 2010.

OMENA, N. P.; DUARTE, M. E. L. Variáveis morfossintáticas. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. – São Paulo: Contexto, 2014.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: Os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9 ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2003.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In:

BAGNO, M. **Linguística da norma**. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.

TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Maria Alice. **Sociofuncionalismo**: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. Interdisciplinar, Ed. Especial. ABRALIN, Itabaiana/SE, n. VIII, v.17, jan./jun. 2013.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

6 A ESTRUTURA ARGUMENTAL DE VERBOS MONOARGUMENTAIS NO FALAR SANTARENO

Marlison Soares Gomes¹

1 INTRODUÇÃO

“Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida” (POSSENTI, 1996), tanto é assim que há muito tempo a Língua Portuguesa não é mais da mesma forma como falavam os portugueses do século XIII, período no qual foi registrado o primeiro documento genuinamente português. Para perceber como funciona a evolução de nossa língua e compreender suas mudanças ao longo dos anos, estudos foram realizados e outros encontram-se em andamento. É bem verdade que as modificações não se dão num curto espaço de tempo, muito pelo contrário, o processo é lento até ser consolidado e usado por todos os falantes.

Tal como acontece com pesquisas em outras regiões do Brasil, que visam documentar e analisar a língua em uso de suas respectivas regiões, como, por exemplo, o projeto NURC (Norma Urbana Culta), o D&G (Discurso de Gramática), o VARLINE (Variação Linguística no Nordeste) e o VARSUL (Variação Linguística na Região Sul), o projeto “História Social e Linguística do Português do Oeste Paraense”, desenvolvido

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). E-mail: marlison.letras@gmail.com.

pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste Paraense (GELOPA), também atua nesta perspectiva.

O GELOPA² desenvolve os seguintes projetos: História Social e Linguística do Português do Oeste do Pará (2012); O português do oeste paraense: normas, variação e ensino (2014).

O projeto “História Social e Linguística do Português do Oeste Paraense”, criado em 2012, vem, desde então, desenvolvendo pesquisas que buscam (re)contar a sociohistória da língua portuguesa na região oeste do estado do Pará. Com as pesquisas desenvolvidas pelo projeto, até então, foram documentadas notícias, anúncios, cartas de editores e carta de leitores do século XX. Para a vigência 2015 – 2017, o projeto incorporou narrativas orais que fazem parte do CTOPS.

O CTOPS³ é o resultado do projeto “Constituição, Documentação e Análise de *Corpus* de Textos Oraís do Português Santareno”, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Criado em 2008, no então campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Santarém, atual campus “Rondon” da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e, subsidiado pela concepção funcionalista da linguagem, o grupo tem como objetivo estudar os diferentes padrões gramaticais que constituem usos da língua portuguesa, especialmente aqueles da região oeste do estado do Pará. O Grupo de Estudo é coordenado pela Professora Doutora Ediene Ferreira Pena.

³ Pesquisa desenvolvida pelo GELOPA, com o objetivo de constituir, para fins de documentação e análise, um corpus de textos orais do português santareno. E, mais especificamente, mapear o município de Santarém e selecionar, na área urbana, núcleos-polo, onde a pesquisa devesse ser realizada; coletar e registrar amostras de fala de habitantes da zona urbana do município de Santarém; documentar as amostras de fala coletadas; transcrever grafematicamente as amostras de fala, segundo normas específicas para esse fim; e outros.

A base principal para a pesquisa que trata este trabalho é o primeiro de uma série de cinco volumes que compõem o CTOPS: **Volume I: Setor 3/zona k**; Volume II: Setor 1/zona i; Volume III: Setor 2/zona j; Volume IV Setor4/zona l; Volume V: Setor 5/zona m. O mapeamento da cidade para a divisão que se apresenta foi feito com base na organização geográfica da Zona de Policiamento de Santarém (ZPOL). O Volume I, compreende os gêneros textuais *Descrição de Local e Experiência Pessoal*.

Para além de descrever e estudar a formação do português brasileiro do oeste do Pará, os pesquisadores do GELOPA buscam flagrar as mudanças gramaticais do português do oeste paraense e é neste intuito que segue o presente estudo. Nossa proposta consiste em investigar verbos com comportamento monoargumental em contextos reais do português brasileiro.

Daqui em diante, a apresentação do estudo está estrutura da seguinte maneira: na seção 2, subsidiados por Ferreira (2002 e 2007), Perini (2003), Duarte e Brito (2003), Castilho (2010) e Bagno (2012), discutimos as concepções de verbo, de argumento ou valência, de (in)transitividade, de inacusatividade e de ergatividade.

Na seção 3 são descritos os processos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa: a leitura da literatura da área, o levantamento das ocorrências, a identificação das ocorrências pertinentes aos objetivos propostos e, finalmente, a análise.

Na seção 4, apresentamos as análises das ocorrências consideradas pertinentes ao que nos propomos; foram analisadas 11 (onze) ocorrências: 9 (nove) apresentam o sujeito em posição pré-verbal e 2 (duas), trazem o sujeito posposto.

Na seção 5 são apresentadas as considerações finais. Percebemos, ao final das análises, que os verbos usados no falar santareno com comportamento monoargumental são classificados, de acordo com a tradição gramatical, tanto transitivos como intransitivos.

2 A CLASSE DE PALAVRAS “VERBO”

Uma vez que se pretende analisar os usos reais de verbos monoargumentais, o elemento de maior relevância para este estudo é o verbo. Na intenção de discutir os conceitos desta classe de palavras se faz necessária a utilização daquilo que estudiosos da área vêm falando, ao longo de suas publicações, a respeito de verbos. Perini (2003, p. 319) ressalta que esta é a classe “que pode ser considerada bem estabelecida”, porém, enfatiza o autor, que “a definição de ‘verbo’ deixa muito a desejar” e apresenta a definição dada por Cunha & Cintra (1985, p. 367): “[...] uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”. Com base nesta definição, Perini (2003, p. 319-320) questiona: “diante de uma palavra de classificação desconhecida, como decidir se é um verbo? Que quer dizer ‘exprime o que se passa’? Que vem a ser ‘um acontecimento representado no tempo’?”.

Feitas as suas ponderações, esclarece o linguista que “o que há de claro e característico nos verbos – e que nos permite identificar os verbos sem grandes dificuldades – são seus traços morfossintáticos. Um verbo é um lexema que varia em número, pessoa e tempo”. Reforçando esta ideia acrescenta: “**verbo é a palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo**” (2003, p. 320) (Grifos no original).

O referido autor salienta ainda que o fato de “o verbo ser a única palavra que pode desempenhar a função sintática de núcleo do predicado” pode ser acrescentado como “uma informação extra sobre o comportamento gramatical do verbo” (PERINI, p. 320-321), não como parte integrante da definição dessa classe de palavras.

Castilho (2010, p. 392-396) argumenta que para percebermos uma palavra como pertencente à categoria dos verbos é preciso levar em consideração “os sistemas de que é feito uma língua”, nesse sentido, teremos “definições (i) gramaticais; (ii) semânticas; e (iii) discursivas” para um conceito mais definidor dessa classe de palavras. Naquilo que compreende a primeira definição, esclarece o autor que “uma definição gramatical de qualquer classe toma em conta sua morfologia e sua sintaxe”. Quanto ao aspecto semântico, “os verbos apresentam os estados de coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados, e os eventos de que precisamos quando falamos ou quando escrevemos”. Para uma definição discursiva “considera-se como verbo a palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo da apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via processo de predicação; (iii) que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos”. Com isso, é possível reconhecer o “estatuto categorial do verbo”.

Para Bagno (2012, p. 509), “o verbo é a classe de palavras por excelência, indispensável para a articulação e expressão do conhecimento e da interação social”, por isso mesmo, muitos estudiosos dedicam grande parte do seu tempo ao estudo desta classe. O linguista enfatiza que

Os verbos são o núcleo de todo e qualquer enunciado significativo, a tal ponto que a própria definição de *sentença* (ou oração) é dependente da existência de verbos: contamos o

número de sentenças num período pelo número de verbos que ela apresenta. (BAGNO, p. 508) (grifo no original).

Bagno critica as definições mais vulgares de verbos, em especial aquelas adotadas pelos livros didáticos, classificando-as como “problemáticas”. Em contrapartida, defende uma definição de verbo embasada em características “*sintáticas, semânticas e pragmáticas*”, a qual seria bem mais completa, ressalta o autor.

Numa espécie de comparação entre as definições de verbos estabelecidas por Soares (2008) e Faraco e Moura (2005), Bagno concorda com a definição de Magda Soares porque

(“palavras que indicam o que está acontecendo e como está acontecendo”) é muito mais simples, dispensa elucubrações metafísicas e se vale de algo que deveria ser óbvio, mas que, pelo modo como a gramática é apresentada na pedagogia tradicional, parece que não é: *qualquer pessoa, tão logo aprenda a falar, usa de modo natural, espontâneo, intuitivo e eficiente os verbos que são o centro em torno do qual se organiza toda a sintaxe de qualquer enunciado* (2012, p. 510) (grifos no original).

É perceptível que, em sua justificativa de concordância com a autora, Bagno reforça seu próprio conceito para os verbos: “são o centro em torno do qual se organiza toda a sintaxe de qualquer enunciado”. Quanto à definição dada por Faraco e Moura, Bagno diz que “o reconhecimento do verbo como o motor da sintaxe” lá está presente, contudo, discorda de uma utilização exagerada de “termos gramaticais” num mesmo parágrafo, ao levar em consideração que o público alvo são alunos de 6º ano.

Para Duarte e Brito (2003, p. 183), “os verbos são, nas línguas naturais, as palavras predicativas por excelência”. Entende-se por predicação “a relação que se estabelece entre um núcleo lexical, como o verbo, e os seus argumentos” (p. 182). Os argumentos, por sua vez, são “expressões linguísticas que completam o sentido do verbo e que são, por isso, indispensáveis à boa formação semântica e sintática da oração” (GONÇALVES e RAPOSO, 2013, p. 1156). De acordo com Castilho (2010, p. 263), na Sintaxe, diferentemente de como é usado na Retórica, o termo argumento “passa a designar os constituintes sentenciais dependentes de um predicador. Há o *argumento externo*, ou sujeito, assim denominado porque é gerado fora do sintagma verbal, e os *argumentos internos*, ou complementos, gerados dentro do sintagma verbal” (grifos no original).

De acordo com a natureza o verbo pode selecionar de zero a quatro argumentos. A seguir são mostrados exemplos com verbos que pedem de zero a quatro argumentos retirados da *Gramática do Português* (2º vol., 2013), organizada por Eduardo Raposo (os argumentos apresentem-se entre [colchetes], enquanto os verbos vêm sublinhados):

- a) Choveu.
- b) [O muro] ruiu.
- c) [O Pedro] cumprimentou [os artistas].
- d) [O Pedro] deu [os bombons] [à Ana].
- e) [O cão] levou [o osso] [da cozinha] para [o quintal].

A relação semântica existente entre o verbo e seus respectivos argumentos é o que se denomina por papel temático ou papel semântico. A lista de papéis temáticos é extensa, podendo variar de autor para autor. A seguir são destacados os papéis temáticos mais usuais conforme referenciados por Duarte & Brito (2003, p.188-190), por serem mais completos que as definições dadas por Perini (2003, p. 261):

- **Agente** é o papel temático do argumento que designa a entidade controladora, tipicamente humana, de uma dada situação. (*A Maria telefonou*)
- **Fonte** é o papel temático que designa a entidade que está na origem de uma dada situação, embora sem a controlar. (*O vento* partiu o vidro da janela)
- **Experienciador** é o papel temático do argumento que designa a entidade que é a sede psicológica ou física de uma dada propriedade ou relação. (*O João* gosta da Maria)
- **Locativo** é o papel temático do argumento que exprime a localização espacial de uma entidade. (O Luís mora *em Paris*)
- **Alvo** é o papel temático do argumento que designa a entidade para qual algo foi transferido, num sentido locativo ou não. (O Luís ofereceu o disco *ao amigo*)
- **Tema** é o papel temático do argumento que designa a entidade que muda de lugar, de posse ou de estado, em frases que descrevem situações dinâmicas. (A Ana escreveu *um romance*)

Os verbos monoargumentais ou, de acordo com a gramática de valência (BUSSE e VILELA, 1986), monovalentes são aqueles que selecionam apenas um único argumento ou tem apenas um lugar vazio, como é o caso do verbo “ruir”, nos exemplos mostrados acima. De modo generalizado, estes verbos são aqueles que a tradição gramatical classifica como “intransitivos”. Perini (2003, p. 162) ressalta que

A noção tradicional de verbo “transitivo” em oposição a “intransitivo” se define assim: um verbo é “transitivo” quando exige a presença de objeto direto em sua oração; e é “intransitivo” quando recusa a presença de objeto direto. A definição é suficientemente clara, e dela decorre que sempre

que houver em uma oração um verbo transitivo, essa oração deve ter objeto direto; e sempre que houver um verbo intransitivo, a oração não pode ter objeto direto. Note-se que o sistema não prevê lugar para verbos que possam ter OD ou não, à vontade; logo, é de se presumir que tais verbos não existam.

Na prática, porém, a definição não é respeitada. Classifica-se o verbo *comer* como “transitivo”, porque aparece com OD em *Meu gato já comeu todo o mingau*. Mas *comer*, [...], aparece igualmente sem OD: *Meu gato já comeu*. *Meu gato quase não come* (grifos no original).

Para Bagno (2012, p. 516), “é o **contexto discursivo** que vai determinar o caráter transitivo e/ou intransitivo de um verbo” (grifos no original). Nas palavras de Castilho (2010, p. 263) “a transitividade gramatical é uma propriedade da sentença, e não do verbo que a constrói. Não há verbos exclusivamente transitivos, nem verbos exclusivamente intransitivos. É o uso na sentença que explicita a decisão tomada pelo falante”.

O argumento único, gerado pelos verbos monoargumentais, em geral, ocupa a posição de argumento externo, ou seja, a posição de sujeito. Os verbos inacusativos, também monoargumentais e por isso pertencentes à classe dos intransitivos, “recebem este nome porque nunca podem atribuir caso acusativo, isto é, não habilitam *objeto direto*” (BAGNO, 2012, p. 630, grifos no original), já que isso é exclusividade dos verbos transitivos diretos.

O sujeito de verbo inacusativo não é *agente* semântico do estado de coisas relatado, é mais semelhante ao objeto direto (*paciente*) de um verbo transitivo. Por isso mesmo, ocorrem com grande frequência antes de seus sujeitos, numa ordem VS: **Apareceu a Margarida** (BAGNO, 2012, p. 630) (Grifos no original).

Em contrapartida, os verbos acusativos são aqueles que admitem os casos do mesmo nome, habilitando, neste sentido, o objeto direto, logo são transitivos diretos, não sendo monoargumentais.

Ex.: Pedro cumprimentou os artistas → Pedro cumprimentou-os⁴.

Tratando de línguas ergativas ou da ergatividade Du Bois (1985), citado por Ferreira (2002, p. 30), observou que “há um padrão isomórfico no fluxo de informação, o que o levou a concluir que a distribuição sintática dos SNs (sintagmas nominais) não é aleatória, existe uma motivação para tal”. A esse padrão chamou de *Estrutura Argumental Preferida* (EAP). Ferreira, com base em Du Bois, ressalta que tal padrão “não é uma estrutura do discurso, mas uma preferência por uma estrutura sintática, sendo, portanto, significativa para a gramática de uma língua”.

Esse padrão, detectado em línguas ergativas, também pode ser encontrado em línguas nominativas como o português. No caso do português brasileiro, em estudo realizado por Dutra (1987) e referenciado por Ferreira (2002), se constatou o que Dutra chamou de *ergatividade cindida*, uma vez que no português brasileiro, o sujeito de frases intransitivas (S) ora se comporta como objeto (O), ora como sujeito de transitiva (A).

Na EAP, o sintagma nominal correspondente ao argumento interno do verbo, conhecido como objeto direto, apresenta as seguintes características: em relação à ordem, tende a ocupar a posição pós-verbal; em relação ao estatuto informacional, possui status de informação nova e, do ponto de vista morfológico, não estabelece concordância com o verbo.

⁴ Exemplo retirado (e adaptado) da *Gramática do Português* (2º vol., 2013), organizada por Eduardo Raposo.

Contrariamente, espera-se que o argumento externo, sujeito, apresente as seguintes características: tende a ocupar posição pré-verbal, em obediência à chamada ordem canônica da língua portuguesa, SVO (sujeito-verbo-objeto); possui status de informação dada, podendo vir preenchida por uma forma pronominal ou pela elipse (\emptyset); e rege a concordância verbal (excetuando-se casos de verbos de ligação, que, de acordo com a tradição gramatical, pode concordar com o predicativo).

Seguindo os apontamentos indicados pelos autores aqui mencionados, buscaremos analisar as ocorrências encontradas com máxima imparcialidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia compreendeu pesquisa bibliográfica e análise de ocorrências. Para uma análise consistente, buscou-se melhor compreensão, com a pesquisa bibliográfica, sobre as concepções de verbos, de argumento ou valência, de (in)transitividade, de inacusatividade e de ergatividade, a partir do exposto no item anterior.

Com o intuito de dar conta do registro dos usos de verbos monoargumentais em textos orais de falantes santarenos, este estudo se dedicou ao levantamento dos usos de verbos com comportamento monoargumental em contextos orais de fala, para isso, foi dedicada atenção especial para uma leitura minuciosa do CTOPS, por se tratar de um trabalho desenvolvido para esta finalidade de estudo, foi a primeira e principal fonte de levantamento das ocorrências.

Outros registros ainda foram realizados durante o período dedicado ao levantamento de ocorrências, estes foram colhidos dos falares espontâneos, seja em casa, na escola, na rua, de pessoas conhecidas ou não, à medida que eram ouvidos

os enunciados que interessavam à pesquisa, passavam a fazer parte das nossas anotações para, no momento oportuno, serem organizadas e analisadas.

Concretizado o levantamento das ocorrências consideradas pertinentes aos objetivos propostos a partir dos gêneros textuais “Experiência Pessoal” e “Descrição de Local” do Volume I, Setor 3 – Zona K do CTOPS passamos às análises.

Tínhamos a expectativa de que o CTOPS, por se tratar de um corpus compreendendo gêneros textuais do falar santareno, pudesse conter maior número de ocorrências interessantes ao nosso trabalho, porém nossas expectativas foram frustradas. Serviram de base às análises apenas 4 (quatro) ocorrências retiradas do Corpus de Textos Oraís do Português Santareno, as outras 7 (sete) são oriundas do corpus das ocorrências não sistematizadas.

Nas análises, buscamos identificar a estrutura argumental dos verbos presentes nas ocorrências, verificando as relações semânticas existentes entres cada verbo e seu respectivo argumento. Feita esta identificação, partimos para uma tentativa de compreensão dos usos com base naquilo que defendem os estudiosos da área.

4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos as análises das ocorrências consideradas pertinentes aos nossos propósitos, isto é, ocorrências que apresentam verbos com comportamento monoargumental. Serão analisadas 11 (onze) ocorrências, destas 9 (nove) apresentam o complemento externo, sujeito, em posição pré-verbal e nas outras 2 (duas), o sujeito vem posposto ao verbo.

I. [O barco] alagava (CTOPS, 2010, p.29)

[...numa dessas viagens que fomos...foi...foi...fantástica...assim... porque foi toda uma aventura...eh::nos fomos num barco de linha PE/pequeno...conhecendo todo...todos esses interiores aí...sabe?... o barco:: alaga::va...sofremos...eh::...uma tempestade no rio...]

O verbo *alagar*, classificado pela tradição gramatical como transitivo, pressupõe, de acordo com a gramática de valência, a existência de dois *lugares vazios* ou dois *argumentos*: um que *alaga* (1), outro que é *alagado* (2). O que configuraria a sequência SVO, tradicional do português.

1. [João] alagou [o barco].

S V O

2. [A chuva] alagou [o pátio].

O primeiro lugar vazio (o argumento externo, sujeito) poderia ser preenchido por um elemento [+agentivo] e o segundo (o argumento interno, complemento) com um elemento [-agentivo], como mostra a frase 1. Dessa forma, [João] desempenharia o papel temático de *agente*, sendo a entidade controladora da ação, porém, a não ser que João tivesse motivos muito sólidos, não alagaria um barco em sua consciência.

A frase 2 se apresentaria mais aceitável por trazer no primeiro argumento um sujeito que “está na origem de uma situação, embora sem a controlar” (Duarte & Brito 2003, p. 189), desempenhando o papel semântico de *fonte* e um argumento interno desempenha o papel semântico de *paciente*, uma vez “que expressa a entidade diretamente afetada por uma ação” (Perini 2003, p. 261). O argumento interno da frase 1 apresenta o mesmo comportamento semântico que o argumento interno da frase 2: *paciente*.

De acordo com Francisco S. Borba (2002, p. 51), em seu **Dicionário de usos do português do Brasil**, o argumento interno do verbo *alagar* é um “nome locativo”, tal como ocorre nas frases 1 e 2. Ele mostra exemplos, abaixo listamos alguns deles:

Ação-processo

Isso, após um mar grosso que alagou [os porões] (MAD);

O mijo corria, alagava [tudo] (MEC);

Processo

Quando chove [o pátio] se alaga (CS);

Quando chove, [Salvador] alaga (CH).

Na ocorrência I (o barco *alagava*), temos uma sequência SV (sujeito-verbo), nesse caso, podemos dizer que estamos diante de uma sequência intransitiva, percebida, na configuração que se apresenta, pela ausência de um objeto ou complemento.

O único argumento do verbo *alagar* – em [O barco] alagava – foi gerado como argumento externo, isto é, como sujeito sintático. Este argumento é [-agentivo] e não designa um elemento que esteja na origem da ação ditada pelo verbo, correspondendo semanticamente a uma entidade afetada pela ação descrita. O papel semântico ou temático que melhor designa este argumento é o *paciente* ou *tema* dependendo do autor.

Para Perini (2003, p. 261), o “**paciente** é o papel temático que expressa a entidade diretamente afetada por uma ação, ou que “sofre” a ação, para utilizar o termo tradicional”. Já Duarte e Brito (2003, p. 190) argumentam que o

Tema é o papel temático do argumento que designa a entidade que muda de lugar, de posse ou de estado, em frases que descrevem situações dinâmicas. O argumento com este papel

pode designar uma entidade criada pela actividade expressa pelo verbo ou afetada por tal actividade.

O que se observa na ocorrência I é que um verbo, classificado pela gramática tradicional como transitivo, tem um comportamento monoargumental em usos do falar santareno. Nesta ocorrência, o que seria sintaticamente um objeto, uma vez que é o argumento que sofre a ação ditada pelo verbo, é alçado para a posição de sujeito.

Recorrendo ao proposto por Castilho (2010) e Bagno (2012) no que se refere a (in)transitividade gramatical, pode-se dizer que o contexto possibilitava ao falante usar o verbo classificado pela normatividade como transitivo intransitivamente o que se apresentou perfeitamente aceitável, pois o discurso se manteve fluido e a comunicação foi estabelecida. Quanto ao fato de um complemento migrado para a posição de sujeito, podemos dizer que possivelmente o falante quis enfatizar aquele elemento em sua fala.

Quanto a configurações da estrutura argumental, fazemos uso das palavras de Ferreira (2007, p. 29) quando diz que “as línguas, [...], são desenvolvidas para satisfazer as necessidades humanas; e a maneira como se organiza é funcional em relação a essas necessidades – essa organização não é, portanto, arbitrária: *são os usos da língua que moldam o sistema*” (grifos no original).

II. [O barco] virou (CTOPS, 2010, p.30)

[...a maioria dos passageiros...eh:... se colocaram... só pra um lado do barco...e o barco:...a...pesar da...da maresia tá forte...eh:...virou:...e...quando naufragou...ele:...conseguiu avistar três pessoas com ele né?]

O verbo *virar*, tal como o tratado na ocorrência anterior, pode conter duas *casas vazias* ou dois *argumentos*, segundo a

gramática de valência. Neste caso, a casa vazia que carrega o papel sintático de sujeito pode ser preenchida:

- Por um argumento [+agentivo]/[+humano]: *Agente*: “papel semântico desempenhado pela entidade que provoca a ação denotada pelo verbo; entende-se que o agente provoca essa ação voluntariamente” (PERINI, 2003, p. 261).
- 3. [João] virou [o balde].
 - Por um argumento [-agentivo]: *Fonte*: “papel temático do argumento que designa a entidade que está na origem de uma situação, embora sem a controlar” (DUARTE & BRITO, 2003, p. 189)
- 4. [O vento] virou [o balde].
 - O verbo *virar* pode ainda ser usado como verbo de ligação, quando pressupõe uma mudança de estado.
- 5. [O homem] virou [uma fera].
 - E pode, ainda, deixar de usar um argumento gerado na posição de argumento externo, usando um sujeito afetado pela ação descrita pelo verbo.
- 6. Virou [o copo].

Neste caso, o argumento externo apresenta uma informação nova, por isso a posposição ao verbo, uma vez que as informações novas, em geral, são apresentadas na posição de argumento 2, como complemento, tal como vimos na Estrutura Argumental Preferida de Du Bois.

Na ocorrência II (o barco virou), o verbo tradicionalmente transitivo seleciona um único argumento. O argumento foi gerado na posição de argumento externo, desempenhando um papel semântico de *paciente* pois sofre a ação ditada pelo verbo, como referido por Perini (2003, p. 261), dessa forma, é [-agentivo]. Também aqui, como na ocorrência I,

temos um tradicionalmente complemento migrado para a posição sintática de sujeito.

[O barco] virou.

[Alguém/algo] virou [o barco].

As razões que levaram o falante a usar o verbo com apenas um argumento são determinadas contextualmente, nos remetendo àquilo que Castilho (2010) e Bagno (2012) esclarecem a respeito da transitividade ou não dos verbos e, também, ao que destaca Ferreira (2007) quanto aos *usos da língua*.

III. [Música] tocando (CTOPS, 2010, p. 407)

[... a gente tinha aquele arraial... tinha o coreto... música tocando... era bom demais...]

De acordo com a tradição gramatical o verbo *tocar* é transitivo e, por isso, pressupõe duas *casas vazias*: uma que *toca* (1) e outra que é *tocada* (2). O argumento 1, deste verbo, pode ser preenchido por elementos que sejam [+agentivos] ou [-agentivos], enquanto o argumento 2, é desempenhado por uma entidade [-agentiva]:

7. Sujeito [+agentivos]: *Deixa que [eu] toco [a buzina]* (SA)

8. Sujeito [-agentivos]: *[Esta homenagem] toca [minha sensibilidade]* (G-O)

No caso da ocorrência III, seguindo o que indica a gramática tradicional, poderíamos ter as seguintes ocorrências:

9. Sujeito [+agentivos]: *[João] está tocando [música]*.

10. Sujeito [-agentivos]: *[O rádio] está tocando [música]*.

O argumento da ocorrência III foi gerado na posição de sujeito (argumento externo). O verbo foi usado intransitivamente uma vez que não apresenta qualquer complemento. O papel temático desempenhado pelo argumento

externo é um tanto quanto difícil de classificação. Podemos dizer que se trata do papel temático de *tema*, correspondendo a uma entidade que muda de estado, como destacado por Duarte e Brito (2003, p. 190).

Ressaltamos mais uma vez que “a transitividade gramatical é uma propriedade da sentença, e não do verbo que a constrói. Não há verbos exclusivamente transitivos, nem verbos exclusivamente intransitivos. É o uso na sentença que explicita a decisão tomada pelo falante” (Castilho 2010, p. 263).

- IV. [Teu telefone] não atende.
- V. Agora [a foto] tirou.
- VI. [O bolo] derrubou.
- VII. [O leite] derramou.
- VIII. [A piscina] encheu.
- IX. [A caixa] encheu.
- X. Furou [o pneu]

Nestas ocorrências, os argumentos internos aparecem em posição pré-verbal, exceto na ocorrência X, tal como argumento externo. O estudo de Du Bois (1985, apud FERREIRA, 2002), “mostra que um grande número de argumentos lexicais ocorrem em funções sintáticas de **S** e **O**, ao passo que na função **A** o número é bastante reduzido” (FERREIRA, 2002, p. 33). Aqui não apresentamos sentença transitiva, contudo a posição do argumento – pré ou pós-verbal – pode estar relacionado ao fluxo de informação – informação dada ou informação nova – como atestado por Dutra (1987, apud FERREIRA, 2002, p. 31). Acrescente-se a isso, que “há, [...], uma tendência no discurso para limitar a quantidade de argumentos lexicais na sentença, a um somente” (FERREIRA, 2002, p. 33).

Ao usar a língua da forma que melhor atende às suas necessidades, o falante procura talvez evidenciar aquilo que considera de maior relevância para o discurso. Percebemos assim que o processo comunicativo não sofreu nenhum prejuízo, muito pelo contrário, o falante se fez entender da forma que verbalizou.

De acordo com Carvalho (2006), verbos ergativos

São verbos transitivos que têm a propriedade de poder apresentar a variante intransitiva/ergativas, em que o argumento interno [...] é alçado à posição de sujeito, conservado a mesma relação temática com o verbo, isto é, a função semântica de Tema, e o argumento externo [...] não é exteriorizado [...]. Esses verbos são, por conta disso, também chamado de verbos transitivo/causativos ou verbos de alternância causativa.

11. [Maria] quebrou [o vaso]. (Sujeito exteriorizado, oração transitiva)
12. [O vaso] quebrou. (Sujeito não exteriorizado, oração intransitiva/ergativas)

Os verbos presentes nas ocorrências IV, V, VI, VII, VIII e IX são tradicionalmente classificados como transitivos por admitirem objetos diretos, porém, apresentam-se em usos intransitivos/inacusativos, visto não apresentarem o objeto direto sintático e, conseqüentemente, não admitirem caso acusativo. Vejamos como seriam as orações se apresentassem sujeitos exteriorizados.

13. Você não atende teu telefone → Teu telefone não atende → *Não atende-o
14. João tirou a foto → A foto tirou → *Tirou-a
15. João derramou o bolo → O bolo derramou → *Derramou-o
16. João derramou o leite → O leite derramou → *Derramou-o

17. João encheu a piscina → A piscina encheu → *Encheu-a

18. João encheu a caixa → A caixa encheu → *Encheu-a

Por mais que não apresentem a EAP tal como destacada por Ferreira (2002) é perceptível que estas ocorrências seguem certo padrão isomórfico, assim como as três mostradas em princípio: o argumento interno, configurado como argumento externo, se apresenta em posição pré-verbal, possuindo estatuto informativo de informação nova.

A ocorrência X, mesmo apresentando uma estrutura semelhante à ocorrência XI: oração com configuração VS, na qual o argumento externo migra para a posição de argumentos interno e este argumento único desempenha o papel semântico de *paciente* ou *tema*, se encaixa melhor junto as ocorrências IV, V, VI, VII, VIII e IX uma vez que apresenta características semelhantes as ocorrências deste grupo, por exemplo, o sujeito não exteriorizado.

19. João furou o pneu → o pneu furou/furou o pneu → *Furou-o.

Esta alternância do único argumento em posição pré ou pós-verbal pode também ser observada nas outras ocorrências deste grupo o que corresponde a *ergatividade cindida*, identificada por Dutra (1987) e referenciada por Ferreira (2002), indicando que no português brasileiro, o sujeito de frases intransitivas (S) ora se comporta como objeto (O), ora como sujeito de transitiva (A).

A razão pela qual o falante opta por uma sequência SV ou VS, pode ser explicada pelo processo de topicalização. O falante elege um elemento, talvez inconscientemente, a ser enfatizado no seu discurso e não o outro. Este tipo de processo em nada anula outro processo: o da comunicação. É válido ressaltar que as informações novas são introduzidas no discurso

via argumento 2, este pode ser outro motivo para o falante utilizar o argumento em posição pós-verbal.

XI. Acabou [meu gás] (CTOPS 2010, p. 250)

“(...) eu disse “tá lá em casa” “eu quero tua rede” ele dizia...três vezes ele disse pra mim “então vumbora lá em casa” ai:: nesse dia acabou meu gás... parece que foi uma coisa... (...)”

O *Dicionário Global da Língua Portuguesa* de Dermival Ribeiro Rios apresenta o verbo *acabar* como transitivo, intransitivo e pronominal. Na ocorrência XI, temos o uso do verbo no intransitivo com um sujeito sintático que migra para a posição de objeto direto. Bagno (2012, p. 630) esclarece que tal migração é típica dos verbos inacusativos.

O traço de inacusatividade, na presente ocorrência, fica mais evidente quando percebemos que o sujeito, argumento único gerado na posição de argumento interno, não admite caso acusativo (Meu gás acabou → *Acabou-o).

Como já mencionado na parte introdutória deste trabalho, de acordo com Bagno (2012) os verbos inacusativos “ocorrem com grande frequência antes de seus sujeitos, numa ordem VS”, como em “Apareceu a Margarida”, tal como a ocorrência em análise, porém, no exemplo usado pelo autor tem-se um argumento que é [+agentivo], *a Margarida*, já na ocorrência XI, o argumento é [-agentivo], *meu gás*. A natureza do argumento externo pode variar de acordo com os contextos discursivos, porém, vale ressaltar, que o verbo *acabar* só admite argumentos [-agentivos] enquanto que *aparecer*, admite ambos.

20. Sujeito [+agentivo]: Apareceu [a Margarida]. *Acabou [a Margarida].

21. Sujeito [-agentivo]: Apareceu [a lua]. Acabou [meu gás].

O papel semântico atribuído ao sujeito da ocorrência XI é o *paciente* ou *tema* nas formas destacadas por Perini (2003, p.

216) e Duarte & Brito (2003, p. 190), sendo a entidade afetada pela ação descrita pelo verbo.

Na ocorrência XI, temos o argumento externo que passeia normalmente pelas duas posições de argumento, tanto o primeiro argumento, posição de sujeito, como o segundo argumento, posição de complemento, sem perder seu caráter de sujeito. Essa característica também pode ser associada à *ergatividade cindida*. (DUTRA, 1987 *apud* FERREIRA, 2002).

5 CONSIDERAÇÕES

Todas as ocorrências apresentadas na seção anterior têm verbos com comportamento monoargumental, ainda que das 11 (onze) utilizadas para análise 9 (nove) apresentem verbos classificados pela tradição gramatical como transitivos e 2 (duas) verbos classificados tanto transitivos como intransitivos.

É certo que devemos levar em consideração o proposto nas gramáticas de Perini (2003), Castilho (2010) e Bagno (2012) quanto a (in)transitividade dos verbos, contudo, essa configuração sintática, identificada nos falares brasileiros, vem reafirmar o que já é conhecido: as línguas estão em constante processo de mudança.

Evidentemente que o estudo ora apresentado foi pouco abrangente para fazermos afirmações categóricas, por outro lado, entendemos que as ocorrências apresentadas revelam uma mudança significativa na estrutura argumental dos verbos e, indicando uma possível reanálise das subclassificações da classe de palavras verbo.

Compreendemos, pelo exposto, que as manifestações discursivas são dinâmicas e se moldam de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes (FERREIRA, 2007),

por isso, a importância de constantes estudos que analisem a língua em suas mais diversas manifestações.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola editora, 2012, p. 506-661.

BORBA, F. S. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BUSSE, W. e VILELA, M. **Gramática de Valência**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

CARVALHO, G. M. de. **Inacusatividade e ergatividade na fala rural do PB**. In: **Revista Inventário**. 5. ed., mar/2006. Disponível: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05gcarvalho.htm>>.

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

DUARTE, I. e BRITO, A. M. Predicação e classes de predicadores verbais. In: MATEUS, M. H. M. et al (Orgs.) **Gramática da Língua Portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003. cap. 7, p. 183-190.

FERREIRA, E. P. **Gramaticalização e Auxiliaridade: um estudo pancrônico do verbo chegar**. 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza/CE.

_____. **Padrões funcionais da língua portuguesa: aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará. Belém/PA.

FERREIRA, E. P. e GOMES, M.L. (Orgs.). **Corpus de Textos Oraís do Português Santareno** – Vol. 1 – Setor 3 / zona k. Santarém/PA, Editora e Artesanato Gráfico Tiagão, 2010.

GONÇALVES, A. e RAPOSO, E. Verbo e Sintagma Verbal. In: RAPOSO, E. *et al* (orgs.). **Gramática do Português**, 2º volume. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 1155-1160.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 2003.

7

CARACTERIZAÇÃO DA NORMA-PADRÃO: ALGUNS FENÔMENOS¹

Fády Lorena de Souza Moura²
Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira³

1 INTRODUÇÃO

Estudos linguísticos como os de Antunes (2007) e Neves (2003) têm defendido um ensino de língua que prepare o aluno para saber se expressar verbalmente nos mais variados contextos em que possa ser inserido, o que implica conhecer diversas normas da língua. De acordo com Antunes (2007), cada aluno tem o direito de acesso ao maior número possível de usos da língua, o que inclui a norma-padrão. Neves (2003) afirma que a escola deve trabalhar a língua em uso e, portanto, tornar objeto de estudo todas as normas linguísticas, inclusive aquela considerada como de maior prestígio sociocultural, à qual o aluno não teve oportunidade de conhecer em seu ambiente familiar ou em sua comunidade.

Como se vê, a norma-padrão é um tema diretamente ligado ao ensino de língua. Assim, tendo em vista a missão de lidar com esse tema em sala de aula, surgem os seguintes

¹ Parte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA.

² Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. E-mail: fadya.moura@hotmail.com

³ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA e orientadora da pesquisa. E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br

questionamentos: *o que é a norma-padrão enquanto norma objetiva? Que usos linguísticos caracterizam a norma-padrão?*

Pensando nessa problemática e na necessidade de levantar dados empíricos a respeito do que vem a ser essa norma, esta pesquisa buscou investigar como esta se realiza nos usos linguísticos, o que, conseqüentemente, pode subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Partimos da assunção de que existe uma norma-padrão objetiva, que se realiza nos usos efetivos das pessoas pertencentes ao segmento social de maior poder, a qual sofre influência do discurso e é modificada pelos próprios usos.

Conforme Coseriu (1987, p. 72), precursor dos estudos sobre a norma linguística, o caminho para estudá-la “é o caminho que parte do falar concreto e procede por meio de abstrações sucessivas, relacionando o falar, os atos linguísticos concretos, com os seus modelos”, ou seja, é necessário partir dos usos linguísticos efetivos para estudar uma norma.

Para compreendermos como se caracteriza a norma-padrão objetiva do português brasileiro, utilizamos como *corpus* textos de jornais de maior circulação no Brasil. Essa escolha foi embasada em Perini (2003a), que afirma ser a norma-padrão aquela empregada em textos jornalísticos e técnicos e caracterizada pela grande uniformidade gramatical e estilística. Analisamos textos jornalísticos de 1995 e de 2015 e verificamos se, em 20 anos, houve alguma diferença no padrão linguístico apresentado, por meio da observação e análise dos fenômenos selecionados.

Tendo em vista que buscamos investigar a configuração atual da norma-padrão em situações de escrita altamente monitoradas e considerando que o jornal impresso é uma das fontes propagadoras desta norma, selecionamos o jornal pelo critério “jornal de maior circulação”, tendo em vista o fato de a

Associação Nacional de Jornais (ANJ), órgão não vinculado a quaisquer instituições donas de jornais, divulgar anualmente o *ranking* dos jornais brasileiros segundo a circulação. Além disso, esse critério atende o interesse em investigar os jornais mais lidos pelo brasileiro e que, portanto, representam referência em se tratando de jornalismo e uso da língua.

Segundo a última pesquisa da Associação Nacional de Jornais (ANJ), referente ao ano de 2015, o jornal de maior circulação no Brasil é o Super Notícia (MG), seguido pelo O Globo (RJ). No entanto, optamos por analisar O Globo porque, dos dois, é o único que tem se mantido entre os três jornais que mais circulam no Brasil desde o ano de 2012, conforme pesquisas da ANJ.

Para seleção do gênero a ser analisado, levamos em consideração a afirmação de Britto (2003) de que textos de fundo de imprensa, como editoriais e artigos assinados, sofrem maior pressão do padrão normativo em comparação com outros de tema prosaico e quadrinhos, e a de Bagno (2001) de que textos jornalísticos, como as notícias, devido à urgência da publicação, passam por revisão rápida, deixando transparecer a gramática intuitiva do redator com regras próprias da oralidade de falantes do segmento social de maior poder, o que dificilmente ocorre com outros gêneros jornalísticos, como editoriais, críticas de cinema, livro e música, que podem demorar mais para ser elaborados. Dessa forma, os autores preveem resistência dos textos jornalísticos altamente monitorados a certos usos da oralidade.

Dos textos de fundo de imprensa do jornal estudamos os de cunho opinativo, constantes na seção *Opinião*, por entendermos que passaram por revisão minuciosa. Fizemos um recorte dos textos publicados no período de 01 a 15 de janeiro de 1995 e de 01 a 15 de janeiro de 2015. Os textos levantados

foram extraídos do acervo que disponibiliza as edições impressas de forma digitalizada. Optamos por escolher textos de uma diferença de tempo de 20 anos, com o intuito de comparar as recorrências dos fenômenos a ser analisados e verificar possíveis mudanças. Esse período foi escolhido em razão das profundas mudanças ocorridas em nossa sociedade desde o ano de 1995, principalmente no que tange à forma de se comunicar, com o advento da internet. De acordo com Oliveira (2011), foi a partir de 1995 que a internet passou a ser de acesso público no Brasil.

A seção *Opinião* do jornal *O Globo* abriga textos dos gêneros opinativos⁴ editorial, comentário, artigo de opinião, crônica, carta do leitor e caricatura e é publicada diariamente no caderno *Matutina*. Excetuamos da análise as cartas dos leitores, em razão da origem diversa dos leitores, e os textos de gênero caricatura, por serem não verbais. De cada publicação da seção, extraímos em média seis textos, totalizando cerca de 180 textos.

Para realizarmos a coleta dos fenômenos linguísticos nos textos jornalísticos, as páginas digitalizadas dos jornais foram tratadas com o software OCR (*Optical Character Recognition*) – Reconhecimento Ótico de Caracteres –, de modo a possibilitar a consulta dos fenômenos selecionados (os jornais digitalizados não permitem o uso da ferramenta de busca). Utilizamos a

⁴ De acordo com a classificação “Marques de Melo” (MELO; ASSIS, 2016, grifo nosso), referente à imprensa brasileira e possivelmente uma das mais utilizadas no país, os formatos jornalísticos atualmente são: 1) de gênero informativo; nota, notícia, reportagem e entrevista; 2) **de gênero opinativo; editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, caricatura, carta e crônica**; 3) de gênero interpretativo; análise, perfil, enquete, cronologia e dossiê; 4) de gênero diversional; história de interesse humano, história colorida; e 5) de gênero utilitário; indicador, cotação, roteiro e serviço.

referida tecnologia para convertermos as páginas em arquivos *Word* e, assim, conseguirmos realizar as buscas.

Os fenômenos pesquisados foram selecionados de acordo com o nível de tensão normativa. Esse critério se baseia no conceito elaborado por Britto (1997), ao qual denomina *saliência*. Para o autor, quanto maior pressão normativa o uso linguístico sofre por parte das instâncias reguladoras da língua (escola, revisores textuais) maior é o nível de saliência, ou seja, maior é o nível de tensão normativa. Segundo Britto (1997), "as formas variantes podem ter graus de maior ou menor saliência, seja em função de sua identificação com a fala de um determinado grupo social, seja porque faz parte dos casos evidenciados pela prática normativa" (BRITTO, 1997, p. 67). Sendo assim, investigamos tanto fenômenos com alta tensão normativa, que são submetidos à correção ostensiva (as formas *num/numa* e os demonstrativos na referência discursiva anafórica e catafórica), quanto fenômenos de baixa tensão normativa, que não costumam sofrer revisão (o *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural; as formas *pra/pro* e a próclise em início de oração).

2 CONCEPÇÃO DE NORMA E NORMA-PADRÃO

Eugenio Coseriu, no início dos anos 1950, formulou uma teoria sobre a realidade empírica da língua a qual é amplamente aceita pela comunidade científica por constituir um modelo teórico que explica a heterogeneidade social da língua. Coseriu (1987) afirma que existe um nível intermediário entre a língua (sistema funcional) e a fala (realização individual do sistema), ao qual denominou sistema normal (norma). A norma, em Coseriu, diz respeito a fenômenos sociais, de modo que a

“seguimos necessariamente por sermos membros duma comunidade linguística” (COSERIU, 1987, p. 69).

Para Coseriu (1987), a norma é um sistema abstrato intermediário entre a língua e a fala. É abstrato, pois se trata de algo que é parte da língua e que rege os usos linguísticos de determinada comunidade e é intermediário porque são os próprios usos coletivos desses falantes. Sistema, norma e fala não são categorias autônomas, e sim aspectos diferentes de uma mesma categoria, a língua.

A norma a que se refere Coseriu não é aquela de significado amplamente difundido, referente à imposição de regras do “bem falar/escrever”, que estabelece critérios de correção para o uso da língua. Para o autor, ao se tratar de norma linguística, refere-se ao “*como se diz* e não se indica *como se deve dizer*: os conceitos que, com respeito a ela, se opõem são *normal* e *anormal*, e não *correto* e *incorreto*” (COSERIU, 1987, p. 69, grifos do autor).

Como a presente pesquisa assumiu enfoque linguístico e como a Linguística busca investigar os fenômenos de fato existentes na língua, descrevê-los e explicá-los, o conceito de norma aqui adotado é fundamentado no que afirma Coseriu (1987), levando em consideração os usos linguísticos recorrentes nas situações concretas de interação. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que existe uma norma que serve a dada sociedade para o controle dos usos, que preconiza a “forma correta de se expressar” e tem forte influência em situações específicas de interlocução. Trata-se de uma norma subjetiva, que se difere da norma que investigaremos, objetiva.

De acordo com Rodrigues (2012), há o padrão ideal e o padrão real. O padrão ideal se refere ao que se espera do comportamento linguístico dos indivíduos em situações específicas; já o padrão real corresponde à forma como de fato

os indivíduos se comportam linguisticamente nessas situações específicas. Então, a descrição da fala de determinada comunidade linguística constitui o estudo do padrão real (comportamento linguístico efetivo dos falantes dessa dada comunidade), ao passo que a análise voltada para o que essa comunidade considera como a melhor forma de expressão revela o padrão ideal (o comportamento linguístico esperado dos falantes).

Para o autor, o que se tem entendido por padrão constitui, na verdade, o padrão ideal, termo que designa a variante que é considerada mais aceitável pela sociedade em detrimento das outras variantes existentes. Trata-se do padrão contido nas gramáticas normativas, que é tido como padrão ideal coercitivo pelos professores convictos de que tal padrão deve ser obedecido em sua totalidade.

Há, portanto, duas realidades distintas comumente designadas pelo termo *padrão* ou *norma-padrão*. Há a *norma-padrão subjetiva*, constituída de usos ideais; e a *norma-padrão objetiva*, composta de usos concretos, que se realiza tanto na modalidade oral quanto escrita, norma esta chamada por muitos linguistas de norma culta (LUCCHESI, 2012).

3 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A NORMA-PADRÃO OBJETIVA

Fizemos uma busca a respeito de trabalhos acadêmico-científicos recentes em linguística (últimos 20 anos) cujo objetivo se assemelha com o nosso – compreender o que tem se objetivado como norma-padrão em textos monitorados – com o fim de verificar na literatura da área o que se tem observado e discutido a respeito dos usos linguísticos empregados pelos membros do segmento social de maior poder.

A busca se deu por combinação das seguintes palavras-chave: norma culta, norma culta real, norma culta objetiva, norma-padrão objetiva, escrita, jornais e textos jornalísticos. De relevante, encontramos os estudos de Leite e Ribeiro (2004), Moreira (2006), Saraiva (2008), Lopes (2003), Borges (2004) e Galembeck (2012), dos quais fazemos breve apresentação.

3.1 Leite e Ribeiro (2004) – norma padrão: escrita *versus* oralidade

Em pesquisa realizada com textos jornalísticos, Leite e Ribeiro (2004) procuraram verificar se há diferença entre as duas realidades da norma-padrão objetiva, a oral e a escrita. Os pesquisadores compararam textos jornalísticos da década de 1960 e 1990, observando influências da oralidade no que concerne às ocorrências de cinco usos: 1) pronomes clíticos; 2) *onde* e *aonde*; 3) sentenças relativas cortadoras; 4) a forma *todo o* em construção universal; e 5) concordância verbal das passivas sintéticas com sujeito no plural.

Em relação aos clíticos, observou-se que os usos são essencialmente enclíticos, inclusive em situações em que a norma-padrão subjetiva preconiza o uso de próclise, caracterizando hipercorreção. Quanto ao emprego das formas *onde* e *aonde* e de orações relativas cortadoras, nos textos analisados pelos autores não foram encontradas ocorrências. Também não foram encontradas ocorrências de “todo o” em construções universais. Em relação à concordância verbal em passivas sintéticas, foram identificadas duas ocorrências de passiva sintética com sujeito no plural, ambas nos textos da década de 1960, em conformidade com o que preconiza a gramática tradicional. Nos textos da década de 1990, todas as passivas sintéticas apresentaram sujeito no singular. A

conclusão a que chegaram as pesquisadoras é que os textos analisados correspondem ao que prescreve a norma-padrão subjetiva.

3.2 Moreira (2006) – Norma-padrão subjetiva *versus* norma-padrão objetiva em Luís Fernando Veríssimo

Com o objetivo de verificar o afastamento existente entre a norma-padrão subjetiva e a norma-padrão objetiva, Moreira (2006) observou a ocorrência de seis fenômenos linguísticos em textos do autor Luís Fernando Veríssimo: 1) o emprego de pronomes em função acusativa; 2) concorrência entre *tu* e *você*; 3) concorrência entre *ter* e *haver* com sentido existencial, 4) colocação pronominal em início de frases; 5) uso da partícula *se* em orações com verbos transitivos diretos; e 6) forma indeterminadora de agente da oração.

Em relação ao emprego de pronomes em função acusativa, foram poucas as ocorrências do pronome tônico (ele/ela) em função de objeto direto, comparadas com a quantidade de emprego de clíticos, provavelmente porque “construções como “vi ele”, “escutei ela” e “encontrei eles” são consideradas marcadas, seja em relação à escolaridade ou ao registro” (MOREIRA, 2006, p. 2). Em relação à concorrência de *você* e *tu* como pronome pessoal de segunda pessoa, Moreira (2006), identificou a raridade do emprego de *tu*, havendo a escolha quase que absoluta de *você*. Quanto à concorrência entre *ter* e *haver* com sentido existencial, observou o emprego preferencial da forma *haver*. A respeito da colocação pronominal em início de frases, Moreira (2006) observou que, tanto nas falas dos personagens quanto nas narrações, houve o emprego maior de próclises, contrariando o que prescreve a norma-padrão subjetiva. A respeito do uso da partícula *se* em

orações com verbos transitivos diretos, Moreira (2006) detectou que a forma *se* é tanto interpretada como partícula apassivadora quanto como índice de indeterminação do sujeito. Em se tratando da forma indeterminadora de agente da oração, há o uso frequente de *você* nos textos de Veríssimo, inclusive em textos mais formais.

Moreira concluiu em seus estudos que a norma-padrão objetiva em sua modalidade escrita não se confunde com a norma-padrão subjetiva, como se costuma pressupor. Mas tampouco se confunde com qualquer outra variedade da língua, pois “os textos escritos representam uma modalidade própria, permanentemente ladeada pelas coerções normativas” (MOREIRA, 2006, p. 5).

3.3 Saraiva (2008) – influência da oralidade na norma escrita

Com a intenção de verificar se há influência da oralidade na escrita do segmento social de maior poder, Saraiva (2008) comparou a colocação dos pronomes átonos em textos jornalísticos escritos e em inquéritos do projeto NURC e observou tendências no sentido de aproximação e de afastamento das duas realidades linguísticas. Os resultados mostraram indícios do desaparecimento da mesóclise, tanto na escrita quanto na oralidade. Em relação à próclise, Saraiva (2008) notou a preferência pela colocação proclítica tanto nos textos jornalísticos quanto nos inquéritos do NURC, excetuando-se a colocação pronominal em início de oração, que não foi analisada, por ser claramente vedada pelos gramáticos na modalidade escrita e respaldada por eles na modalidade oral. Já a respeito da ênclise, Saraiva (2008) detectou que é empregada

com muito mais frequência na escrita, havendo uso bem restrito na oralidade.

3.4 Lopes (2003) – a gramaticalização do *a gente* na oralidade dos indivíduos do segmento social de maior poder

Ao realizar pesquisa a respeito da gramaticalização da forma *a gente* com base em textos orais do NURC-RJ (falas da década de 1970 e 1990) e textos orais do PEUL-RJ (gravados na década de 1980 e nos anos 2000), Lopes (2003) observou que a forma *nós* foi substituída aceleradamente pelo *a gente* ao longo dos últimos 20 anos na oralidade de falantes cariocas, principalmente dos não-cultos, sendo que entre os não-cultos a frequência do uso de *a gente* se mostrou estável dos anos 70/80 para os anos 90/2000, ao passo que os falantes do segmento social de maior poder apresentaram instabilidade, com aumento significativo da frequência do uso de *a gente* ao longo dessas décadas, a ponto dessa forma ser mais usual que *nós* em 90/2000 na oralidade dos falantes do segmento social mais elevado, o inverso do que ocorria nas décadas de 70/80 entre esses falantes, que passaram a assumir o mesmo comportamento linguístico dos falantes não-cultos, caracterizando mudança de “baixo para cima”.

3.5 Borges (2004) – a gramaticalização do *a gente* em Guajarão/RS e Pelotas/RS

Ainda sobre o processo de gramaticalização da forma *a gente*, Borges (2004), analisando falas de personagens de peças de teatro gaúchas dos anos 1896 até 1995 e de habitantes das cidades gaúchas de Guajarão e Pelotas (entrevistas realizadas em 2000 e 2001), observou que a frequência de uso da forma *a*

gente em função de sujeito é superior ao uso de *nós*, sendo *a gente*, mais empregado pelas faixas etárias mais jovens. Além disso, notou que o uso de *a gente* é favorecido pela classe média em Pelotas (mudança de cima para baixo), enquanto Jaguarão é favorecido pela classe baixa (mudança de baixo para cima).

A análise das peças de teatro revelou que o processo de gramaticalização do *a gente* se intensificou a partir da década de 1960, provavelmente em razão das expressivas mudanças sociais ocorridas no Brasil. A partir do estudo das falas dos habitantes de Guajarão e de Pelotas, Borges (2004) compreendeu que o processo de gramaticalização do *a gente* em Pelotas está mais avançado que em Guajarão, e isso se deve provavelmente ao contato de Pelotas com grandes centros urbanos, como Porto Alegre, e à sua tradição teatral, que recebe muitas peças de outros grandes centros, como Rio de Janeiro, além da presença de duas universidades e duas escolas técnicas, que recebem alunos de várias regiões do país, e a mudança no quadro de professores da cidade, que passou a contar com professores oriundos da classe baixa. Já em Guajarão, a resistência ao uso do *a gente* talvez decorra da estrutura social conservadora, em que as classes média e alta buscam marcar sua identidade de classe.

3.6 Galembeck (2012) – Os pronomes demonstrativos na referenciação discursiva

A pesquisa de Galembeck (2012) investigou o uso dos demonstrativos enquanto referenciação discursiva anafórica e catafórica na escrita e na oralidade do segmento social de maior poder nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Para isso, utilizou como *corpus* os inquéritos do Projeto Nurc e textos dos jornais Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e O Globo, textos

estes extraídos das seções editoriais, economia, política, noticiário geral e esportes.

Os resultados mostraram que, em 94% das ocorrências de demonstrativos na referenciação anafórica, foram empregadas as formas *esse* e *isso*. Além disso, houve apenas dez ocorrências de demonstrativos empregados como catafóricos, todas apenas em textos falados, sendo empregadas as formas *esse/isso*. Não houve ocorrência das formas *este/isto* ou *aquele/aquilo* como catáfora, o que segundo o autor revela o afastamento “em relação às prescrições da gramática normativa. Com efeito, a gramática determina o uso de *este/isto* com essa função” (Galembeck, 2012, p. 161).

Dessas pesquisas, as que se referem ao estudo da norma objetivada na escrita têm analisado os fenômenos considerando o que diz os compêndios gramaticais, verificando se os fenômenos estão conforme com o que eles preconizam. Diferentemente, assumimos postura de não ter a gramática normativa como parâmetro, pois o objetivo é observar o que é fato na língua, o que se objetiva como padrão na escrita jornalística. No entanto, reconhecemos que a escrita é fortemente pressionada por ela.

Os resultados que obtivemos são descritos na seção a seguir.

4 A NORMA-PADRÃO OBJETIVA NO *CORPUS*

Os fenômenos analisados foram selecionados pelo nível de tensão normativa. Assim, investigamos três fenômenos com baixa tensão normativa, que não costumam sofrer correção, os quais são: i) as formas *num/numa*; ii) os demonstrativos na referenciação discursiva anafórica; e iii) os demonstrativos na referenciação discursiva catafórica. E analisamos três

fenômenos com alta tensão normativa, que são alvos da correção ostensiva, a saber: a) o *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural; b) as formas *pra/pro* (síncope de *para* ou contração da preposição *para* com artigo definido); e c) a próclise em início de oração.

4.1 FENÔMENOS COM BAIXA TENSÃO NORMATIVA

4.1.1 As formas *num/numa*

Nos textos de 1995, identificamos 43 ocorrências da forma contraída *num/numa*. Nos textos de 2015, encontramos 82 formas contraídas. Resumimos os resultados nas tabelas abaixo.

Tabela 01 – Preposição *em* seguida de artigo ou numeral em 1995

Ano	Análise morfológica	"Em" + artigo	"Em" + numeral
1995	Num/Numa	43	0
	Em um/uma	4	6
TOTAL		47	6

Fonte: a autora.

Tabela 02 - Preposição *em* seguida de artigo ou numeral em 2015

Ano	Análise morfológica	"Em" + artigo	"Em" + numeral
2015	Num/Numa	80	2
	Em um/uma	16	3
TOTAL		96	5

Fonte: a autora.

A seguir, transcrevemos exemplos das formas contraídas e não contraídas dos textos de 1995:

(01) Não há repórteres disponíveis *em um* jornal para controlar o que ocorre todas as vezes que José Nader vai a um banheiro da Assembleia para entregar um pacotinho a um colega deputado (1 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(02) Mas ao tratar o presente com otimismo é impossível, mesmo *num* instante de mudanças, deixar de tratar o futuro com realismo (01 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

Citamos abaixo alguns exemplos encontrados das formas contraídas e não contraídas dos textos de 2015:

(03) Em pleno alumbramento no Arpoador, alguém pode ser apanhado *em um* arrastão de meninos assaltantes. (03 de janeiro de 2015, p. 16, crônica)

(04) A "frente de esquerda" articulada duas semanas atrás *numa* reunião no Largo São Francisco, em São Paulo, é o veículo para a soldagem de partidos, centrais sindicais e movimentos sociais ao governo de Dilma Rousseff (01 de janeiro de 2015, p. 19, artigo).

Nas amostras dos dois anos, notamos que, quando a preposição vem acompanhada de artigo, há preferência pela forma contraída, mas o quantitativo de uso da forma não contraída nesse contexto é significativo. Já quando a preposição vem acompanhada de numeral não há preferência entre uma forma ou outra, as duas são usadas com praticamente a mesma frequência.

Assim, a forma contraída *num/numa* é variante de *em um/uma* tanto nas situações em que a preposição vem acompanhada do artigo *um* quanto nas situações em que a preposição vem acompanhada do numeral *um*, sendo a forma contraída preferida na primeira situação.

4.1.2 Demonstrativos na referência discursiva anafórica

Ao selecionarmos os contextos em que ocorre a referência anafórica por meio de pronomes demonstrativos, observamos que, nos excertos em que as formas do grupo *este/esta/isto* se referem a elemento mencionado em último lugar, numa lista de outros elementos elencados, não há a ocorrência do uso das formas *esse/essa/isso*. Portanto, excetuamos esse contexto da análise e observamos apenas os demais, em que há variação entre as formas *esse/essa/isso* ou *este/esta/isto*.

Os resultados estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 03 - Demonstrativos como elementos anafóricos

Formas empregadas/Ano	1995	2015
Esse/essa/isso	201	314
Este/esta/isto	57	51

Fonte: a autora.

Vejamos alguns exemplos de ocorrência de “este/esta/isto” (grifos nossos):

(05) Mas, agora urge dar-lhe as condições de consolidação e *estas* somente poderão ser alcançadas com a reforma da constituição e a reforma fiscal (01 de janeiro de 1995, p. 7).

(06) De cerca de seis milhões de participantes, 250 conseguiram nota máxima na redação do Enem 2014. Não é possível que *este* placar não nos mostre de uma vez por todas que estamos falidos. (15 de janeiro de 2015, p. 17).

Vejamos alguns exemplos de ocorrência de “esse/essa/isso” (grifos nossos):

(07) E por que um ministro concede estabilidade a funcionários de estatais sem perguntar aos outros trabalhadores se estão de acordo com *esse* privilégio. E porque, porque, porque... (01 de janeiro de 1995, p. 06).

(08) Lula estabeleceu a política de conteúdo local, conduzida e implementada pela então ministra das Minas e Energia, Dilma Rousseff. O impacto *dessa* nova política é inequívoco (05 de janeiro de 2015, p. 10).

A partir desses dados, observamos que há a preferência por *esse/essa/isso* para fazer a referenciação anafórica na escrita monitorada. Esse resultado se aproxima do obtido por Galembeck (2012), em que 94% das ocorrências de demonstrativos como elemento anafórico empregam as formas *esse/essa*. No entanto, a indistinção que já existia no ano de 1995 entre as formas *esse/essa/isso* e *este/esta/isto*, quando se trata de referenciação anafórica, continua forte, por mais que a forma “*esse/essa/isso*” seja a preferida.

De acordo com Bagno (2012, p. 796), “é perda de tempo tentar inculcar nos aprendizes uma diferença entre *esse* e *este* que não existe mais na língua e que não é rigorosamente seguida nem sequer pelos que produzem gêneros mais monitorados”. Os dados confirmam que a distinção entre as duas formas não é rigorosamente seguida na escrita monitorada. No entanto, não podemos afirmar que tal diferença não exista na língua, tendo em vista que a preferência pelas formas do grupo “*esse/essa/isso*”, na anáfora, pode ser indício de que o escrevente faz diferença, pelo tempo que lhe é dado para revisão, entre uma e outra.

4.1.2 Demonstrativos na referência discursiva catafórica

Ao observarmos os textos de 1995 e de 2015, obtivemos os seguintes quantitativos de ocorrências (conforme tabela abaixo):

Tabela 04 - Demonstrativos como elementos catafóricos

Formas empregadas/Ano	1995	2015
Esse/essa/isso	4	3
Este/esta/isto	4	1

Fonte: a autora.

Vejamos abaixo alguns exemplos dos textos de 2015.

(09) Os Estados Unidos possuem *essa* vantagem: cerca de um quarto do produto mundial, sem barreiras interestaduais (01 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(10) Na época, um pequeno exercício mostrava *esta* situação: o valor do custeio, atualizado para dezembro, exigia, para ser coberto, uma taxa de juros de 100% acima da taxa de captação – no caso hipotético de inflação igual a zero (14 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

Vejamos abaixo algumas ocorrências dos textos de 2015.

(11) São *esses* os dois chifres do dilema: é a percepção afinada que aumenta o escândalo ou é ele que se agiganta e, mais deletério do que nunca, se apronta a esmagar nossas veleidades de uma vida decente? (03 de janeiro de 2015, p. 17, artigo).

(12) Certamente o comentário da atleta não estava ainda reagindo ao que só se verificou alguns dias depois e é provável que as pessoas que a cercam a tenham poupado *disso*: cartas de leitores aos jornais protestando contra o fato de que o Congresso aprovou uma pensão vitalícia para ela, que lhe permita sobreviver e custear parte do tratamento (O Globo, 10 de janeiro de 2015, p. 20, comentário).

O resultado que obtivemos difere do obtido por Galembeck (2012) com textos jornalísticos de diversos gêneros

(além dos opinativos), o qual detectou apenas ocorrências das formas *esse/isso* como elemento catafórico. De acordo com os dados que encontramos, há as duas possibilidades de uso na referenciação catafórica, havendo ligeira diferença quanto à frequência de cada uma das formas.

Isso corrobora a hipótese de que a gramática molda o discurso, tendo em vista que esses resultados são compatíveis com o que já acontece na oralidade, demonstrando que as regras internalizadas pelos falantes estão se evidenciando de forma tão frequente na escrita monitorada que já não são alvo de correção.

4.2 FENÔMENOS COM ALTA TENSÃO NORMATIVA

4.2.1 O uso do *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural

A expressão *a gente* é comumente usada como pronome pessoal na oralidade de falantes cultos, conforme pesquisas de Lopes (2003) e Borges (2004). Ao buscarmos no *corpus* possíveis ocorrências, encontramos 05 nos textos de 1995 e também 03 nos de 2015, conforme alguns exemplos abaixo.

(13) Mentira sua! Minta no jornal, que é sua profissão, mas não venha mentir pra cima de mim, eu lhe conheço desde o tempo em que *a gente* ia roubar manga de seu tio Zé Paulo (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(14) Em entrevista concedida a Luana Nunes Leal, de “O Estado de S. Paulo”, o prefeito do Rio, Eduardo Paes, sustenta que a pasta pode ser tocada por um bom administrador, não é essencial que seja um profundo conhecedor. “Se o sujeito for bom gestor, vai muito bem. O que *a gente* quer é mais atuação do governo federal na Olimpíada”, disse o prefeito do Rio 2016 (04 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

(15) Engano. O que *a gente* quer é muito mais do que uma impecável festa de esportes olímpicos que deixará saudades a

toda uma geração. O que a gente quer e precisa é de um Plano Nacional de Esporte da dimensão do Brasil, capaz de garimpar o inexplorado potencial esportivo nacional (04 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

(16) Engano. O que a gente quer é muito mais do que uma impecável festa de esportes olímpicos que deixará saudades a toda uma geração. O que *a gente* quer e precisa é de um Plano Nacional de Esporte da dimensão do Brasil, capaz de garimpar o inexplorado potencial esportivo nacional (04 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

Cabe destacar que, quanto ao uso de *nós*, houve 13 ocorrências nos textos de 1995 e 20 nos textos de 2015. Esses dados diferem do observado por Lopes (2003) na oralidade de falantes do segmento social mais elevado, o qual notou que o uso de *a gente* se tornou mais usual que *nós* a partir de 90/2000.

As formas *a gente* como pronome pessoal de primeira pessoa ocorreram na maioria das vezes em crônicas, gênero que, por conter relatos de fatos da vida pessoal do autor, favorece o uso de regras empregadas em conversas de tom informal e em relatos orais.

As cinco ocorrências nos textos de 1995, todas foram empregadas em crônicas do mesmo autor, João Ubaldo Ribeiro. Além da influência do gênero crônica, as ocorrências podem ter sido favorecidas pelo estilo do autor, que costuma tratar de assuntos de interesse geral (economia, política), utilizando relatos de sua vida pessoal.

Os três usos de *a gente* nos textos de 2015 ocorreram no mesmo texto, do gênero comentário, que trata da noticiada nomeação do novo ministro do Esporte à época, George Hilton. Desses três usos, a ocorrência (14) é reprodução de fala oral do então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes. Os outros dois, (15) e (16), pertencem ao discurso do autor do texto; no entanto, o uso do “a gente” nesses dois casos ocorreu provavelmente em

razão de o autor utilizar a estratégia de intertextualidade com a fala do prefeito Eduardo Paes, com o fim de refutá-la.

Em face dos resultados, podemos afirmar que *a gente* nos textos jornalísticos escritos não é tendência, tendo em vista que todas as vezes em que ocorreu foram em crônicas ou, quando em outro tipo de gênero, em citação de fala oral. A figuração de *a gente* como forma pronominal nesses textos revela o quanto é usual na oralidade, conforme tem mostrado diversas pesquisas, como as já citadas de Lopes (2003) e Borges (2004), no entanto, na escrita monitorada, o uso preferencial tem sido o de *nós*.

4.2.2 Contração da preposição *para* com artigo definido e/ou síncope de *para*

Procuramos ocorrências das formas *pra* (síncope de *para* ou contração da preposição *para* com o artigo definido *a*) e *pro* (contração da preposição *para* com o artigo definido *o*) nos textos, com o fim de verificar se essas formas frequentes na oralidade são encontradas na escrita mais monitorada.

Nos textos de 1995, encontramos 11 ocorrências de contração e/ou síncope da preposição *para*. Já nos textos de 2015, observamos sete ocorrências do fenômeno. Reproduzimos abaixo os excertos em que constam.

Trechos dos artigos de 1995:

(17) De lá *pra* cá, contudo, a cada ano mais preocupante, a ocupação física de Copacabana começa a beirar o intolerável (4 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(18) Mas já mostrou que veio *pra* continuar a ladroagem (8 de janeiro de 1995, 7, crônica).

(19) Você não vê o pessoal dele falando em lei do Mercado, Lei do Mercado *pra* lá, lei do Mercado *pra* cá, agora é tudo na

- lei do Mercado? Eu pergunto a você: qual é a lei do Mercado? (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (20) Você não vê o pessoal dele falando em lei do Mercado, Lei do Mercado pra lá, lei do Mercado *pra* cá, agora é tudo na lei do Mercado? Eu pergunto a você: qual é a lei do Mercado? (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (21) Eu lhe pedi *pra* escrever as marcas de peixe que eu estava apostando que sabia mais do que o finado Ioiô Saldanha (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (22) Deixe *pra* lá, cala-te, boca, pelo menos em respeito à senhora sua mãe (8 de janeiro de 1995, p. 7).
- (23) Mentira sua! Minta no jornal, que é sua profissão, mas não venha mentir *pra* cima de mim (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (24) E disse “seu menino, me compreenda uma coisa, vosmecê não é um rato, não; vosmecê não é dois ratos; *pra* começar a se igualar com vosmecê, não pode ser nem cinto ratos; Tú é Sete Ratos, miserável!” (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (25) Mas antes tome uma, *pra* não morrer de susto (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (26) Se você tivesse saindo a metade do chulé dele, podia botar as mãos *pro* céu (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).
- (27) O veraneio ainda nem começou direito e já foi tudo *pro* espaço! (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

Trechos dos artigos de 2015:

- (28) *Pra* vaca não ir pro brejo (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).
- (29) Pra vaca não ir *pro* brejo (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).
- (30) A presidente Dilma, como se viu, não conseguiu evitar que a vaca tossisse. Agora, terá que impedir que ela vá *pro* brejo. (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).
- (31) São tempos de vacas magras, poderá ter-lhe dito a equipe econômica, quem sabe. Ou, então, o mar não está *pra* peixe, como afirmaria o jovem ministro da Pesca, Helder Barbalho, um dos sapos que ela teve que engolir — sapo ou rã? (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).

(32) Um militante *pra* chamar de seu (09 de janeiro de 2015, p. 17, coluna).

(33) O autor do ataque a Olívio foi o deputado André Vargas (PT-PE). Era membro da executiva nacional, começara sua militância como voluntário num asilo de idosos de Londrina e viria a ser o primeiro vice-presidente da Câmara. Fazia parte na turma do "partir *pra* cima". (14 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

(34) Nossas trilhas sonoras familiares são ecléticas, Charles Aznavour e Michel Légrand fazem coro com Aldir Blanc e Moacyr Luz, Mônica Salmaso faz dueto com Patricia Barber e quando menos se espera ouve-se o Miles fazendo fundo *pro* Chico (01 de janeiro de 2015, p. 19, coluna).

Tantos nos excertos (18) a (27), de 1995, com um total de dez ocorrências, quanto nos excertos (18) a (31), de 2015, com quatro ocorrências, há influência direta do discurso oral. Os trechos (18) a (27) fazem parte da mesma porção de um artigo em que o autor reproduz conversa telefônica com um amigo próximo, nota-se que o emprego dessas formas foi influenciado pelo registro informal. Os trechos (28) a (31) são fraseologias, que se originam do uso oral da língua.

Em (33), as aspas empregadas para marcar a expressão *partir pra cima*, leva a crer que provavelmente o autor esteja reconhecendo que se trata de expressão não usual no contexto da escrita monitorada.

Chamam atenção as ocorrências (17), de 1995, (32) e (34), de 2015, uma vez que, nos textos de onde foram extraídos os exemplos, não encontramos indícios de informalidade.

Para melhor visualização, sintetizamos na tabela a seguir esses resultados.

Tabela 05 - Contração e/ou síncope da preposição *para*

FORMAS	1995	OBSERVAÇÕES	2015	OBSERVAÇÕES
Pra (Para + a)	0	-	1	Influência do uso oral informal. Sendo uma influenciada pelo uso oral informal e uma provavelmente pela oralidade e informalidade e uma realizada em contexto formal.
Pra (Síncope de "para")	9	Uma realizada em contexto formal e oito reproduções de falas do uso oral e informal.	3	Sendo duas influenciadas pelo uso oral informal e uma realizada em texto de registro formal.
Pro (Para + o)	2	Reproduções de falas do uso oral e informal.	3	
Total	11		7	

Fonte: a autora.

Na comparação entre os anos de 1995 e 2015, não há diferença significativa na quantidade de ocorrências. Como os textos de 1995 apresentaram apenas um emprego de *pra* e os 2015, duas ocorrências, uma de *pro* e outra de *pra*, sem influência explícita da modalidade oral ou de discurso de caráter informal, não podemos, a partir dessa quantidade de dados, afirmar que essas formas são pertencentes à norma-padrão que se objetiva em textos jornalísticos. Podemos frisar apenas que é possível encontrarmos essas ocorrências nesse tipo de texto e que isso não é inovação, vindo ocorrendo há pelo menos 20 anos, mas que provavelmente essas formas são alvo da correção.

Essas duas ocorrências em textos nitidamente formais levam a refletir a respeito do que afirma Britto (1997) de que a norma-padrão objetiva escrita não corresponde à oralidade dos

falantes do segmento social de maior poder (para ele, norma culta). De fato, por mais que a escrita monitorada seja regulada por normas oficiais que estabelecem a grafia das palavras, fenômenos fonéticos típicos da oralidade, como a síncope ocorrida na preposição *para* e a contração dessa preposição com artigo definido, tem aparecido em textos jornalísticos mesmo depois da criteriosa revisão.

A pouca quantidade de ocorrências já aponta para uma possível mudança, tendo em vista que, conforme Martelotta (2011), a mudança ocorre quando uma forma que antes era avaliada negativamente pela classe de prestígio começa a ser empregada por essa classe inclusive em textos altamente monitorados.

4.2.3 Próclise em início de oração

Nos textos de 1995, não encontramos nenhuma ocorrência de próclise no início de orações, todas as ocorrências com verbo acompanhado de pronome clítico em início de oração ocorreram em ênclise. Em 2015, de 88 contextos em que há verbos acompanhados de pronomes clíticos em início de oração, apenas 03 apresentaram colocação pronominal proclítica. Esse resultado corresponde ao obtido por Saraiva (2008), a qual notou que o emprego da ênclise é muito mais frequente na escrita, sendo o uso na oralidade bem reduzido. Esses contextos que apresentaram colocação pronominal proclítica em 2015 estão relacionados abaixo:

(35) *Me* queixei ao analista: — Não aguento mais. Estou ficando paranoico (02 de janeiro de 2015, p. 19, coluna).

(36) Às vezes, *me* ocorre que talvez eu seja uma dessas heroínas e, ao mesmo tempo, a dona de casa que as contempla e sofre com elas (04 de janeiro de 2015, p. 15, artigo).

(37) *Se interessar mais pela Constituição e dar à lealdade à lei o mesmo valor da gratidão aos aliados ajudaria muito a evitar suas incertezas* (05 de janeiro de 2015, p. 11, artigo).

A respeito de (35), cabe destacar que todo o texto que o antecede apresenta tom formal; no entanto, o texto que o sucede imediatamente é a reprodução de um diálogo do autor com um analista, cuja modalidade é oral, mas o tom da conversa reproduzida é formal:

Eu vivia numa paranoia permanente, num tempo de comunicações precárias, quando qualquer atraso na volta da praia, da escola ou de uma festa já me deixava roendo as unhas e rezando. Me queixei ao analista:
— Não aguento mais. Estou ficando paranoico. Ele sorriu, lacanianamente, e me tranquilizou. Ou apavorou mais:
Numa cidade assim, a paranoia é o método (02 de janeiro de 2015, p. 19).

Assim, por mais que o texto todo tenha registro formal, a ocorrência pode ter sido influenciada pelo contexto, que é de relato de cunho pessoal, e pela oralidade, fazendo transparecer a gramática internalizada do autor.

Da mesma forma, a ocorrência da próclise em (36) pode ter sido favorecida pela quantidade de relatos de cunho pessoal que contém o texto, o que pode ter contribuído para fazer aparecer essa forma comum na oralidade, tanto em contextos formais quanto informais.

Já, no texto de que foi extraído o exemplo (37), o assunto é uma crítica ao pluripartidarismo demasiado do quadro político-eleitoral brasileiro, apresentada em tom formal, e não há sinais de influência de discurso oral.

Os resultados que obtivemos confirmam os de Leite e Ribeiro (2004), os quais também observaram, nos textos jornalísticos da década de 1960 e 1990, o uso essencialmente

enclítico. Os contextos das ocorrências de próclise que identificamos, os quais contêm relatos de cunho pessoal, condizem com o que foi observado por Moreira (2006), o qual, analisando as crônicas de Luís Fernando Veríssimo, notou que a maioria dos usos foi de próclises, os quais foram provavelmente favorecidos pelo tom informal contido nas crônicas.

Diante desses dados, podemos afirmar que, ao longo desses 20 anos, é possível observar esses fenômenos na escrita monitorada, embora a quantidade de ocorrência não dê segurança para concluir que são pertencentes à norma pesquisada. Podemos prever, entretanto que, por essas formas terem resistido à correção, provavelmente aparecerão com mais frequência ao longo dos anos, ainda que permaneça alvo da revisão por não ser recomendado pelas gramáticas normativas. De acordo com Martelotta (2011), provavelmente essas ocorrências apontam para uma mudança da escrita da norma-padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos em textos jornalísticos as ocorrências dos fenômenos selecionados para compreender como tem se apresentado a norma-padrão enquanto norma objetiva. As ocorrências foram descritas e explicadas levando em consideração alguns fatores: é o caso do gênero, da presença de marcas da oralidade e nível de formalidade, pois compreendemos que, a análise de fenômenos linguísticos em uso exige a observação do que está por trás do emprego das formas, e que a simples observação da forma não é suficiente para compreendermos os fenômenos.

Assim, com este trabalho, procuramos mostrar que, para conhecer a língua, é necessário observá-la em uso e partir do uso

para explicar sua estrutura. Os textos aqui analisados, os jornalísticos de gêneros opinativos publicados por jornal de grande circulação, se mostraram bons para o trabalho em sala de aula em se tratando de norma escrita monitorada, pois, além de serem encarados como referência para os usos linguísticos em níveis formais, os textos de 2015 apresentaram padrão linguístico bem semelhante aos textos de 1995, o que mostra a rigidez do controle normativo por que passa estes textos.

Nossos resultados mostraram que fenômenos linguísticos já bastante frequentes na oralidade de indivíduos do segmento social de maior poder, é o caso do uso do *a gente* como pronomes de primeira pessoa do plural, as formas *pra/pro* e da próclise em início de oração, não são vistos com tanta frequência na modalidade escrita. Isso confirma o que autores estudados (FARACO, 2008; PERINI 2003a, BRITTO, 1997) têm ressaltado: na modalidade escrita, a norma-padrão se manifesta de forma bem diferente da oralidade, tendo em vista a forte pressão normativa por parte da ortografia vigente e da gramática tradicional.

No entanto, com o aparecimento na escrita monitorada dessas regras comuns na oralidade, mesmo em baixa frequência, compreendemos também que o uso é responsável sim por moldar a configuração da norma-padrão objetiva, mas isso ocorre de forma lenta, tendo em vista que, nos dois anos pesquisados, cuja diferença é de 20 anos, os textos apresentam praticamente a mesma configuração linguística quanto às regras analisadas.

Na análise dos fenômenos de baixa tensão normativa (as formas *num/numa* e os demonstrativos na referenciação anafórica e catafórica), podemos observar como eles se realizam na escrita monitorada e os dados obtidos podem servir de

exemplos a serem utilizados pelo professor, que contará com dados reais para auxiliar na orientação dos alunos.

Este estudo tem caráter propositivo, pois o próprio desenvolvimento do nosso estudo orienta o professor a fazer pesquisa, e mostra que esta se trata de uma pesquisa que pode ser feita pelos alunos, e, portanto, possui caráter didático, pois demonstra um caminho a ser trilhado pelo professor em conjunto com os alunos.

REFERÊNCIAS

ANJ – Associação Nacional de Jornais. **Maiores Jornais do Brasil**. Disponível em: <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?**: Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de “a gente” no português brasileiro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, URGs, Porto Alegre, 2004.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Tese (Doutoramento) – Unicamp, Campinas, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L.; FERREIRA, E. P. Babel normativa – a inconstância conceitual de “norma” e “padrão” e suas implicações no ensino escolar da língua portuguesa. In: ABDELHAK, R; OLIVEIRA, M. B. de; LIMA, A. F. de. (Orgs.). **Estudos geossociolinguísticos do português brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2017.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral:** cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, L. P. V.; RIBEIRO, P. F. N. A norma culta objetiva em textos jornalísticos argumentativos no século XX. **Cadernos do CNLF**, Série VIII, nº13, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno13-06.html>

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de ‘a gente’ no pronominal do português.** Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003, v.18. p.174. ISBN: 84-8489-061-9. Disponível em: www.iberro-americaana.net/cgi-in/infodetail.cgi?isbn=9788484890614&doknr=521061&lang=d e&txt=beschreibung

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, J. de A. Entre a norma padrão e a norma culta escrita: uma análise dos usos linguísticos em Luiz Fernando Veríssimo. **Cadernos do CNLF**, Volume X, nº07 - Ensino de Letras, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/07.htm>

NEVES, M. H. M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. de. Primórdios da rede: a história dos primeiros momentos da internet no Brasil. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, fev. 2011. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/02/18/prim%C3%B3rdios-da-rede/>

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003a.

RODRIGUES, A. D. R. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SARAIVA, L. M. S. **A colocação dos pronomes átonos na escrita culta do domínio jornalístico e nos inqueritos do projeto NURC**: uma análise contrastiva. Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ALDR-7LTQ6D>

8 A CONTRIBUIÇÃO DOS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Gicele Monteiro dos Santos¹
Roberto do Nascimento Paiva²

1 COTIDIANO DO PROFESSOR EM AÇÃO

Todo processo educativo pressupõe a interlocução entre os sujeitos, como forma de intervenção numa determinada realidade a partir de estudos sistêmicos que possam constituir-se como objeto de aprendizagem. Essa intervenção permite aos sujeitos a ampliação do acesso às informações sobre diversos fatos do cotidiano, possibilitando a tomada de decisões conscientes e sua participação ativa na sociedade. E é justamente para subsidiar as práticas interlocutivas desses indivíduos que entra em cena o papel da linguagem, em todas as suas formas comunicativas.

Nesse sentido, ao concebermos a ideia de educação como prática emancipadora, capaz de gerar autonomia e criticidade no aluno, através de ações que privilegiem investigações empíricas ou científicas acerca da realidade, mediante questionamento, leitura e posicionamento crítico, agindo com competência diante das incertezas, destacamos a necessidade de um ensino de língua que permita a este aluno constituir-se como sujeito ativo nos processos interlocutivos em qualquer ambiente social.

1 Autora da Dissertação de Mestrado que deu origem ao presente capítulo.

2 Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, do Programa de Pós-Graduação em Rede do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Orientador da referida dissertação.

Tal exigência para essa efetiva participação social dos indivíduos através da linguagem está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil – PCNs LP, 1998, p. 19), a saber:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (...) Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Em face dessas orientações, fica evidente que cabe à escola garantir a devida instrumentalização ao aluno para que ele disponha de maiores possibilidades de participação social, bem como do domínio de múltiplos saberes acerca das várias áreas do conhecimento. Para isso, é importante que os professores explorem as práticas de leitura que atendam às exigências sociais e às reais necessidades desses alunos, possibilitando a eles entender o que estão lendo, para se posicionar criticamente de maneira autônoma sobre as temáticas discutidas nos textos.

Nesse sentido, entendemos que a criação de um material didático com base nos mecanismos de coesão e de coerência no processamento do texto fará com que os professores de Língua Portuguesa, que precisam dar conta do ensino de leitura a seus alunos, realizem práticas docentes mais eficientes. Razão que nos conduz a fomentar a ideia de uma proposta didático pedagógica como metodologia de ensino de língua portuguesa na perspectiva de leitura e de gêneros, para que o aluno possa aprimorar a sua competência leitora, o que lhe garantirá maior participação social, cidadania e autonomia.

Nessa perspectiva, podemos inferir que este aluno precisa ser conduzido a trabalhar conscientemente com a língua e com a linguagem, considerando seus propósitos comunicativos, por isso ele precisa ter clareza dos aspectos específicos das condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos com os quais tem contato dentro e fora da escola.

Em face desses pressupostos, fica evidente que a escola precisa possibilitar o domínio dessas competências aos alunos, através de práticas de leitura que contemplem os mais variados gêneros, notadamente os discursivos, como forma de desenvolver a capacidade argumentativa desses estudantes, para que eles saibam se posicionar criticamente diante das diversas situações que se apresentarem em seu cotidiano social, tomando o texto como a materialidade do discurso.

Dessa forma, Antunes (2003, p. 45) afirma que “ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”. E essa condição está fortemente vinculada ao ato de ler, tendo em vista que é por meio da leitura que adquirimos, construímos e reconstruímos conhecimentos, o que reforça a necessidade de a escola desenvolver um trabalho com práticas discursivas de leitura e produção escrita, explorando a capacidade argumentativa dos alunos, através de discussões sobre temáticas relacionadas ao seu contexto social, a partir do texto lido.

Assim, como forma de enfatizar a importância da leitura para subsidiar outras práticas discursivas, como: oralidade, produção escrita e análise linguística, este trabalho tem como objetivo iniciar a formulação de um produto didático pedagógico, com base nos mecanismos de coesão e de coerência no processamento do texto, como objeto educacional gerado a partir da proposição de uma sequência de estratégias de leitura

subsidiadas por metodologias inovadoras que conduzam o professor a desenvolver práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem de seus alunos, para que se tornem indivíduos capazes de ler e escrever com maior proficiência.

Para atender a essas demandas apresentadas pelos alunos, o produto didático pedagógico aqui proposto se constitui como um espaço de interação entre docentes e alunos que compartilham de resoluções das atividades sobre práticas de leitura em textos apresentados sob uma diversidade de gêneros discursivos, com o propósito de promover a formação leitora desses aprendizes, tendo como norteadores desse processo interacional os mecanismos de coesão e coerência no processamento do texto.

Na concepção de Meksenas (2001, p. 52), a obra como produto final pedagógico precisa ter “a finalidade específica de ser utilizado numa situação didática”. Daí a ideia de formular esse material e caráter didático e pedagógico para instrumentalizar o professor em suas ações docentes frente às práticas de linguagem na sala de aula.

Tal iniciativa também se baseia nas orientações do Programa de Mestrado em rede nacional destinado aos profissionais de Letras que, dentre outras possibilidades de Trabalho de Conclusão Final (TCF), solicita dos mestrandos a elaboração de um material didático inovador para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, que tenha como suporte recursos digitais e não digitais, como o caderno pedagógico, por exemplo.

Portanto, embora sabendo que, hoje em dia, os professores recebem uma série de materiais das instituições oficiais que regem o ensino para aperfeiçoar suas práticas docentes, entendo que o ideal é que essas ferramentas

pedagógicas também sejam produzidas pelo próprio professor, a partir das demandas apresentadas por todos os outros professores que compartilham de uma mesma realidade vivenciada nas escolas públicas do país, em que predominam as angústias e as inquietações acerca do ensino dos usos da Língua.

Nessa perspectiva, a ideia da produção do material didático pedagógico, objeto maior desse trabalho, surgiu da necessidade apresentada pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de duas escolas pesquisadas na sede do município de Santarém-Pa, sendo uma escola municipal e outra estadual, a saber: Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Miguel Kellet e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Othmar.

Essas necessidades por parte dos professores se revelaram através de suas respostas em questionários que foram previamente aplicados nas duas escolas para que tivéssemos um parâmetro acerca do nível de dificuldades desses professores em suas práticas de ensino no que concerne às atividades com leitura, para poder elaborar o produto didático pedagógico proposto neste trabalho, com vistas a fornecer-lhes materiais com metodologias inovadoras que possam atender a essas necessidades evidenciadas durante a pesquisa.

Da mesma forma, essa deficiência foi identificada nos planos de curso dos professores de Língua Portuguesa das escolas em questão, após análise do documento por parte da pesquisadora para verificar de que forma os fenômenos de Coesão e Coerência eram contemplados nas propostas didático pedagógicas desses docentes. Sendo constatado que tais fenômenos não figuravam nos planos de ensino de Língua Portuguesa, como requisitos importantes nas práticas de leitura e escrita nas duas escolas pesquisadas.

Além disso, a elaboração deste trabalho também se justifica pelos resultados da Prova Brasil de 2015, pois, embora os dados apresentados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) indicassem que as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, uma boa parte dos alunos do 9º ano ainda permaneceu abaixo da média.

Inclusive, uma das preocupações que fundamentam a justificativa da criação do Profletras se assenta nos resultados da Prova Brasil, que tem demonstrado ao longo dos anos de sua aplicação, as dificuldades apresentadas pelos alunos no que concernem ao desenvolvimento de leitura de textos e produção escrita, emergindo daí a necessidade de ações voltadas para o aprimoramento da prática pedagógica, no sentido de minimizar essa problemática na escola e consequentemente melhorar os resultados, ainda que saibamos que os resultados das instituições escolares avaliadas pela Prova Brasil não se centram exclusivamente no desempenho do aluno durante a aplicação da prova.

Contudo, para que o aluno tenha condições de participar de forma proficiente não só da Prova Brasil, mas de outros processos avaliativos, e, da mesma forma, sobressair-se em qualquer contexto social em que precise fazer uso de sua competência discursiva, é necessário que ele seja conduzido a pensar reflexivamente como forma de sair do automatismo cotidiano. E, por conseguinte, ampliar seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social, econômico e político, através das práticas de leitura.

2 LEITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento, que permite ao homem interagir com os outros,

possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e ampliação de experiências. Além disso, podemos inferir que a leitura se constitui como um recurso para combater a massificação executada principalmente pela mídia. Assim, o livro ainda se revela como um importante veículo para a criação, transmissão e transformação da cultura, razão pela qual o seu uso deve ser amplamente divulgado e defendido pela escola.

Em sentido mais amplo, Britto (2015, p. 26) conceitua leitura da seguinte forma:

O vocábulo *Leitura* corresponde, em seu sentido básico, à *decifração e à intelecção de signos gráficos que representam a linguagem oral*, estando as duas ações básicas de ler enunciadas nessa definição – decifrar e entender – de tal modo interligadas que uma implica a outra. Como, contudo, são distintas em seus fundamentos e qualidades (um escâner pode realizar a primeira, mas não faz a segunda; a interpretação ocorre em outras atividades humanas de que não participa a escrita), muitas vezes tem-se equivocadamente considerado que ler implica apenas uma delas.

Para o autor, a leitura, em sua função básica, pressupõe a articulação das ações de decifrar e entender concomitantemente, pois uma ação não prescinde da outra, mas se complementam. Por mais que essas ações sejam distintas em suas características, não há como considerar apenas uma delas para realizar as práticas de leitura.

Em outra perspectiva, a leitura é vista como a relação discursiva entre o texto e leitor. Vejamos:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um

processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p.25).

Nesse sentido, entendemos que a leitura serve para o leitor travar discussões com o texto a partir de seus conhecimentos prévios acerca do assunto abordado, como forma de estabelecer relações ideológicas, históricas e sociais com o autor. A esse respeito, Orlandi (2005, p. 63) se posiciona da seguinte forma:

Quando digo que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, estou assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico. Em decorrência disso, estou pensando a interpretação, pois a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.

Assim, compreendemos que a forma como a materialidade do discurso se coloca no texto é que determina o sentido, considerando as condições de produção que conduziram o sujeito à formulação do discurso, levando em conta seus traços ideológicos, bem como sua inserção na história, tendo em vista que não se transita pela sociedade senão pelo discurso, que deve ser pautado na textualidade.

Ao trazer esses pressupostos para o contexto da sala de aula, cabe ressaltar que uma das inquietudes dos educadores reside no fato de o aluno não conceber as práticas de leitura nessa perspectiva, tendo em vista que a escola muitas vezes não dispõe de uma metodologia que ensine o aluno a pensar cientificamente, buscando relações de causa e efeito através da

língua, considerando que a principal função da língua é estruturar o pensamento para depois comunicar, por meio de práticas de leitura e escrita mais desenvolvidas intelectualmente. Nessa perspectiva, Britto (2015, p. 36) faz as seguintes considerações:

Fala-se em promover o gosto pela leitura como se o problema fosse não gostar de ler, de não ter interesse. Na verdade, o problema, para a maioria, é não *poder* ler – seja porque não dispõe de condições objetivas (tempo, lugar, material apropriado) seja porque não dispõe de condições subjetivas (conhecimento, competência, formação).

Em face desse posicionamento do autor, fica claro que, se em outros ambientes sociais fora da escola o aluno não dispõe das condições necessárias para se tornar um leitor eficiente, cabe à escola lhe subsidiar com ferramentas que lhe possibilite compreender e usar a linguagem como geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade, permitindo-lhe explorar outros mundos reais ou imaginários, que o aproximem de outras pessoas e de outras ideias, para assim tornar-se um cidadão autônomo frente à sua realidade.

Ao concebermos a leitura como instrumento de aprendizagem, nesta dissertação, entendemos que os mecanismos de ensino se pautam nas mais diversificadas formas da leitura para garantir a aprendizagem ao aluno que, por sua vez, dialoga com as informações recebidas pelo texto e as estrutura mentalmente para transformá-las em conhecimento na medida em que as coloca em prática, ou seja, o ensino só terá algum sentido para o aluno se contribuir para suas experiências concretas. E isso também é válido para a linguagem, daí a necessidade de a escola explorar os mais diversos gêneros discursivo textuais com os quais os alunos convivem

socialmente, como forma de habilitá-los a usar a linguagem em todas as suas possibilidades.

No entanto, se a escola não tomar essa responsabilidade para si, vamos continuar a conviver com os baixos índices de aprendizagem apresentados por nossos alunos, em grande parte, decorrentes de sua relação com a leitura. A esse respeito Antunes (2003, p. 20) nos diz o seguinte:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

Nesse sentido, não só os professores de Língua Portuguesa, mas a escola de modo geral deve criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades discursivas desses alunos, para que eles tenham plena participação social nos mais diversos contextos situacionais que lhes são apresentados no decorrer de suas vidas, como forma de atender às exigências de uma sociedade letrada cada vez mais complexa e competitiva.

Com base nessa visão e de acordo com nossa experiência no universo educacional, ratificamos que a sociedade contemporânea exige que a escola disponha de um novo modelo de professor, que seja capaz de tomar iniciativas com autonomia, com poder e gestão de sala de aula, que promova mudanças em suas práticas de ensino, como forma de instigar o aluno a pensar reflexivamente sobre a complexidade do mundo em que vive, frente às situações em que precise se posicionar. E

um dos caminhos para o aluno construir essa visão reflexiva é possibilitado pela leitura.

A partir desse entendimento, precisamos destacar que o sujeito se constrói e se reconstrói durante a leitura, na medida em que articula os saberes procedentes de seu contexto cultural com as informações trazidas pelo texto lido. Sobre isso, fazemos referência às palavras de Britto (2009, p. 100).

(...) a leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da representação da realidade presente no texto. Um valor, portanto. Uma vez que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados.

Em face dessas características do ato de ler, a escola precisa direcionar o seu olhar para o aluno como construtor de conhecimento, como forma de não concebê-lo erroneamente como receptor e acumulador de informações, mas como um sujeito que participa ativamente da construção do sentido do texto durante o ato da leitura, já que “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participadamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo leitor” (Antunes, 2003, p. 67).

Assim, fica claro que as práticas de ensino que privilegiam a leitura como instrumento de aprendizagem precisam criar mecanismos para conduzir o aluno a pensar abstratamente, como forma de sair do automatismo do dia a dia, notadamente quando se depararem com formas de pensamentos científicos e filosóficos apresentados pelos textos que leem.

Diante disso, emerge a necessidade de fazermos um trabalho com leitura de gêneros discursos intelectualmente mais elevados, para que a aprendizagem do aluno ascenda de uma

base pragmática para uma base mais científica. Por isso, se torna importante que a escola permita esse necessário diálogo entre conhecimento e aprendizagem mediado pelas práticas de leitura.

Nessa perspectiva de leitura como instrumento de aprendizagem, Solé (1998, p. 44) se posiciona da seguinte forma:

(...) ler é compreender, e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso, também deve dispor; também deve dispor de recursos (...) que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (...).

Ao refletirmos sobre esses postulados da autora, entram em cena nossas inquietações ao percebermos como a escola ainda tem tratado as práticas de leitura, indo muitas vezes na contra mão daquilo que o aluno precisa aprender. Tal afirmação se baseia no fato de a instituição em referência ainda insistir em conceber a língua dissociada de suas situações reais de uso, na medida em que reduz o aprendizado da língua em aprendizado da normatização da linguagem, da qual o aluno não tem se reconhecido como usuário.

E é para favorecer esse reconhecimento por parte do aluno como sujeito constituído de língua e de linguagem, que precisamos promover um ensino que se fundamente em práticas de leitura dos mais variados gêneros que circulam socialmente. Para isso, é imprescindível que sejam criadas estratégias de

leitura em sala de aula, não só no ensino de línguas, mas em todas as disciplinas que se apoiam nas práticas de leitura e escrita para serem ensinadas.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 118), a partir de uma visão de (Paulincsar e Brown, 1984) nos informa que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura são as seguintes: “formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto”.

Assim, ao considerarmos o texto como evento de interação e como expressão de conteúdo, essas três etapas de leitura apresentadas por Solé (1998) pressupõem que as atitudes do leitor frente ao texto priorizem atividades linguísticas, como: comentar, discutir, posicionar-se criticamente diante da temática, sabendo refutar ideias, ratificar opiniões, dentre outras. Pois é através dessas práticas que a escola terá condições de mobilizar esses saberes, que aos poucos vão aperfeiçoando as competências leitoras (coesão e coerência textuais) dos alunos.

3 COESÃO TEXTUAL

Como um importante componente da linguística textual, a coesão pode ser entendida como a condição necessária para a materialidade do discurso na estrutura do texto, na medida em que se constitui como um fenômeno de ordem sintática e semântica que, embora se realize na superfície do texto, precisa dar conta de sua unidade semântica.

Dessa forma, podemos conceber o fenômeno da coesão como um conjunto de estratégias linguísticas de progressão textual responsável pela articulação sintática e/ou semântica dos constituintes de um texto, se configurando como um importante mecanismo que ajuda o leitor a construir o sentido de um texto.

Assim, entendemos que o texto não se realiza através de sentenças isoladas, mas através de enunciados que se articulam por meio de elementos conectores adequados sintática e semanticamente ao propósito comunicativo dos produtores do texto. Para isso, o fenômeno da coesão se revela através dos sistemas gramaticais e/ou lexicais, tendo em vista que ao utilizarmos os recursos coesivos para a produção textual, mobilizamos tanto os mecanismos da gramática quanto os do léxico, simplesmente, dependendo da situação de produção.

Em sua obra “A coesão textual” publicada em 1996, Koch propõe que sejam consideradas duas grandes modalidades de coesão: *a referencial e a sequencial*. Ao se posicionar inicialmente sobre coesão referencial, a autora nos apresenta a seguinte concepção:

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.

A noção de elemento de referência é, nesse sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado (...). O referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Isto é, o referente é algo que se (re) constrói textualmente. (KOCH, 1996, p. 30-31).

Isso nos leva a inferir que a coesão referencial, em todas as suas formas, faz uso tanto dos recursos gramaticais quanto dos recursos lexicais, considerando uma visão ampla de referência que se realiza por meio de elementos linguísticos diversos, como: uma palavra, um sintagma, um fragmento do enunciado ou um enunciado completo.

Nesse processo de referenciação, a remissão pode ser *catafórica*, quando o leitor é conduzido a percorrer caminhos de progressão no texto; ou *anafórica*, quando o caminho a ser feito é de regressão, como forma de recuperar o sentido de um determinado elemento linguístico presente na construção textual.

Assim, percebemos que as relações referenciais entre os componentes de um texto não se realizam linearmente. Esses processos de catáfora e anáfora são conhecidos como referenciação endofórica, por ocorrerem no interior do texto, tendo em vista que se reportam a elementos, cujos sentidos são recobráveis no próprio texto.

Além desses processos de remissão catafórica e anafórica, alguns autores, como Marcuschi, por exemplo, consideram ainda o processo de remissão *exofórica*, que se realiza em contextos externos ao texto, conforme citação abaixo:

A exófora (...) diz respeito a elementos que, na falta de uma expressão melhor, chamamos de 'externos ao texto' e recuperáveis na situação diretamente (particularmente na oralidade) ou por aspectos cognitivos, conhecimentos partilhados etc., mas não pela via de expressões correferentes 'dentro do texto' (...). A exófora comprova a reciprocidade de interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que atualiza as estratégias de recepção. A referência exofórica de pró-formas aplica-se à recuperação de entidades situadas fora do texto e não diretamente nele. A exófora depende do contexto (...). (MARCUSCHI, 2008, p. 110-111).

Em face dessas evidências, podemos compreender que os procedimentos linguísticos que tecem a coesão de um texto não recorrem apenas a recursos do sistema linguístico, mas se respaldam também em fatores socioculturais, na medida em que os indivíduos, para construir o sentido do texto, se reportam a

conhecimentos enciclopédicos e/ou pragmáticos procedentes de sua realidade, que são justamente os elementos contextuais.

Nessa perspectiva discursiva, para se referir aos estudos sobre coesão sequencial, Koch nos apresenta a seguinte abordagem:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que o texto progride (...). (KOCH, 1996, p. 49).

Diante disso, entendemos que a coesão sequencial se realiza por meio de progressivas conexões existentes entre os componentes da tessitura textual no sentido de se construir uma unidade global de sentidos. Essas atividades discursivas e textuais viabilizadas pelos processos coesivos de sequenciação “asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. (KOCH, 1996, p. 19).

E é justamente a articulação desses elementos realizada na superfície do texto que serve para garantir a progressividade discursiva por parte do produtor, tendo em vista que a sua necessidade de dar forma ao que expressa o conduz a lançar mão de vários recursos de coesão para garantir a construção da macroestrutura do seu texto, e conseqüentemente assegurar a textualidade.

Segundo Koch (1996), os processos de coesão sequencial podem se realizar de duas formas: *parafrástica* e *frástica*. A saber:

A *parafrástica*, também chamada por Koch de sequenciação por recorrência, se estrutura através das seguintes

recorrências: de termos, de estruturas (paralelismo sintático), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais, de tempo e aspecto verbal. (Koch, 1996). Fica caro, dessa forma, que a sequenciação parafrástica, através de todos esses mecanismos, se configura como a retomada que fazemos por paráfrase em forma de comentários acerca de elementos textuais que figuram na superfície do texto. Para isso, de acordo com a intencionalidade do produtor, esses mecanismos de recorrência podem ter o propósito de tornar lenta a progressividade textual.

Já a *frástica* se realiza por meio de progressivos encadeamentos entre os elementos linguísticos, promovendo determinados tipos de relação entre os enunciados que compõem a tessitura textual. Dessa forma, “o texto se desenrola sem rodeios ou retornos que provoquem um ‘ralentamento’ no fluxo informacional” (Koch, 1996, p. 55). Nesse sentido, compreendemos que essa progressão informacional propiciada pela sequenciação frástica garante a manutenção da unidade de sentido sem precisar fazer retomadas para esse fim.

Em face de todos esses pressupostos, entendemos que a coesão se constitui como um importante recurso de ordem textual e discursiva que auxilia o leitor a construir o sentido do texto, através dos vários recursos linguísticos que devem ser interrelacionados para que se garanta a construção de sentido, sem, contudo, prescindir da necessária interação desse leitor com o produtor do discurso nessa construção de sentido.

Assim, para que esse processo interacional se realize, há que se considerar prioritariamente a importância dos articuladores textuais, que, segundo Koch (2011, p. 133):

(...) podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer relações entre dois ou mais atos

da fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem meta-enunciativa.

Diante dos postulados de Koch, entendemos que esses articuladores textuais desempenham importantes papéis para o processamento do texto, na medida em que suas funções discursivas evidenciem os propósitos enunciativos de seus produtores, como forma de garantir a construção de sentido por parte do leitor durante sua relação interlocutiva com o produtor.

4 COERÊNCIA E TEXTUALIDADE

A coerência se constitui como um princípio da língua que se revela através da relação lógica entre ideias, situações ou acontecimentos, apoiando-se tanto em mecanismos formais, de natureza gramatical ou lexical, como também em conhecimentos compartilhados entre os interlocutores dos atos comunicativos. Assim, a coerência não está no texto, pois é construída pelo leitor a partir das pistas colocadas no texto pelo produtor. É essa relação interacional entre os interlocutores que garante a textualidade de uma sequência linguística, contribuindo para a construção de sentido do discurso materializado na articulação dos componentes textuais.

Para tratar de textualidade, Koch e Travaglia (2011, p. 27) se posicionam da seguinte forma:

Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Portanto, tendo em vista a concepção que se tem de coerência, podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade (...).

Em face desses pressupostos, fica claro que o que garante a construção da textualidade do discurso é a coerência. Vista como princípio de interpretabilidade, ela se manifesta através de fatores como conhecimento partilhado, conhecimento de mundo, inferências e outros, construindo uma rede conceitual e cognitiva de enunciados. Na verdade, a coerência funciona como uma espécie de ponto de convergência entre produtor, texto e leitor, na medida em que estes se constroem e se reconstróem ao participarem do processo interacional mediado pelas práticas de leitura ou de escrita.

Na visão de Marcuschi (2008, p. 242), “a coerência de um texto é uma perspectiva interpretativa do leitor, e não se acha inserida de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter coerências diversas e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua (...)”. Dessa forma, o texto se constitui como um campo de diálogo entre produtor e leitor para a construção dos sentidos. Ao se considerar esse funcionamento da língua, não se justifica buscar na textualidade de um enunciado todos os sentidos, como se eles estivessem ali para serem decifrados apenas.

Nessa perspectiva, Koch (2011, p. 30) apresenta o seguinte posicionamento:

Os objetos do discurso a que o texto faz referência são representados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes.

Diante disso, é importante esclarecer que a construção de sentido do texto se realiza a partir do envolvimento de vários fatores, como: o conhecimento que detemos sobre o assunto discutido na sequência textual, as inferências que fazemos manifestadas em forma de hipóteses que levantamos a partir das pistas apresentadas pelo autor ao longo de sua produção textual, considerando o nível de informatividade desses referentes.

Ao discorrer sobre a importância das inferências para a construção de sentido do texto, Koch (2011, p. 50) nos apresenta as seguintes considerações:

(...) as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

É nesse processo interacional mediado pelo texto que entram em cena as estratégias cognitivas dos sujeitos, que ativam seus conhecimentos de qualquer ordem para interagir com o texto e seus componentes, através de recursos como a antecipação, por exemplo, para construir o sentido do texto, tendo em vista que esses sujeitos são portadores de conhecimentos construídos cognitivamente e socialmente.

Assim, ao considerar o texto na perspectiva interacionista da língua, Koch (2011, p. 17) nos diz que:

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito (...) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na

interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Nesse processo, a leitura se constitui como um dos instrumentos de extrema importância para o indivíduo compreender o mundo, o outro e a si próprio, compartilhando e reelaborando suas próprias experiências, compreendendo que a aprendizagem deve ser construída socialmente, dentro de uma perspectiva sociointeracionista.

Desse modo, evidenciamos que a construção de sentido de um texto requer a convergência de vários fatores que não residem no interior do próprio texto, mas na devida e necessária articulação entre os vários conhecimentos que são ativados pelos interlocutores, durante o processo de interação. Daí podermos dizer que o texto só se constitui como tal no processo da interação entre produtor e leitor.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, 126) recomenda que tratemos os fenômenos da coerência a partir de uma visão mais ampla, considerando todos os planos de observação. A saber:

A coerência pode ser vista tanto na sua relação microestrutural imediata (na sequência dos enunciados) como na relação macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas (nos processos sociointerativos). É evidente que a compreensão do texto estará enormemente afetada pelo jogo das relações entre os três planos de observação.

Isso posto, fica claro que as práticas de leitura não devem prescindir de qualquer um desses planos de observação que, naturalmente, se articulam para a construção do sentido do texto. Em face disso, o professor deve criar situações que permitam ao aluno exercitar esses três níveis de observação

durante a leitura, considerando que o sentido do texto não reside no próprio texto, mas se constrói a partir dos processos sociointerativos entre produtor, texto e leitor.

Dessa forma, precisamos considerar que, ao fazermos uso da língua, em qualquer prática discursiva, recorreremos necessariamente aos mecanismos de coerência para nos fazer entender ou para entender os nossos interlocutores. Para isso, mobilizamos alguns saberes linguísticos, enciclopédicos e interacionais, como sugerem os autores Koch e Travaglia na obra “A coerência textual” (1996), ao tratarem dos seguintes fatores de coerência: elementos linguísticos; conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; inferências; fatores de contextualização; situacionalidade; informatividade; localização; intertextualidade; intencionabilidade e aceitabilidade; consistência e relevância.

É como base nesses recursos de ordem discursiva e, sobretudo, semântica e pragmática que os autores se fundamentam para nos mostrar que a construção de sentido de um texto só se realiza efetivamente se seus interlocutores lançarem mão dessas prerrogativas do fenômeno da coerência. Além disso, precisamos compreender que todos esses recursos são interligados, pois um não pode prescindir da contribuição do outro nas práticas de produção e compreensão.

Assim, fica evidente que o professor, ao desenvolver práticas de leitura, escrita e oralidade com os alunos, considere todos esses fatores de coerência propostos por Koch e Travaglia, como forma de aperfeiçoar a competência sociocomunicativa desses sujeitos, para que sejam capazes de utilizar a língua de maneira mais proficiente.

5 RELAÇÃO ENTRE LEITURA E OS FENÔMENOS DE COESÃO E COERÊNCIA

Ao abordarmos as práticas de leitura na perspectiva interacionista, não podemos deixar de considerar dois grandes fenômenos importantes da língua, como a coesão e a coerência, que concorrem para que as relações entre produtor e leitor de um texto se realizem de forma em que um contribuirá com o outro, ao trazer para o texto toda a sua bagagem de conhecimentos conceituais e enciclopédicos, durante o processo interacional demandado em experiência com a leitura.

Essa relação entre leitura, coesão e coerência é importante porque a materialidade do discurso que lemos nos é possibilitada pelos diversos mecanismos de coesão, que se constitui como a estrutura física, concreta e material do texto, enquanto que as ideias que dão sustentação ao discurso que ganha forma física em um texto são construções mentais e imateriais que pertencem ao campo da coerência.

Não podemos perder de vista que, segundo Koch (2011, p. 20), todo texto se materializa através da tessitura de elementos linguísticos capazes de promover a textualidade, já que não se trata de ajuntamento de sentenças desconexas, mas de uma rede de relações que revelam uma articulação entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio de encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

Dessa forma, todo texto pressupõe essa organização lógico discursiva entre seus constituintes, que se revelam através de elementos linguísticos que se articulam num todo significativo construído a partir de sequências informativas e representativas a respeito do assunto discutido no ato enunciativo.

Nesse sentido, precisamos compreender que a organização lógico discursiva que estrutura um texto é importante para o seu processamento tanto na perspectiva do seu produtor, quanto na perspectiva de seu leitor, como defende Koch (2014, p. 18):

(...) o processamento textual é estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização *on-line* de diversos sistemas de conhecimento. O processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica (...).

Diante disso, podemos inferir que durante a leitura, a construção de sentido dos enunciados se realiza na medida em que o leitor recorre tanto aos mecanismos de coesão explícitos ou não na tessitura linguística, quanto aos mecanismos de coerência, que se configuram como componentes das construções sociocognitivas do sujeito, tendo em vista que tal processamento textual se efetiva através de uma atividade dinâmica, sociocognitiva e interacional.

No entanto, ao considerar a relação existente entre coesão e coerência, Costa Val, em seu artigo “Texto e textualidade”, publicado em 1991, nos apresenta a seguinte abordagem:

A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a interrelação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que pode se chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico. É importante registrar que o nexos é indispensável

para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto. Entretanto, esse texto nem sempre precisa estar explícito da superfície do texto por um mecanismo de coesão textual. (COSTA VAL, 1991, p. 2).

Conforme a explicação da autora, nem sempre vamos encontrar textos que apresentem explicitamente os elementos conectores que se constituem como mecanismos de coesão, pois, de acordo com a situação de produção e os elementos contextuais, certos enunciados são produzidos de forma lacônica. O que exige dos usuários da língua, durante as práticas de leitura, as devidas contribuições procedentes de seus saberes construídos socialmente para a construção do sentido de tais enunciados.

Segundo Fávero (2007, p. 60), “enquanto a coesão se dá no nível microtextual – conexão da superfície do texto, a coerência caracteriza-se como o nível da conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente”. Nesse sentido, fica claro que, ao considerarmos o fato de que a coesão funciona como efeito da coerência, ambas são responsáveis pelo processamento do texto, na medida em que a articulação dos elementos linguísticos que figuram na superfície do texto assume grande importância para a construção da textualidade, que, por sua vez, se constitui como espaço comum de interação entre produtor e leitor.

Assim, no ato da leitura, entram em cena alguns aspectos importantes que estruturam a competência linguística leitora de um indivíduo para interagir com o produtor durante a construção do sentido do texto. A respeito disso, Marcuschi (2008, p.101) se posiciona da seguinte forma:

A competência é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica

por texto e não por unidades isoladas. Dessa competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram no aspecto da realidade sociointerativa, tais como:

- conhecimentos pessoais e enciclopédicos;
- capacidade de memorização;
- domínio de um aparato referencial;
- partilhamento de conhecimentos circunstanciais;
- partilhamento de normas sociais;
- domínio de tecnologia de vários tipos (...)

Diante dessas prerrogativas, entendemos que durante o processo de construção da formação leitora dos alunos, os professores precisam desenvolver práticas docentes tanto de leitura quanto de escrita com temáticas que mobilizem não só os elementos linguísticos que fazem parte da competência leitora desses indivíduos, mas todos os outros elementos que fazem de sua realidade sociointerativa. Pois, na medida em que esses conhecimentos forem ativados e reconstruídos, conforme as informações novas trazidas pelo texto, os níveis de dificuldades de compreensão vão desaparecendo.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa diagnóstica realizada em campo, cujos objetos de análise foram os professores do Ensino Fundamental que atuam com turmas do 6º ao 9º ano, de duas escolas da cidade, sendo uma municipal e outra estadual, e os documentos que registram os planos de ação desses professores acerca do Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que concerne às práticas de leitura.

A utilização do questionário teve como propósito conhecer as inquietudes e os anseios dos professores no que que

diz respeito ao trabalho com a leitura em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), como forma de traçar um perfil desses profissionais, o que me ajudaria na elaboração das atividades para compor o produto educacional destinado a esse público.

Já o plano de ação voltado ao ensino de Língua Portuguesa foi utilizado como objeto de pesquisa, para que eu pudesse verificar em que medida os fenômenos de coesão e coerência eram contemplados como pontos estratégicos a serem explorados pelo professor em suas práticas de ensino voltadas para a leitura.

A partir das questões constituintes do questionário, buscamos saber dos docentes, dentre outras informações, de que forma eles exploravam os mecanismos de coesão e coerência no processamento do texto durante as práticas de leitura que realizam com seus alunos e que dificuldades encontravam para explorar esses mecanismos da língua nessas atividades. Além disso, procuramos saber também se a forma como esses mecanismos são tratados nas questões previstas na Prova Brasil contribui para a construção da formação leitora dos alunos.

Frente ao primeiro questionamento, que versa sobre a forma como exploram os mecanismos de coesão e coerência no desenvolvimento de suas práticas com leitura, os professores apresentaram respostas bastante convergentes, o que, de certa forma, nos conduz a inferir que eles têm compartilhado as mesmas experiências, na medida em que informam que seguem as orientações previstas no livro didático, principalmente na utilização de tais mecanismos nos momentos de reescrita do texto anteriormente lido.

Diante desses posicionamentos, cabe inferir que o professor precisa direcionar seu olhar para além do livro didático na condução de seu trabalho com as práticas de leitura

em sala de aula, considerando que seu aluno, ao receber o livro didático, já tem acesso a todas as estratégias de ensino previstas em tal material, por isso ele precisa que seu professor lhe apresente outros caminhos para construir sua aprendizagem, além do que o livro didático dispõe e orienta. Para tornar essa prerrogativa possível, é necessário que o professor mobilize outros referenciais metodológicos, como forma de diversificar as estratégias de leitura para empreender ações que conduzam o aluno a aperfeiçoar cada vez mais o processo de construção de sua formação leitora.

Quanto à questão que buscou saber que dificuldades encontravam para desenvolver suas práticas de leitura nessa perspectiva, as respostas variaram bastante. Alguns apresentaram como dificuldade a deficiência de leitura por parte de certos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) com um nível de leitura muito abaixo do esperado para esse ciclo do ensino, pois, segundo os entrevistados, parte desses alunos não avança porque não conseguem sequer decodificar. Já outros até decodificam, porém não conseguem compreender o assunto tratado no texto; e outros, embora compreendam, não são capazes de relacionar o assunto do texto com outros textos e com o seu próprio conhecimento de mundo.

Da mesma forma, outros professores apresentaram como dificuldade o fato de os pais quererem ver sempre exercícios de gramática, com questões centradas eminentemente no uso de nomenclaturas, no caderno de seus filhos, pelo fato de não compreenderem que analisar um texto também faz parte dos usos da língua. Além dos pais, os professores entrevistados também ressaltam que vários alunos têm essa mesma percepção acerca das atividades de Língua Portuguesa.

Ainda para se reportar às dificuldades, outros professores informaram que o que mais causa insegurança para desenvolver

práticas de leitura com essa feição de análise decorre de sua falta de qualificação enquanto docente para ter condições de propor atividades de leitura aos alunos como forma de aprimorar sua competência discursiva. Esses professores dizem ter consciência que lhes falta uma formação docente na perspectiva de educação linguística para favorecer o aperfeiçoamento de sua atuação no trato com o ensino de língua.

Em face dessa formação lacunar informada pelos próprios docentes, entendemos que é necessário que se qualifiquem adequadamente para que os traços dessa qualificação se reflitam em suas posturas individuais e coletivas frente as suas práticas docentes, procurando mudar de atitude, de conduta, principalmente em relação ao aluno, privilegiando suas próprias produções como objeto de análise nas práticas de leitura, partindo dessas produções para as atividades.

E, finalmente, para responder ao questionamento que buscava saber de que forma os docentes avaliavam a Prova Brasil em face da construção da formação leitora dos alunos, todos eles foram unânimes em dizer que tal avaliação institucional não tem contribuído para esse fim, devido ao fato de os resultados do exame não se centrarem exclusivamente no rendimento individual do aluno, mas considerando diversas variáveis para avaliar as instituições escolares de modo geral. Portanto, não há como saber qual o nível de proficiência apresentado pelo aluno em seu desempenho durante a prova. Diante disso, alguns professores até sugeriram que a Prova Brasil poderia seguir os mesmos moldes do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que consiste em avaliar o desempenho individual dos estudantes.

De fato, a Prova Brasil não concentra seus objetivos numa perspectiva essencialmente pedagógica, na medida em que busca avaliar as instituições educacionais a partir de vários

fatores, aliando inclusive o resultado do exame aos resultados coletados pelo Educacenso. Nesse sentido, podemos perceber que os docentes apresentam uma percepção bastante crítica e esclarecedora sobre os reais propósitos da Prova Brasil, quando, em seus posicionamentos, salientam que tal avaliação institucional não tem contribuído para a construção do processo de formação leitura do aluno.

Na verdade, o que pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência do aluno não só na leitura, mas em todas as suas formas de usar a língua é um trabalho efetivo do professor em sala e aula, na medida em que se subsidie de ferramentas adequadas para esse fim, aliando os reflexos de qualificação aos recursos didáticos e tecnológicos de que a escola dispõe.

Tal articulação é necessária, pelo de fato de sabermos que as tecnologias de informação têm feito parte do universo do aluno de forma cada vez mais emergente. Portanto, não podemos prescindir dessa prerrogativa em nossas práticas de ensino, utilizando inclusive textos digitais, cuja estrutura constitutiva se ancora em elementos orais, escritos, imagéticos e sonoros.

Partindo do princípio de que o planejamento didático estratégico elaborado coletivamente pelos professores no início de cada ano letivo é o instrumento norteador das atividades a serem devolvidas em suas práticas de ensino, procedemos à análise documental no plano de ação dos docentes das duas escolas pesquisadas, para verificar em que medida os fenômenos de coesão e coerência eram contemplados como pontos estratégicos a serem explorados nas práticas de leitura.

Após a devida consulta e posterior análise, constatamos que não havia qualquer menção a esses requisitos teóricos importantes no documento em referência. O que nos leva a

concluir que falta a esses docentes conhecimentos teóricos necessários acerca dos usos da língua para lhes auxiliar no planejamento de suas ações e materiais de ensino, como forma de aperfeiçoar suas práticas, considerando que uma boa educação contribui para uma sociedade equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didático pedagógica apontada como produto educacional final se constitui como uma resposta aos objetivos traçados pelo Programa de Mestrado Profletras no que concerne à qualificação do docente mestrando, na medida em que, todas as disciplinas ministradas no curso consistiram em nos instrumentalizar para desenvolvermos práticas de leitura e escrita mais eficientes com vistas a auxiliar no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Nesse sentido, a finalidade desse produto de intervenção social reside na eficiência da ação que se pretende desenvolver com os professores, como forma de possibilitá-los a ter uma real percepção do funcionamento da língua, a partir de sua disposição intelectual para a reaprendizagem de aspectos fundamentais que devem favorecer o desenvolvimento de sua consciência linguística.

Assim, para cada capítulo componente da proposta em questão foram pensados e elaborados alguns passos que podem direcionar as ações do professor na condução das atividades com leitura em sala de aula, a partir das estratégias metodológicas apresentadas, no sentido de fornecer a esse professor maiores possibilidades de explorar as práticas leitoras de seus alunos de diversas formas.

No entanto, tal produto educacional não se trata de um modelo pronto, engessado, pois, embora traga em seu bojo

sugestões de temas e textos a serem explorados nas atividades, o professor terá plena liberdade para fazer as adaptações necessárias, de acordo com a realidade de sua escola e com os aspectos contextuais e situacionais que permeiam suas práticas de ensino, considerando as esferas sociais em que os alunos realizam suas práticas discursivas.

Desse modo, esclarecemos que, a partir desse modelo de produto didático pedagógico que foi elaborado, a ideia é que esses docentes desenvolvam suas potencialidades discursivas a fim de aperfeiçoarem suas práticas dentro da rotina de sala de aula, da dinâmica, da regência de aula, para garantir que suas estratégias sejam sempre ancoradas em conhecimentos atualizados. O que certamente contribuirá para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos.

Da mesma forma, é preciso esclarecer que minha pretensão não se limita apenas a entregar esse material para a sociedade sem qualquer discussão com os maiores interessados, os professores. Pelo contrário, como forma de testar a eficiência do produto, foram previstas oficinas nas escolas selecionadas, duas por ano, sendo uma em cada semestre, para que esses professores atualizem o material, apresentando as dificuldades e as vantagens encontradas na proposta no decorrer de suas aulas.

Nesse sentido, farei coleta de informações futuras sobre as demandas tanto dos professores, quanto dos alunos para atualizar as estratégias metodológicas sempre que for necessário, no sentido de contribuir para que as práticas de leitura realizadas nas escolas sejam orientadas por metodologias inovadoras que estejam em consonância com as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Além disso, como forma de aperfeiçoar cada vez mais a proposta e testar sua eficiência ao longo dos anos, pretendo disponibilizá-la numa plataforma de *moodlle* ou de internet, para

que os próprios professores possam acompanhar as atualizações *online*, sem a necessidade de eu ir até as escolas, mas fazendo as alterações necessárias em tempo real, através do uso da tecnologia.

Por fim, precisamos esclarecer que o produto educacional ora apresentado como parte integrante dessa dissertação ainda não está finalizado, pois se trata apenas de um protótipo da ideia inicial, com vista a ser aperfeiçoado posteriormente.

As contribuições sugeridas pela Banca para o aperfeiçoamento da proposta serão de grande valia para a consecução dos objetivos traçados no início da pesquisa, tendo em vista que pretendo apresentar à sociedade, sobretudo aos docentes, um material de ensino fundamentado em conhecimentos substanciais e procedentes do que temos de mais atual no campo dos estudos linguísticos, como forma de dividir com os meus colegas o aprendizado construído ao longo do curso de Mestrado. O que, certamente, contribuirá para o aprimoramento de suas práticas em torno do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne às práticas de leitura.

Assim, após as adequações necessárias para a produção final do material, pretendo disponibilizá-lo a esses professores, para que, a partir dele, possam construir conhecimentos próprios e coletivos em seus contextos de ensino, abandonando o trabalho com as listas de conteúdos abstratos em torno da língua, e concebendo seu uso de forma interativa, tomando o texto como espaço dessa interatividade, para explorar todas as práticas discursivas que a leitura pressupõe.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Fundação Capes. **Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**. Brasília: CAPES/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme, 1957 – **No Lugar da leitura – biblioteca e formação [recurso eletrônico]** / Luiz Percival Leme Britto; Rio de Janeiro: Edições Brasil literário, 2015. Recurso digital.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes: 1991. Disponível em: www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais. Acesso em 28.08.2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. Ed. – São Paulo, Ática, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfiel Villaça. **As tramas do texto**. Editora Contexto, 2ª edição, São Paulo, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luis Calos. **A coesão textual**. Editora Contexto, 7ª edição, São Paulo, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça, TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Argumentação e linguagem**. – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Texto e coerência** / Ingedore Koch, Luiz Carlos Travaglia, 13ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzato, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antonio Marcuschi. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEKSENAS, P. **O uso do material didático e a pedagogia da comunicação**. In: PENTEADO H. D. *Pedagogia da comunicação: teoria e práticas*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

9 O USO DOS ADVÉRBIOS MODALIZADORES EPISTÊMICOS NAS NARRATIVAS ORAIS DO PORTUGUÊS SANTARENO

Daniel Ramalho¹

1 INTRODUÇÃO

Os advérbios modalizadores epistêmicos são os que expressam uma avaliação do falante sobre o valor de verdade do enunciado. Por meio do uso desses advérbios, o falante pode indicar uma atitude de certeza ou de dúvida com relação ao enunciado que produz, manifestando o seu comprometimento com relação ao que diz.

Nosso trabalho tem como objetivo geral analisar a manifestação do uso desses advérbios modalizadores epistêmicos nas narrativas do português falado em Santarém/PA.

Para isso foram selecionadas 12 (doze) narrativas de experiência pessoal pertencentes ao primeiro volume do *Corpus* de Textos Oraís do Português Santareno – CTOPS (PENA-FERREIRA, E.; LIMA-GOMES, M., 2010). Este *Corpus* possui um total de 68 (sessenta e oito) textos orais dos gêneros *narrativa de experiência pessoal* e *descrição de local*, produzidos por informantes oriundos de diferentes bairros da cidade de Santarém/PA; a organização de todo o *Corpus* foi realizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – GELOPA.

A escolha do gênero *narrativa de experiência pessoal* para análise em nosso trabalho foi motivada por entendermos

¹Graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará.

que, nesses tipos de narrativas, são comuns os usos de advérbios modalizadores que mostram uma avaliação do falante sobre o conteúdo do enunciado.

Nas 12 (doze) narrativas selecionadas foram encontradas 145 (cento e quarenta e cinco) ocorrências de advérbios modalizadores epistêmicos. Para análise das narrativas utilizamos o pacote computacional VARBRUL e elegemos como categoria de análise os seguintes grupos: *sexo, idade, escolaridade do falante*.

Para subsidiar as discussões sobre a categoria modalidade, embasamo-nos nas ideias de Castilho e Castilho (1993) e Neves (1993, 2000, 2011).

Dessa forma, os advérbios modalizadores epistêmicos² foram classificados como *asseverativos* (afirmativos e negativos), indicadores de certeza do falante, e *quase asseverativos*, que indicam alguma dúvida que o falante tem com relação ao enunciado que produz.

Assim, tendo em vista o objetivo geral do trabalho, computamos a frequência de uso dos advérbios modalizadores epistêmicos, descrevemos o efeito de sentido obtido por meio do uso deles, podendo ser de certeza ou dúvida do falante, e verificamos a hipótese de existir algum condicionamento do uso desses advérbios em função do sexo, idade e da escolaridade do falante.

O trabalho está organizado da seguinte forma: iniciamos apresentando as definições sobre a categoria *modalidade*. Em seguida falamos sobre os tipos de modalidades mais comuns na língua, as modalidades aléticas, as deônticas e as epistêmicas, e os meios de expressão dessas modalidades, dando ênfase à classe dos advérbios. Continuamos com a classificação dos

²Classificação proposta por Castilho e Castilho (1993).

advérbios modalizadores epistêmicos, a análise dos dados extraídos do CTOPS e, por último, temos as considerações finais, que encerram o trabalho.

2 A CATEGORIA MODALIDADE

A categoria modalidade possui amplo campo de pesquisa, com uma variedade de estudos já publicados ao longo do tempo por diferentes autores da área, o que gera consequentemente muitas definições sobre essa categoria tão abrangente.

Para uma melhor compreensão em nosso trabalho, iniciamos definindo modalidade de acordo com os estudos de Castilho e Castilho (1993). Para estes autores, a modalidade ou modalização³ expressa uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo do enunciado que produz, decorrendo daqui suas atitudes sobre afirmar, negar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou dúvida em relação ao conteúdo do enunciado.

Assim, podemos dizer também que a modalidade está expressa na atitude do falante ao produzir um enunciado.

Considerando essas afirmações, passamos aos tipos de modalidade segundo Neves.

3 TIPOLOGIAS DA MODALIDADE

No que diz respeito aos tipos de modalidades, os estudos de Neves (2011, p.161) fazem referência a três tipos de modalidades consideradas básicas: as aléticas, as deônticas e as

³Os autores consideram os dois termos como sinônimos (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p. 217).

epistêmicas.

A modalidade alética, também, chamada de modalidade aristotélica, está relacionada à verdade ou falsidade do enunciado em termos absolutos; ela se refere, exclusivamente, ao conteúdo propriamente dito do enunciado e às verdades universais. Neves (2011, p. 159) usa a seguinte ocorrência como exemplo de modalidade alética.

(1) “A água pode ser encontrada em estado sólido, líquido ou gasoso. (HID)”.

Esse tipo de modalidade é comum em algumas literaturas técnicas, pois é apresentada como uma verdade incontestável, como percebemos no exemplo dado pela autora. Podemos dizer que a modalidade alética não considera as escolhas linguísticas do falante, o que é normalmente comum em situações onde ele interage. Dessa forma, esse tipo de modalidade não serve como objeto de investigação quando estamos tratando de ocorrências reais de uma língua, sendo assim desconsiderada.

A modalidade deôntica está relacionada aos valores de permissão, obrigação e volição. Assim, podemos dizer que a modalidade deôntica relaciona-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve ou não fazer.

Essa modalidade é representada por elementos como o verbo **poder**, observado no exemplo (2) extraído do CTOPS.

(2) “... quando elas são solteiras: Ra... elas **não pode** falar com homem...” (INF.DK18).

Já a modalidade epistêmica está relacionada ao eixo do conhecimento, ou seja, ao campo do saber e das crenças do falante. Essa modalidade envolve uma atitude do falante que

expressa dúvida, crenças, certeza, etc. Ela se relaciona com a fonte do conhecimento do falante, com o qual ele pode ou não estar comprometido.

Essa modalidade é representada por elementos como “**eu acho**” e “**com certeza**”, exemplos (3) e (4), respectivamente, também extraídos do CTOPS.

(3) Ex.: “... eu gostava demais dela... **eu acho** que foi a pessoa que MAIS eu gostei na minha vida...” (INF.DK14)

(4) Ex.: “... qualquer coisa que a gente fazia era junta... e: também... saíamos junto **com certeza**...” (INF.k02)

Assim, em resumo, temos a modalidades alética (relacionada à verdade ou falsidade do enunciado em termos absolutos); a modalidade deôntica (relacionada ao eixo da conduta) e a modalidade epistêmica (relacionada ao eixo do conhecimento).

Vale ressaltar que, em nosso trabalho, interessa-nos apenas a modalidade epistêmica.

Conhecemos até aqui algumas definições sobre a categoria modalidade e suas tipologias; passemos agora ao meio pelo qual essa categoria pode expressar-se na língua, segundo Castilho e Castilho.

4 MEIOS DE EXPRESSÃO DA MODALIDADE

A modalidade é uma categoria que pode ser expressa por meio de uma variedade de recursos linguísticos como a morfologia, a sintaxe ou a prosódia, conforme afirmam Castilho e Castilho (1993, p. 217-218):

A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos:

1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em ‘trabalhei muiiito, mas muito MESmo; 2) os modos verbais; 3) os verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer, acreditar (Kovacci, 1972; Vogt - Figueira, in Vogt, 1989, p. 165 - 210); 4) adjetivos, sós ou em expressões como ‘é possível’, ‘é claro’, ‘é desejável’; 5) advérbios como possivelmente, exatamente, obviamente etc.; 6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como ‘na verdade’, ‘em realidade’, ‘por certo’ etc.

Por meio desses recursos o falante marca de algum modo o enunciado que produz e expressa seu posicionamento no momento em que interage.

Dentre os meios de expressão apresentados pelos autores, observamos os advérbios.

Essa classe possui uma boa fonte de estudos, pois comporta vários tipos de modalizadores muito usados pelos falantes. Por esse motivo, em nosso trabalho, optamos pela análise dos advérbios modalizadores epistêmicos, mas para isso, faz-se necessária antes uma observação sobre essa classe de palavras.

5 ADVÉRBIO: TERMO QUE MODALIZA UM ENUNCIADO

Tradicionalmente os advérbios são descritos como elementos que apresentam comportamentos muito homogêneos. São basicamente termos invariáveis, modificadores do verbo, adjetivo ou mesmo outro advérbio. Esse conceito apresenta o advérbio como uma classe com domínio muito restrito, pois são considerados elementos que atuam somente sobre um determinado constituinte na sentença.

No entanto, o uso prático dos advérbios pelos falantes mostra-nos que eles podem atuar em outras classes de palavras, como, por exemplo, pronome, numeral, substantivos, conjunções, assim como também podem modificar uma sentença inteira.

Nesse sentido, Neves (2000), em sua gramática de usos do português, reconhece que os advérbios, na verdade, possuem um comportamento bastante heterogêneo, e recomenda uma revisão dessa classe de palavras, dividindo-a em: **advérbios modificadores** e **advérbios não modificadores**.

Dentro da classe dos modificadores estão os **advérbios modalizadores**, que, na maioria das vezes, não atuam sobre um determinado constituinte em particular, e sim sobre a sentença como um todo, operando sobre o conteúdo do enunciado, modificando o sentido dele.

Tendo feito as considerações sobre essa classe, passamos agora para a classificação dos advérbios modalizadores segundo Castilho e Castilho (1993).

5.1 Advérbios modalizadores

Os advérbios modalizadores têm como principal função na língua expressar uma avaliação prévia do falante com relação ao conteúdo do enunciado que produz. Esses advérbios estão distribuídos em diferentes classes, que comportam outras subclasses.

Segundo a classificação proposta por Castilho e Castilho (1993, p. 222), os advérbios modalizadores estão distribuídos em três tipos: epistêmicos, deônticos e afetivos.

Os advérbios modalizadores epistêmicos são os que expressam uma avaliação do falante sobre o valor de verdade do enunciado. Esses modalizadores possuem três subclasses: os

asseverativos, os quase asseverativos e os delimitadores.

Os asseverativos são os que indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo do enunciado que produz. Podemos dizer que o conteúdo do enunciado é qualificado pelo falante como uma afirmação ou uma negação que não dão margens a dúvidas, indicando uma certeza que o falante tem, constituindo-se assim numa necessidade epistêmica.

Por meio do uso desses advérbios, o valor de verdade do conteúdo do enunciado é ressaltado, expressando assim uma alta adesão do falante ao enunciado e conseqüentemente um comprometimento maior dele com aquilo que diz. Esses advérbios podem ser asseverativos afirmativos ou negativos.

Os assertivos afirmativos são os modalizadores que ressaltam de forma positiva o valor de verdade do enunciado, são representados por elementos como: *realmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, inegavelmente, indiscutivelmente, exato, claro, certo, lógico, pronto, mesmo, etc.*

Já os assertivos negativos são os modalizadores que ressaltam de forma negativa o valor de verdade do enunciado produzido pelo falante, são caracterizados por elementos como: *nunca, de jeito nenhum, de forma alguma, etc.*

Os advérbios epistêmicos quase asseverativos indicam uma situação onde o falante avalia o conteúdo do enunciado como quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que depende de confirmação. Dessa forma, o falante não se compromete totalmente com a verdade ou falsidade do enunciado produzido por ele.

Por meio desses advérbios o falante considera o conteúdo do enunciado como uma possibilidade epistêmica, expressando uma baixa adesão ao enunciado e

consequentemente um comprometimento menor com aquilo que diz. São representados pelos seguintes advérbios: *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente, etc.*

Ainda dentre os epistêmicos, temos os advérbios delimitadores, que determinam os limites sobre o qual se deve considerar o conteúdo de um enunciado como verdadeiro.

Esses modalizadores servem para estabelecer as condições para o entendimento de um enunciado; podemos assim dizer que eles “cercam” o enunciado. São representantes desses modalizadores elementos como: *quase, uma espécie de, fundamentalmente, basicamente, praticamente, geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente.*

Continuando a classificação proposta pelos autores, temos ainda os advérbios modalizadores deônticos, que são usados pelo falante para expressar que o conteúdo do enunciado é um dever ou obrigação, tendo como representantes os advérbios: *obrigatoriamente, necessariamente, etc.*

Por fim, temos os advérbios modalizadores afetivos, que expressam uma apreciação do falante diante do enunciado que produz. Esses advérbios modalizadores estão subdivididos em subjetivos e intersubjetivos.

Os modalizadores afetivos subjetivos são os que expressam as reações do falante em relação ao conteúdo do enunciado (*felizmente, curiosamente, etc.*); já os intersubjetivos são os que expressam a opinião dele face ao interlocutor (*honestamente, sinceramente, lamentavelmente, etc.*).

O quadro 1 sintetiza a classificação proposta pelos autores Castilho e Castilho (1993).

Tabela 1: Modalizadores adverbiais a partir da proposta de Castilho e Castilho (1993)

Epistêmicos	Asseverativos (afirmativo e negativo)
	Quaseasseverativos
	Delimitadores
Deônticos	--
Afetivos	Subjetivos
	Intersubjetivos

É importante ressaltar que o nosso trabalho se deteve apenas na análise dos **advérbios modalizadores epistêmicos**, mais especificamente dos **asseverativos afirmativos e negativos, indicadores de certeza**, e os **quase asseverativos, indicadores de duvida do falante**. Os advérbios delimitadores não foram analisados neste trabalho.

6 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a constituição do nosso *corpus* de ocorrência, elegemos 12 (doze) narrativas do gênero experiência pessoal, pertencentes ao primeiro volume do *Corpus* de Textos Oraís do Português Santareno – CTOPS e definimos as seguintes categorias de análise:

- a) Sexo: masculino e feminino
- b) Idade: 18 a 30 anos, 31 a 45 anos, 46 a 60 anos
- c) Escolaridade: 0 a 4 anos, 5 a 8 anos, 9 a 12 anos e mais de 12 anos.

Para fins práticos, optamos pela classificação dos advérbios modalizadores epistêmicos, segundo Castilho e Castilho (1993, p. 222), como mostra a quadro 1, e excluimos da nossa análise os advérbios delimitadores.

No *corpus* foi encontrado um total de **145 (cento e quarenta e cinco)** ocorrências de advérbios modalizadores asseverativos (afirmativos e negativos) indicadores de certeza e quase asseverativos, indicadores de dúvida do falante. Todos eles foram codificados e submetidos à análise do Pacote Estatístico VARBRUL. Essa ferramenta possibilitou-nos averiguar a frequência de uso dos advérbios modalizadores, bem como a importância estatística deles, possibilitando-nos uma melhor análise do uso dos advérbios modalizadores epistêmicos nas narrativas.

Feitas as considerações de ordem metodológica, passamos agora aos resultados obtidos.

6.1 Análises dos dados

A tabela 1 apresenta a frequência de uso dos advérbios modalizadores epidêmicos no *corpus*.

Tabela 1: Total de adverbais modalizadores epistêmicos

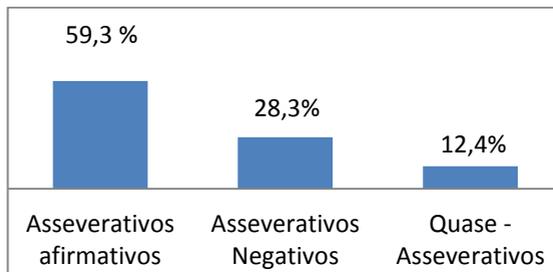
	Asseverativo afirmativo	Asseverativo Negativo	Quase Asseverativo	Total
Nº	86	41	18	145
%	59.3%	28.3 %	12.4%	100%

Podemos observar que, do total de **145** (cento e quarenta e cinco) ocorrências de advérbios modalizadores epistêmicos encontrados no corpus, os que apresentaram uma frequência significativa foram os advérbios indicadores de certeza do falante, os advérbios modalizadores asseverativos.

Esses advérbios asseverativos indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo do enunciado e por isso o apresenta como uma afirmação ou uma negação. Por meio do uso deles o falante ressalta o valor de verdade do conteúdo do enunciado que produz, expressando assim uma alta adesão a ele e um comprometimento maior com aquilo que diz.

Eles podem ser asseverativos afirmativos ou negativos.

Gráfico 1: Total de advérbios modalizadores epistêmicos



No gráfico 1, podemos perceber que os advérbios asseverativos afirmativos foram os mais frequentes no *corpus*, com **86** (oitenta e seis) ocorrências, o que corresponde a **59,3%** do total de modalizadores encontrados. Por meio deles os falantes ressaltam de forma positiva o valor de verdade do enunciado, como podemos observar na ocorrência (5), retirada do *corpus*.

(5) “foi uma experiência que **realmente** marcou né porque a gente: muda totalmente” (K11)

No contexto da ocorrência o falante tem a certeza de uma experiência que marcou e mudou sua vida, demonstrando não possuir dúvida quanto a isso. Dessa forma, utiliza-se do advérbio modalizador “**realmente**” para ressaltar, de forma

positiva, o valor de verdade do que foi dito.

No *corpus* foram encontradas **16** (dezesesseis) ocorrências do advérbio “realmente”. Ao utilizar esse advérbio modalizador, o falante expressa uma alta adesão ao enunciado, o que conseqüentemente gera um maior comprometimento dele com aquilo que diz.

Vejam outras ocorrências de asseverativos afirmativos, extraídas do CTOPS.

(6) “aí verificamos uma casa... alugamos uma casa... casinha **mesmo** BEM:baixa renda **mesmo**...” (K10)

(7) “pra quem planta o mal, é **claro** que vai colher mal”. (MK26)

(8) “toda a estrutura tá sendo preparada **exatamente** para a UFOPA... porque há:: previsão que venha o curso de/de química regular.” (FK 08)

(9) “e **justamente** ele estava de plantão no dia ((risos)) no dia que eu fui ter meu bebê...” (K24)

(10) “aí você vai... você vai ver... o que foi... (bem) o que eu falei... foi **certo**... num to aumentando nem diminuindo...” (DK5).

Novamente o valor de verdade do enunciado é ressaltado de forma positiva nas cinco ocorrências acima. Na ocorrência (6), o falante utiliza o advérbio modalizador “**mesmo**”, pois pretende destacar no enunciado a certeza que tem sobre a aparência da casa alugada, que era muito pequena e de baixa renda. O advérbio modalizador “**mesmo**” foi o mais frequente no *corpus*: 48 (quarenta e oito) ocorrências.

Já no contexto da ocorrência (7), o falante tem a certeza de que quem faz o mal recebe de volta o mal; assim, utiliza o advérbio modalizador “**claro**” para ressaltar isso. No *corpus* foram encontradas apenas (2) duas ocorrências do advérbio “**claro**”.

Em (8), o falante tem conhecimento certo de que novas estruturas estão sendo preparadas para uma universidade e utiliza o advérbio modalizador “**exatamente**” para destacar isso. No *corpus* foram encontradas (10) dez ocorrências do advérbio modalizador “**exatamente**”.

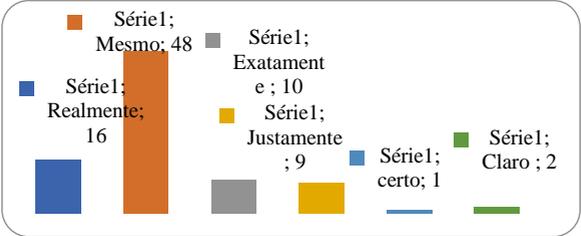
No contexto da ocorrência (9), o falante utiliza o advérbio modalizador “**justamente**”, pois não tem dúvida de que era uma pessoa conhecida sua que estava de plantão no hospital no dia em que teve o bebê; assim, ressalta essa certeza utilizando no seu enunciado o advérbio modalizador. No *corpus* encontramos (9) nove ocorrências do advérbio modalizador “**justamente**”.

Por fim, no contexto da ocorrência (10), o falante afirma que a informação que passou a alguém era exata, sem exagero algum, por isso utiliza o advérbio modalizador “**certo**” para ressaltar sua afirmação. No *corpus* analisado foi encontrada apenas (1) uma ocorrência desse advérbio modalizador.

Assim, percebemos que em todas as ocorrências citadas, os falantes expressam uma alta adesão ao conteúdo do enunciado no momento em que usam os advérbios modalizadores, demonstrando assim um comprometimento maior com aquilo que dizem.

No gráfico 2 podemos visualizar melhor os números de ocorrências de advérbios asseverativos afirmativos no *corpus*.

Gráfico2: Número de ocorrências dos advérbios asseverativos afirmativos



Conforme os dados do gráfico 2, temos agora os advérbios asseverativos negativos, que são os que ressaltam de forma negativa o valor de verdade do enunciado. Esses advérbios modalizadores apresentaram uma frequência menor de uso pelos falantes, com 41 (quarenta e uma) ocorrências, o que corresponde a 28,3% do total do *corpus*. Vejamos a análise das ocorrências (11) e (12) retiradas do *corpus*.

(11) “olha... eu:: trabalhei... eu **nunca** parei de trabalhar...”
(DK5).

(12) “não tenho deixado mensagem **nenhuma** pra ela” (K02).

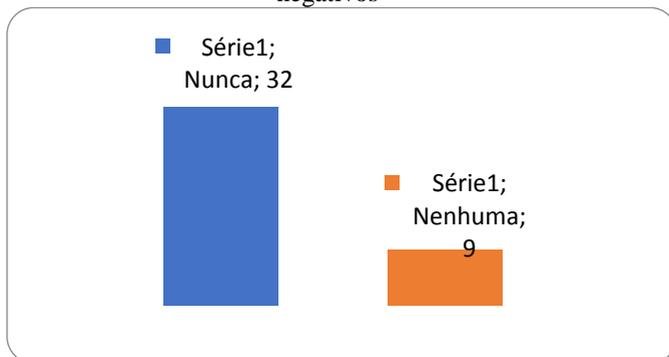
No contexto da ocorrência (11), o falante tem como certo não ter deixado de trabalhar na vida, dessa forma, utiliza o advérbio modalizador “**nunca**” para ressaltar essa certeza no enunciado.

Já em (12), no contexto da ocorrência, o falante utiliza o advérbio modalizador “**nenhuma**” para ressaltar que não enviou mensagem alguma para uma determinada pessoa.

Tanto em (11) quanto em (12) percebemos que o conteúdo do enunciado é apresentado como uma negação que não dá margem a dúvidas, demonstrando que o falante tem certeza do que diz; por isso, expressa uma alta adesão ao enunciado no momento em que utiliza o advérbio modalizador, gerando assim seu comprometimento maior com aquilo que diz.

No gráfico 3 podemos visualizar melhor o número de ocorrências dos advérbios asseverativos negativos no *corpus*.

Gráfico 3: Número de ocorrências dos advérbios asseverativos negativos



Consideramos que o próprio falante seja a pessoa mais habilitada a falar sobre um evento em que se envolveu; sendo assim, nas narrativas de experiência pessoal, o uso dos advérbios que indicam certeza dele sobre aquilo que diz será maior, o que ficou comprovado pelos dados expostos até aqui.

Passamos agora à análise dos modalizadores epistêmicos adverbiais indicadores de dúvida do falante, os advérbios modalizadores quase asseverativos.

Conforme explicamos no item cinco, esses advérbios indicam uma situação em que o falante considera o conteúdo do enunciado como quase certo, próximo à verdade.

Foram os menos frequentes no *corpus*, conforme observamos no gráfico 1, apenas **18 (dezoito)** ocorrências encontradas, o que corresponde a **12,4%** do total do *corpus*. Por meio desses modalizadores o falante expressa uma baixa adesão ao conteúdo do enunciado, diminuindo assim seu comprometimento sobre aquilo que diz.

Vejamos algumas ocorrências desses modalizadores extraídas do *corpus*.

(13) “quando a gente menos percebe tem uma pessoa que a gente::**talvez** um instinto... faz com que:: seja aquela o:: a pessoa que a gente vai conviver né?...”(K11).

(14) então: eu: fico:: eh:: fazendo remédios pra ele pra que ele possa:: **assim** recuperar a saúde dele... (KXBE).

No que se refere ao uso do advérbio modalizador “**talvez**” na ocorrência (13), podemos perceber que o falante não adere totalmente ao conteúdo do enunciado, pois não o considera totalmente verdadeiro, mas sim próximo da verdade, por isso ele não se compromete com aquilo que diz. No contexto da ocorrência, podemos perceber que o falante tem dúvida se é o instinto que leva uma pessoa a conviver com outra.

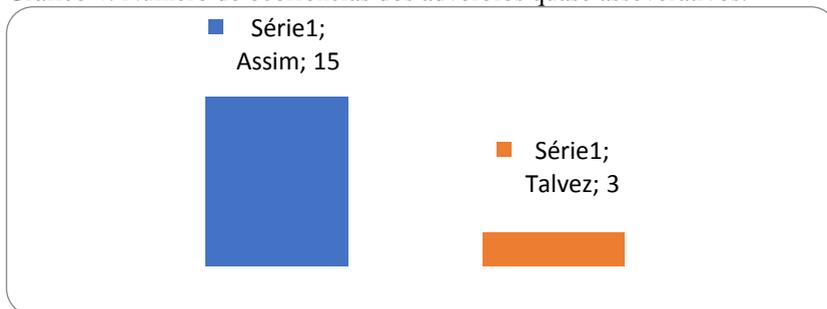
Com relação à ocorrência (14) sobre o advérbio “**assim**”, nem sempre esse advérbio modalizador funciona como quase asseverativo, só quando é possível a substituição dele por “**talvez**”.

Dessa forma, em todas as ocorrências desse advérbio encontradas, essa substituição foi realizada, sendo confirmado o seu valor de modalizador epistêmico quase asseverativo, indicando alguma dúvida que o falante tem.

No contexto da ocorrência (14), podemos perceber que o falante não tem certeza da recuperação da saúde de alguém com o uso do remédio por ele feito.

No gráfico 4, podemos visualizar melhor o número de ocorrências dos advérbios quase asseverativos no *corpus*.

Gráfico 4: Número de ocorrências dos advérbios quase asseverativos.



Feito o levantamento da frequência de uso dos advérbios modalizadores, e uma breve descrição do sentido provocado pelo uso deles, passamos agora à análise dos advérbios modalizadores epistêmicos em função do sexo, idade e escolaridade do falante, com o intuito de observar se existe algum condicionamento do uso deles.

A tabela 3 corresponde ao uso dos modalizadores em função do sexo dos falantes.

Tabela 3: Sexo - Modalizadores epistêmicos

	Asseverativo afirmativo	Asseverativo Negativo	Quase Asseverativo	Total de ocorrências
Homem	42 / 86 48.8%	18 / 41 43.9%	4 / 18 22.2%	64 / 145 44.1%
Mulher	44 / 86 51.1%	23 / 41 56.0%	14 / 18 77.7%	81 / 145 55.9%
Total	86	41	18	145

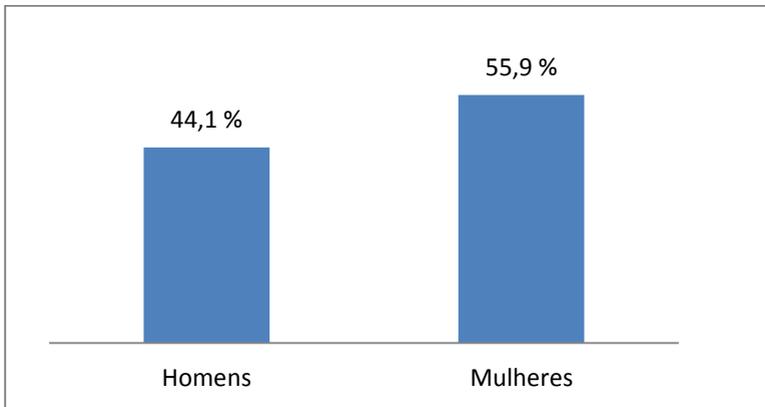
Podemos perceber, de acordo com a tabela 3, que dos **145** advérbios modalizadores epistêmicos encontrados no

corpus, **81** (oitenta e um), ou seja, **55,9%** do total foram usados por mulheres e **64** (sessenta e quatro), ou **44,1%** do total do *corpus* usados por homens. De acordo com esses dados, as mulheres usam com mais frequência os advérbio modalizadores, em comparação com os homens.

Julgamos que essa maior frequência se deva também à quantidade de minutos de áudio gravados, que em algumas narrativas eram maiores quanto a falantes do sexo feminino.

No gráfico 5 podemos visualizar melhor esses números.

Gráfico 5: uso de advérbios modalizadores entre os sexos



Voltando à tabela 3, quando comparamos o uso de cada tipo de advérbio modalizador por sexo, percebemos que foram encontrados no *corpus* **86** (oitenta e seis) asseverativos afirmativos. Desse número **48,8%** foram usados pelos homens e **51,1%** pelas mulheres. Esses percentuais nos permitem afirmar que não há uma diferença muito grande entre o uso desses advérbios nos dois sexos.

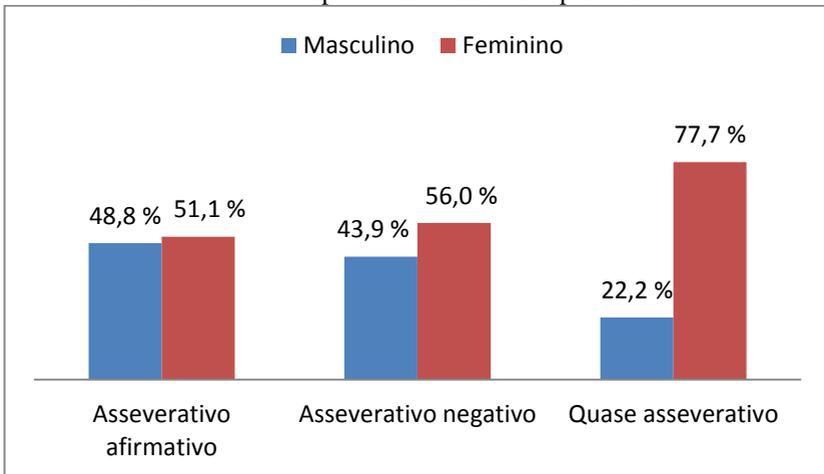
Podemos dizer o mesmo quanto ao uso dos advérbios asseverativos negativos: das 41 (quarenta e uma) ocorrências

encontradas, **43,9%** foram usados pelos homens e **56,0%** pelas mulheres. Uma diferença também considerada baixa.

No entanto, notamos uma diferença significativa no uso dos modalizadores quase asseverativos entre os sexos, sendo que as mulheres apresentaram um número superior de uso deles. Das 18 ocorrências computadas, **77,7%** foram usados pelas mulheres e apenas **22,2%** pelos homens.

No gráfico 6, abaixo, podemos visualizar melhor esses dados.

Gráfico 6: Uso dos tipos de modalizadores por sexo



Assim, de acordo com os dados deste *corpus*, podemos afirmar que a categoria de análise *sexo do falante* tem condicionado o uso dos advérbios modalizadores, e que, nas narrativas selecionadas, a maior frequência de uso dos advérbios quase asseverativos pelas mulheres nos sugere que elas tendem a não se comprometer tanto com o conteúdo do enunciado que produzem.

Isso pode ter ocorrido devido a incertezas ou até mesmo poucas lembranças do falante, no momento em que narrava sua experiência pessoal, preferindo assim não se comprometer totalmente com aquilo que diz, o que justifica o uso dos advérbios modalizadores quase asseverativos.

Vejamos algumas ocorrências do *corpus* de acordo com o sexo dos falantes:

Sexo masculino

Asseverativo afirmativo

(15)...era porque geralmente eu ia só com meus colegas **mesmo**. (K02).

Asseverativo Negativo

(16)olha... eu:: trabalhei... eu **nunca** parei de trabalhar... (DK5).

Quase Asseverativo

(17)e a maneira até dela:: **talvez** até:: ajudar a gente né. (K11).

Sexo Feminino

Asseverativo afirmativo

(18)“tá eu vou levar que eu sei que você **realmente:: te** ta precisando”... (FK21).

Asseverativo negativo

(19)porque lá... a gente tinha casa... posso dizer CAsas... porque a gente tinha três casas...aqui ninguém tinha **nenhuma** (MK26).

Quase asseverativo

(20) é meio penoso... **assim** tinha que acontecer... tava previsto... (MK19).

Passamos agora à análise em função da idade do falante, novamente com a intenção de verificar se também existe algum condicionamento no uso dos modalizadores epistêmicos adverbiais. Vejamos os dados da tabela 4.

Tabela 4: Idade – Uso dos modalizadores epistêmicos

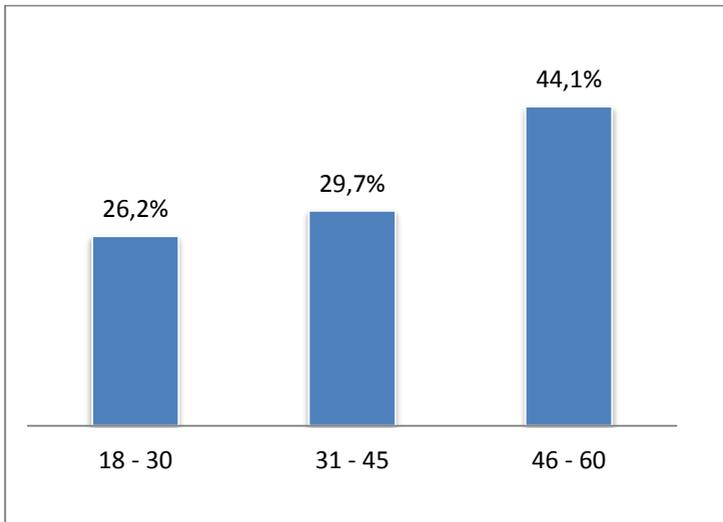
	Asseverativo afirmativo	Asseverativo negativo	Quase asseverativo	Total das ocorrências no corpus
18 – 30	23 / 86 26.7%	10 / 41 24.3%	5 / 18 27.7%	38 / 145 26.2%
31 – 45	24 / 86 27.9%	12 / 41 29.2%	7 / 18 38.8%	43 / 145 29.7%
46 - 60	39 / 86 45.3%	9 / 41 21.9%	6 / 18 33.3%	64 / 145 44.1%
Total	86	41	18	145

Com relação à idade do falante, verificamos que, de modo geral, os falantes que estão na faixa etária de **46 a 60 anos** usam com mais frequência os advérbios modalizadores epistêmicos. Nesse grupo foram encontradas **64** (sessenta e quatro) ocorrências, o que corresponde a **44,1%** do total do *corpus*.

Os falantes das demais faixas etárias apresentaram uma diferença de uso muito pequena dos advérbios modalizadores, sendo de **38** (trinta e oito) ocorrências, **26,2%** do *corpus*, para os que estão na faixa etária entre 18 a 30 anos e de **43** (quarenta e três) ocorrências, **29,7%** do *corpus*, para os de faixa etária de 31 a 45 anos.

O gráfico 7 ilustra melhor esses números.

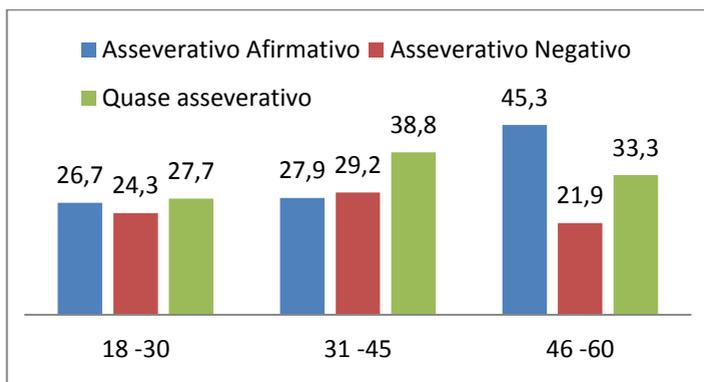
Gráfico 7: Idade dos falantes



Voltando à análise da tabela 4, quando comparamos o uso de cada tipo de advérbios modalizadores por faixa etária, os dados parecem apontar para uma preferência de uso dos **advérbios asseverativos afirmativos** na faixa etária de **46 a 60 anos**.

No gráfico 8, podemos visualizar melhor essa informação.

Gráfico 8: Uso dos modalizadores por faixa etária



Julgamos que essa preferência tenha relação com experiências narradas pelos falantes no momento da entrevista, sendo que algumas foram muito marcantes na vida do falante, envolvendo situações como a de mudança de cidade, o que conseqüentemente gera também mudanças de costumes de vida, nascimento de filhos, viagens, doenças. Acontecimentos como esses, mesmo tendo ocorrido há muito tempo, normalmente ficam gravados na memória do falante e são lembrados com mais facilidade por eles, o que contribui no momento da entrevista para o uso de advérbios que indicam certeza do falante sobre aquilo que diz.

Assim, os dados permitem-nos dizer que a categoria de análise *idade do falante* também tem condicionado o uso dos modalizadores epistêmicos adverbiais, conforme percebemos nos números apresentados até aqui.

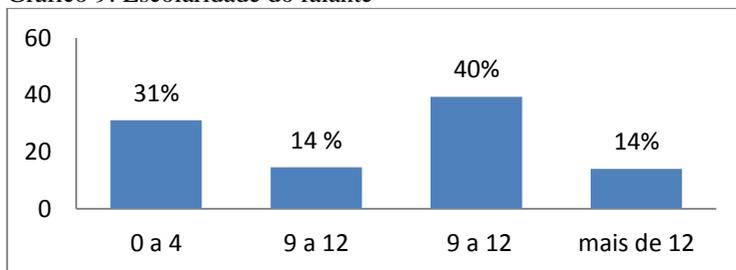
No tocante ao grau de escolaridade do falante, não foi possível fazer uma análise com resultados plausíveis, pois parece não haver condicionamento da categoria escolaridade no

uso dos modalizadores epistêmicos adverbiais, como mostram os dados da tabela 5, mais bem visualizados no gráfico 9.

Tabela 5: Escolaridade – Modalizadores epistêmicos

	Asseverativo afirmativo	Asseverativo negativo	Quase asseverativo	Total do corpus
0-4	28 / 86 32.5%	16 / 41 39.0%	1 / 18 5.5%	45 / 145 31%
5-8	7 / 86 8.1%	10 / 41 24.3%	4 / 18 22.2%	21 / 145 14%
9-12	34 / 86 39.5%	13 / 41 31.7%	10 / 18 55.5%	57 / 145 40%
+12	17 / 86 19.7%	2 / 41 4.8%	3 / 18 16.6%	22 / 145 14%
Total	86	41	18	145

Gráfico 9: Escolaridade do falante



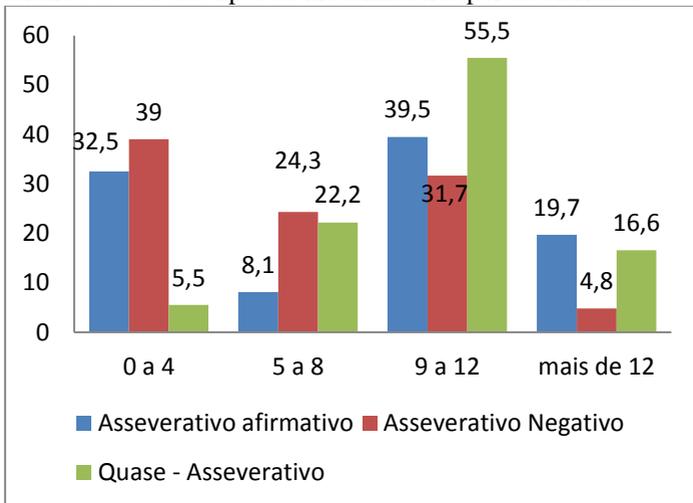
Neles percebemos que as frequências de uso dos advérbios modalizadores epistêmicos oscilam conforme o falante avança no grau de escolaridade, impossibilitando-nos de

chegar a uma conclusão quanto ao condicionamento dessa categoria.

O mesmo podemos dizer quando comparamos o uso de cada tipo de advérbios modalizadores por grau de escolaridade. No gráfico 7, podemos visualizar que há uma oscilação, por exemplo, dos advérbios asseverativos afirmativos.

Dos **86** (oitenta e seis) advérbios asseverativos afirmativos encontrados no *corpus*, temos com bastante frequência o uso deles por falantes que possuem escolaridades de 0 a 4 anos e de 9 a 12 anos, e o uso menor deles em falantes que possuem de 5 a 8 anos de escolaridade e com mais de 12 anos de escolaridade. Essa oscilação também se repete com os demais advérbios modalizadores.

Gráfico 7: Uso dos tipos de modalizadores por escolaridade



Assim, os dados não nos permitem concluir, nesta pesquisa, que a categoria de análise tempo de escolaridade condicione o uso dos advérbios modalizadores.

CONCLUSÃO

É importante deixar claro que o trabalho não almejou apresentar uma análise mais aprofundada do uso dos advérbios modalizadores no português santareno, mas podemos concluir, a partir da breve análise aqui exposta, que os advérbios modalizadores epistêmicos, indicadores de certeza e indicadores de dúvida do falante, são usados com bastante frequência pelos falantes do município de Santarém/PA, como mostram as 145 (cento e quarenta e cinco) ocorrências encontradas em apenas 12 narrativas.

Desse total, os advérbios que indicam certeza do falante e expressam um maior comprometimento dele com o enunciado, os **advérbios asseverativos**, foram os mais frequentes no *corpus*, sendo **59,3% asseverativos afirmativos** e **28,3% asseverativos negativos**, somando **87,6%** do total do *corpus*, número bem acima da metade de todo ele.

Os asseverativos afirmativos foram representados no *corpus* pelos advérbios: *certo, mesmo, justamente, claro, realmente e exatamente*. Os asseverativos negativos foram representados apenas pelos advérbios *nunca e nenhuma*.

Já os advérbios capazes de indicar alguma dúvida que o falante tem e expressar um menor comprometimento dele com relação ao enunciado, os **advérbios quase asseverativos**, formam os menos frequentes, com apenas **12,4 %** do total do *corpus*. Esses modalizadores foram representados no *corpus* apenas pelos advérbios *assim e talvez*.

A maior frequência de advérbios modalizadores asseverativos nos permite dizer que nas narrativas de experiência pessoal o falante, justamente por ser o mais habilitado a falar sobre uma experiência própria, produz

enunciados com muitas marcas que indicam certeza sobre aquilo que diz, expressando assim sua alta adesão ao conteúdo do enunciado e seu comprometimento maior com ele.

No que diz respeito às categorias de análise (sexo, idade e escolaridade), verificou-se que há condicionamento apenas do uso dos advérbios modalizadores em função do sexo e da idade do falante. Os dados sobre o uso dos advérbios modalizadores em função da escolaridade do falante oscilaram muito, sendo assim considerados como não condicionantes.

Com relação ao sexo do falante, notamos maior número de ocorrências de advérbios modalizadores epistêmicos em mulheres, sendo os advérbios quase asseverativos os mais frequentes entre elas. Isso indica que nas narrativas selecionadas as mulheres tendem a não se comprometer tanto com o conteúdo do enunciado que produzem.

Já com relação à idade do falante, percebemos que o uso dos advérbios modalizadores aumenta conforme a idade do falante. Notamos também que na faixa etária de 46 a 60 anos há uma preferência de uso de advérbios que indicam certeza do falante, os advérbios asseverativos afirmativos.

Julgamos que essa preferência tenha relação com as experiências marcantes narradas pelos falantes, que mesmo depois de muito tempo continuam bem gravadas na sua memória, o que contribui para uso de advérbios que indicam certeza do falante sobre o que diz.

Assim, finalizado o nosso trabalho, acreditamos ter feito uma breve contribuição aos estudos do comportamento dos advérbios modalizadores epistêmicos no português falado.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba; CASTILHO, Célia. Advérbios

modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (Org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: FAPESP, 1993, 2.v.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. **A manifestação da modalidade epistêmica: um exercício de análise nos discursos do ex-presidente Collor**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 1995

GASPARINI BASTOS, S. D. **Uma descrição do comportamento dos advérbios modalizadores epistêmicos no Português falado**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. (Org.). **Gramática do português falado: a ordem**. Campinas: Ed. da Unicamp; São Paulo: FAPESP, 1990, v. 1.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**. Desenvolvimentos. Campinas: Ed. da Unicamp; São Paulo: FAPESP, 1996, p. 163-199, v. 6.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 151- 221.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

PENA-FERREIRA, E; LIMA-GOMES, M., *Corpus de Textos*

Orais do Português Santareno – CTOPS. 1. ed. Santarém:
Gráfica e Ed. Tiagão, 2010, v. I. 436 p.

10

PÓS-COLONIALISMO E MITOLOGIA AMAZÔNICA: RELEITURA DE UM CERTO MITO DA CAPELA DE OURO

Raimundo Nonato de Pádua Câncio¹

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo somos iniciados no contexto da literatura de tradição oral no cenário amazônico. Ao longo do tempo, embalados pelos mistérios das instigantes narrativas referidas pelos mais velhos, observamos que essas narrativas se vestem de variáveis feições. Para além de simplesmente contemplá-las, os povos da Amazônia passam também a questioná-las. E, nesse processo, passamos a nos interessar pelas relações entre o contado e o vivido e buscamos estabelecer possível elo das imagens projetadas pelos relatos com as ideologias transcorridas no processo de inserção do colonizador nesta região. No entanto, neste estudo, nossa atenção se voltou, sobretudo, à possibilidade de estabelecer conexões entre o imaginário local e o imaginário social, o que se dá, neste texto, com o suporte a crítica Pós-colonial² e da

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará; Licenciado Pleno em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará. nonatocancio@hotmail.com

² Os estudos pós-coloniais indagam a produção discursiva daqueles que falam a partir de um entre-lugar discursivo que desafia noções estreitas de língua, nação e história.

Teoria Decolonial³. Tomaremos como alicerce a produção crítico-teórica de autores como Bhabha, Gruzinski, Fanon, Mignolo, Bonnici, entre outros.

A crítica pós-colonial e a teoria decolonial podem nos ajudar a refletir sobre a histórica desagregação social e marginalização vivenciados pelos povos nativos da Amazônia, além de servir de base para a avaliação das profundas transformações ocasionadas pela presença das missões evangelizadoras e dos agentes do capital internacional nesta região. Conforme a perspectiva decolonial, trata-se de perceber as marcas da colonialidade ou o que Mignolo (2005) chamou de “ferida colonial”. Tal ferida revela um panorama de fundo nas relações em sociedade, decorrentes da colonialidade do saber e do ser, interferindo na subjetividade dos povos.

As narrativas relacionam a vida, apresentam estratégias para resolver situações típicas e recorrentes numa dada sociedade. Para Burke (1957, p. 103), elas são consideradas como um “equipamento (ou preparação) para viver”. Assim, considerando a importância das narrativas orais dos povos amazônicos, podemos dizer que embora no Brasil os documentos oficiais já tenham reconhecido o direito à diferença cultural, à sociodiversidade, ao patrimônio linguístico e cultural, a realidade da educação na Amazônia, em muitos casos, ainda segue um modelo de educação escolar colonizadora e opressora.

³ Para o colombiano Arturo Escobar (2003), a Teoria Crítica Decolonial parte do pressuposto de que a origem da modernidade ocorre com a invasão da América e o controle do Atlântico, a partir de 1492, e não no final do século XVIII. Ele defende que o colonialismo, o pós-colonialismo e o imperialismo são constitutivos dessa ideia de modernidade. E que tal ideia tem uma perspectiva global, ao invés da perspectiva somente intra-europeia, tendo como uma das suas dimensões a dominação dos outros fora do eixo europeu, o que constitui o eurocentrismo como uma forma de conhecimento da modernidade/colonialidade, uma representação hegemônica e modo de conhecimento de pretensão universal.

Ou seja, os conhecimentos não se desenvolvem num processo dialógico e de inter-relação. Nessa perspectiva, a crítica pós-colonial e decolonial chama atenção para o fato de que é preciso reconhecer e valorizar outras culturas e saberes para além dos cânones da civilização ocidental, que podem revelar outros modos de existência e de entendimento do mundo, ainda que estejam silenciados.

O estudo dá breve ênfase à constituição do imaginário do amazônida com foco no *Mito da Capela de Ouro*, narrativa de tradição oral bastante recorrente entre os ribeirinhos e também, em menor escala, entre a população urbana do município de Oriximiná-PA. O interesse maior nesta narrativa oral se dá pelas ambiguidades sociais desveladas, que se manifestam por meio das diferenças culturais evidenciadas nas práticas que deram origem ao mito em questão. A partir da articulação das diferenças entre o real e o imaginário, salvação e pecado, construção e desconstrução, desejamos responder à seguinte pergunta: a que formação ideológica e formas de educar estaria ligado o *Mito da Capela de Ouro* e qual sua relação com a história do lugar? Trata-se de um estudo baseado em fontes bibliográficas e documentais. Foram pesquisados diários de viagens de missionários à Amazônica, especialmente à região do rio Trombetas, impressos e manuscritos publicados por igrejas e pelo Conselho Nacional de Proteção ao índio (CNPI), no século XX.

1 O CENÁRIO E A SUBMERSÃO DO *MITO DA CAPELA DE OURO*

Para que se possa contextualizar o *Mito da Capela de Ouro* na região amazônica é necessário fazer referências ao município de Oriximiná, localizado no oeste do Estado do Pará,

na região denominada médio amazonas paraense, onde o mito é recorrente na tradição oral. Os elementos básicos da biografia do padre José Nicolino de Souza, personagem de grande relevância na história do município, também ajudam na elaboração desta composição mitológica.

Henrique (2015), em seu artigo *Entre o mito e a história: o padre que nasceu índio e a história de Oriximiná*, publicado no Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, apresenta o índio-padre José Nicolino de Sousa em seu contexto geográfico, social, cultural e histórico, confrontando os mitos criados a seu respeito com os documentos históricos. Ele conclui que o povoado que deu origem a Oriximiná “surgiu muito antes da viagem fundadora atribuída ao padre, sendo possível criar uma narrativa histórica mais inclusiva acerca da região, envolvendo sujeitos até então silenciados” (HENRIQUE, 2015, p. 50).

Portanto, as informações disponíveis acerca da vida de padre José Nicolino estão pautadas em estudos de Henrique (2015), Ruiz-Peinado Alonso (2004), em informações de uma publicação da Prelazia de Óbidos denominada *Caminhando Libertando*, datada da segunda metade do século XX, mais especificamente do período de 1957 a 1982; e no “*Diário das Três Viagens (1877-1878-1882) ao Rio Cuminá*”⁴ de padre José Nicolino, cópia do manuscrito, editada pelo Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), que pertencia à biblioteca particular do General Cândido Rondon, publicada pela Imprensa Nacional, em 1946.

⁴O título do original é: *Diário das Três Viagens (1877-1878-1882) do Revm° Padre Nicolino José Rodrigues de Sousa ao Rio Cuminá (afluente da margem esquerda do Trombetas, afluente do Rio Amazonas)*.

Ao estabelecer relação entre a construção do mito na história, Lévi-Strauss (1970, p. 143) explica que o fato histórico participa da natureza do mito, pois na verdade “o fato histórico não tem realidade objetiva”, assim como o mito. “Ele existe, somente, para efeito de uma construção retrospectiva empreendida por pessoas que não viveram senão excepcionalmente os acontecimentos de que fala”. Nessa perspectiva, considerando que a história faz o mito, a biografia do padre José Nicolino⁵ é marcada pelas tradições religiosas e socioculturais que cingem o desenrolar da história de Oriximiná. A reinterpretção dessas tradições passam a existir no cotidiano social e é envolvida pela imaginação que incide a conduzir à compreensão e à superação da realidade. Desta forma, consideramos que um mito é ao mesmo tempo “uma história contada e um esquema que o homem cria para resolver problemas que se apresentam sob planos diferentes, integrando-os numa construção sistemática” (LÉVI-STRAUSS, 1970, p.141).

Vale observar que o mesmo estudioso, ao problematizar a relação mito e ciência, observa que há um fosso entre a ciência e aquilo que poderíamos chamar de pensamento mitológico. Muitos filósofos e pesquisadores atuais, a exemplo de Bacon, Descartes, Newton e outros, acreditam que o mundo sensorial é um mundo ilusório, ao contrário do mundo real, que representaria neste caso a ciência. No entanto, Strauss (1978, p. 11) defende que a ciência contemporânea “está a caminho para superar este fosso e que os dados dos sentidos estão cada vez mais reintegrados na explicação científica como uma coisa que tem um significado, que tem uma verdade e que pode ser explicada”.

⁵ Ruiz-Peinado Alonso (2004) relata que os mocambeiros do Trombetas chamavam também de Mescolino para o Pe. José Nicolino de Souza.

Dito isto, o impresso anuário publicado pela Prelazia de Óbidos “*Caminhando Libertando*” (1957-1982) orienta que padre José Nicolino Rodrigues de Souza nasceu no dia 10 de agosto de 1836, início do século XIX, na vila de Faro, situada às margens do rio Jamundá (ou Nhamundá), em uma cabana muito pobre, e era filho de indígenas (COUDREAU, 1900, p. 141). As poucas informações disponíveis sobre sua origem apontam que era filho de uma índia, da qual não foram registradas informações mais detalhadas, assim como também não há informações mais precisas sobre seu pai. Por meio de dados de Porro (1996) e Nimeundajú (1987), também catalogados no trabalho de Guapindaia (2008), sobre os povos que habitavam esta região desde o século XVI até XX, acredita-se que José Nicolino era da etnia Uabói, que antes povoava as florestas dos rios Nhamundá e Trombetas.

Para Henrique (2015, p. 51),

A ação heróica ou mitológica do padre José Nicolino de Sousa narra aos oriximinaenses a origem do lugar onde vivem [...] Dessa forma, o herói-fundador José Nicolino é um símbolo poderoso, à medida em que encarna ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva [...].

Os relatos mais recorrentes no município apontam que ainda criança José Nicolino foi retirado de seu convívio familiar e lavado à Europa para que fosse educado com o fim de elevar seu nível moral e intelectual. Configura-se, com esta ação, o propósito religioso de educar com base na racionalidade ocidental/colonial, sustentada por uma população eurocêntrica, branca e cristã. Esta prática revela a intenção dos religiosos de educarem os indígenas a partir da lógica de um pensamento produzido no centro colonial do poder com o fim de manter tal

estrutura, o que é bastante criticado por Fanon (2003, p. 35-36), pois para ele:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas políticas e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que ocorre, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas.

No entanto, depois de formado, somente em 1862, já com vinte e nove anos de idade, José Nicolino regressa ao Pará sob a ordem de Presbítero, designado a lecionar no Seminário Menor da Capital. Já no Pará, padre José Nicolino foi nomeado vigário de Monte Alegre e depois de Óbidos, em 1875. O desejo de retornar à região onde nasceu o levou a solicitar ao seu prelado a dispensa do magistério que exercia no Seminário de Belém. Motivado pelas informações dos extensos campos da região onde nascera, regressou para esses lugares em dezembro de 1877, quando ainda era vigário de Óbidos. Acompanhado de alguns homens que havia convidado para esse fim, adentrou às florestas do Trombetas sob a alegação de desbravar aquela região, o que fez com ajuda de lavradores e comerciantes da cidade de Óbidos.

É recorrente na região o discurso de que o missionário embrenhava-se nas matas para ir ao encontro de grupos dispersos, entre eles indígenas e os povos de origem africana refugiados na região do Trombetas em lugares mais distantes.

Nas conversas com os velhos habitantes dos mocambos⁶, o padre interrogava sobre a existência de vastos campos, denominados Campos Gerais⁷. Os mocambeiros disseram a ele que possuíam relações de amizades com os Pianacotós e que juntos haviam feito longas excursões pelas florestas até os cobiçados Campos Gerais.

O trecho do relato do diário da primeira viagem de padre José Nicolino⁸ aos Campos Gerais mostra como a equipe era composta:

Dia 25 de Novembro de 1876 (sabbado) pelas dez horas da manhã partimos do Ageréua propriedade do Sr. Tte. Leonel da Silva Fernandes comigo Pe. Vig. Em duas canoas. Na mais possante vieram o Tenente Leonel o Pe. José Nicolino, o Filho do Tts. Manoel Marinho Fernandes o gentio Pedro, o rapaz Vicente. No Uruatapéra embarcarão-se José Agostinho lenadrodigo Agostinho Moisinho e João Garcia de Sena (DIÁRIOS DE VIAGEM DE Pe. JOSÉ NICOLINO, 1946).

Foi então em sua primeira excursão que o padre chegou até aos Campos Gerais. De seu roteiro de viagem, depreende-se que a segunda viagem teve o objetivo de estudar o terreno e traçar um caminho desde o Baixo Cuminá até os campos. Nesta expedição havia fazendeiros de Óbidos e algumas pessoas bastante influentes na região, que tinham interesse em abrir uma trilha que levasse o seu gado aos enormes campos (COUDREAU, 1900, p. 142-149), no intuito de que a indústria

⁶ Mocambo era o lugar, comunidade, que se constituía com refúgio dos afrodescendentes nas matas (ACEVEDO; CASTRO, 1998).

⁷ Campos Gerais é uma designação regional dada às regiões serranas localizadas a Noroeste do Estado do Pará, no Norte do município de Oriximiná.

⁸ Manteve-se a transcrição do original.

pastoril obtivesse mais desenvolvimento. Em sua primeira viagem, encantado com o que via, ele descreveu:

Ao ver o tronco das cachoeiras a inteligência contempla e se eleva espontaneamente ao Criador, a imaginação se exalta e um desejo de curiosidade apodera-se da vontade e o homem não se farta, não de cança de examinar os diversos aspectos, que se apresentam ao seu olhar ambicioso (DIÁRIOS DE VIAGEM DE Pe. JOSÉ NICOLINO, 1946).

Fica evidente neste trecho a consciência do olhar ambicioso do homem e o conflito que isso causa quando na relação com sua espiritualidade. O desejo de poder, evidenciado aqui no olhar ambicioso, é levado a cabo a partir de uma lógica de pensamento produzido desde a invasão da América. Tal atitude, efetivada por meio de uma colonialidade do saber, consubstanciada no que foi por ele aprendido e vivido longe do país de origem, mostra o quanto o conhecimento indígena de José Nicolino foi silenciado, cedendo lugar aos fundamentos e à maneira ocidental de olhar o mundo.

Os relatos de Nicolino descrevem a exuberância da floresta e a presença de alguns grupo indígenas, mas há maior destaque para as cachoeiras, as quais já abrigavam um grupo de afrodescentes⁹ foragidos, vindos das regiões de Monte Alegre, Santarém e Gurupá. Acredita-se que eles permaneceram nesses

⁹ As pesquisas de Acevedo & Castro (1998) revelam que esta população escravizada concentrava-se em Santarém e Óbidos e era uma das mais elevadas, perdendo apenas para a região de Belém. Em 1823, na região de Santarém, essa população era em torno de 23.845, o que compreende 18,6% da população total de todo Estado do Grão-Pará. A população escrava total era de 3.657, ou seja, 13% do total de todo Estado, este contingente estava apenas abaixo da região de Belém com 27,1% da população total e 55% da população escrava total” (ACEVEDO; CASTRO, 1998).

lugares devido à vigilância que havia no Forte dos Pauxis, na cidade de Óbidos, e o difícil acesso à região devido às cachoeiras. No percurso, o padre avistou algumas gravuras esculpidas em pedras e assim descreveu:

As 2 horas da tarde passou-se a violenta correnteza da ponta do tocomá, onde achou-se uma pedra escoltada de figura s grotescas representando quase figura humana. Pelo que parece não é uma obra do homem. Disse-me o piloto que os gentios julgam santas essas figuras e lhes rendem cultos (DIÁRIOS DE VIAGEM DE Pe. JOSÉ NICOLINO, 1946).

É possível perceber a partir deste relato que os indígenas possuíam uma relação ritualística com as gravuras rupestres da região, sugeridas pelo padre como obra do demônio. A origem destas figuras na cosmologia indígena era atribuída a um ser superior, com quem eles estabeleciam relação de respeito e contemplação. Fica claro nesta relação a não-identificação de José Nicolino com o imaginário indígena amazônida. Tal fato pode ser relacionado às primeiras impressões dos missionários acerca da população nativa e a elaboração de estratégias que atendessem, naquele contexto, às suas ideologias. Foi assim que os missionários cristãos conseguiram desenvolver alguns métodos que facilitaram a cristianização dos indígenas, tentando associar as concepções do mundo cristão com as suas religiosidades. Aos religiosos, quando observados em transe, alguns dos índios pareciam dominados pela presença do Demônio.

Identificados como principais opositores ao projeto catequético de conversão, fundado no entendimento de mundo cristão sustentado pela concepção cosmológica do

*orbischristianus*¹⁰, os indígenas foram considerados os representantes e, ao mesmo tempo, operadores da vontade demoníaca presente na Amazônia. Portanto, os estrangeiros, representados aqui por José Nicolino, expressavam a determinação da expansão da fé católica, constituindo uma “aliança estreita e indissolúvel entre a Cruz e a Coroa, o trono e o altar, a Fé e o Império” (BOXER, 1981, p. 98). Nesta relação está marcada a negação histórica da existência dos não-europeus, assim como a dos afrodescendentes e indígenas da América Latina.

Em sua segunda expedição, padre José Nicolino rumou a pé desde a foz do Rio Sumuhuma, mas não lhe foi possível alcançar a foz do Urucuryana. Voltou no ano seguinte, embrenhou-se na floresta, prosseguindo assim a exploração que havia empreendido. E foi justamente nesta excursão que ele veio a falecer. Coudreau relata que os mocambeiros contavam história fantásticas dessa expedição: “Les Mucambeiros racontent des histoires fantastiques sur CET te expédition” (COUDREAU, 1900, p. 145).

As informações mais recorrentes sobre este fato indicam que, ao prosseguir em seu roteiro, José Nicolino afastou-se de seus companheiros e avisou que se demorasse deveriam procurá-lo. Preocupados com o retardamento de sua

¹⁰Sobre a definição do conceito mencionado, entendemos este da seguinte maneira: “O ‘orbischristianus’ é uma imagem cristã medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do ‘orbischristianus’. Papa e reis tinham por missão precípua tirar-lhes os óbices, estender e sustentar a fé, fazer reinar a graça de Deus” (PAIVA, 1982, p. 21-22).

volta os companheiros o procuraram, mas o encontraram desfalecido¹¹ ao lado de um paredão rochoso.

No anuário da Prelazia de Óbidos “*Caminhando Libertando*” (1957-1982) é possível constatar que em uma de suas expedições, ao subir rio Cuminá, o padre contraiu paludismo¹² e faleceu aos 46 anos de idade. Foi enterrado debaixo de um castanheiro pelos meninos que o acompanhavam. Três anos depois, os habitantes do Trombetas e de Óbidos, em ação de homenagem, caminharam em romaria e o sepultaram numa igreja¹³, que foi erguida por ele no povoado de Uruá-Tapera, atual cidade de Oriximiná.

Em meados do século XIX, o ministro de assuntos exteriores do Brasil, preocupado com a possibilidade de ocupação do rio Branco e do Trombetas pelos britânicos, de acordo com informações que recebida da embaixada brasileira em Londres, comunicou que havia um importante plano de ocupação do território norte do Brasil. Até então, o governo brasileiro desconhecia os limites do Brasil com a Guiana Holandesa e Inglesa. Assim, a demarcação da fronteira com a Holanda se deu a partir do Tratado de Paris, em 1814, firmada pelo tratado de 1096, que estabelecia que as linhas divisórias

¹¹ A morte do padre também foi confirmada por Coudreau (1900, p.142).

¹² A **malária** ou **paludismo** é uma doença infecciosa aguda ou crônica causada por protozoários parasitas do gênero *Plasmodium*, transmitidos pela picada do mosquito do gênero *Anopheles*. A designação *paludismo* surgiu no século XIX, formada a partir da forma latinizada de *paul*, *palude*, com o sufixo *-ismo*. *Malária* é termo de origem italiana que se internacionalizou e que surge em obras em português na mesma altura.

¹³ Vale registrar que foi durante os preparativos da 2ª viagem, em 1877, que o padre José Nicolino ergueu a capela de orações onde se originou a cidade de *Oriximiná*. Foi nessa expedição que, a 13 de junho, o padre fundou a povoação a qual deu o nome de Santo Antônio de Uruá-Tapera ou Mura-Tapera.

seriam as serras e as vertentes dos rios. Entretanto, a demarcação final se deu por uma comissão mista, em 1935-1938, situando o limite do território brasileiro na cordilheira dos Andes e na Serra do Tumucumaque, seguindo depois para a serra do Acaraí. A demarcação dos limites com a Guiana Inglesa se deu a partir de 1904.

Ainda no século XIX, frei Francisco de São Manços¹⁴ relata que índios e mocambeiros revoltados impediam novas explorações nas cabeceiras do rio Trombetas e seus afluentes, em decorrência dos ataques organizados para acabar com os mocambos. Isto era justificado pelas autoridades com o argumento de que seria muito perigosa a atuação de elementos organizados que pudessem comprometer a frágil estabilidade política e militar do país e da província.

Tal situação era muito preocupante para os governantes da época. Assim, a melhor solução era recorrer à atuação das missões, os quais poderiam atuar como agentes do governo, sendo encarregados de controlar os grupos indígenas pela missão catequizadora. Desde a época colonial, o papel das missões foi chave para o controle efetivo das populações e dos territórios. Agora seu papel entre as comunidades indígenas seria contatar com os grupos independentes e “sujeita-los” à fé católica.

¹⁴Foi considerado por Porro (2008), após análise da reconstituição do itinerário, o “descobridor” do Trombetas. O estudo só foi possível por meio da “Relação”¹⁴ do missionário, que explorou e descreveu o rio entre 1725 e 1727.

Segundo Ruiz-Peinado Alonso¹⁵ (2004, p. 119), é curioso que o discurso do controle territorial pesava sobre as populações indígenas, mais ignorava a presença dos mocambos, estando muito bem organizados, que já ocupavam de fato boa parte do Trombetas e seus afluentes, em meados do século XIX. Ao refletir sobre essa questão o autor assim observa: “Cabria preguntar se el porqué no son referidos em la documentación oficial, mientras sobre el terreno se lleva a cabo um granes fuerzo por erradicarlos”.

Todavía, este mesmo pesquisador registra que foi com padre José Nicolino de Souza que a igreja encontrou uma possibilidade de penetrar no universo dos mocambos para buscar informações acerca das riquezas que podia haver em seus territórios. E assim destaca:

riquezas que desde Óbidos pretendía controlar y explotar. Fue em sus tiempos de vicario de Óbidos cuando el padre Nicolino, dedicado al registro de bautismos de mocambeiros, supo a través de ellos de la existencia de los famosos Campos Gerais, campos inmensos y llanos, flanqueados de selva y de La posibilidad de saber de donde obtenían los mocambeiros el oro con el cual comerciaban en Óbidos. Estos territorios se hallan en la vertiente meridional de la sierra de Tumucumaque, muy próximos a La frontera con La colonia holandesa (Ibid., 2004, p. 126).

Neste trecho, o mesmo autor revela uma face da história ainda desconhecida por muitos pesquisadores, haja vista

¹⁵É Licenciado em História pela Universidade de Barcelona; Doutor em Antropologia Cultural pela Universidade de Barcelona e Professor Associado na mesma universidade. Pesquisa a História do Brasil Colonial (XVI-XIX), a História do Pará, a resistência dos escravos e quilombolas no Brasil, especialmente na Amazônia.

que não havia até então registros de que os mocambeiros comercializavam ouro na cidade de Óbidos. Ao partir desta constatação, o estudioso argumenta:

Es muy probable que a las intenciones de explotación ganadera de esos vastos territorios se añadiera el deseo de averiguar de donde extraíanlos mocambos el oro com el que comerciaban en Óbidos (que explicaria la leyenda de lamuerte del padre Nicolino). Y una clara voluntad de control político que pasaba por disponer de un rápido acceso por tierra hasta laregión donde se asentabanlos mocambos.

Para este pesquisador, na Amazônia, boa parte do controle e da administração dos povos indígenas esteve nas mãos das ordens religiosas. A partir disso, revela-se o desejo de averiguar de que lugares os negros extraíam o ouro vendido em Óbidos, o que para esse mesmo autor está muito relacionado e poderia até explicar a lenda da morte de José Nicolino.

2 A CAPELA DE OURO E A COMPOSIÇÃO DO IMAGINÁRIO

O *Mito da Capela de Ouro* merece especial atenção no imaginário popular oriximinaense por estar relacionado à fundação e à história do município. Esta narrativa é bastante popular e ainda é transmitida oralmente, de geração em geração, todas as vezes que é contada a história do padre José Nicolino e a provável fundação do município. Ruiz-Peinado Alonso (2004), em seu artigo intitulado “*Misioneros em el rio trombetas, la subida del padre carmelo mazzarino*”, a partir de relatos dos ribeirinhos, coletados em pesquisas e documentados por viajantes franceses¹⁶ ao rio Trombetas, descreveu o mito:

¹⁶Henri e Otille Coudreau estiveram no rio Trombetas em 1899.

Entre los descendientes de los mocambos que siguen viviendo em esos ríos existe la leyenda de que el padre Nicolino deseaba hallar una iglesia de oro escondida e nun lugar muy apartado de la selva, por encima de las cascadas. Según se cuenta, los que acompañaban al padre em su busque dallegaron cerca de um gran montículo que desprendía una fuerte luz. El padre Nicolino convenció a los mocambeiros que le acompañaban de que se quedaran esperándole mientras sél averiguaba de qué se trataba aquel fenómeno. Al aproximarse, descubrió que los potentes destellosalían de una capilla. Convencido de que aquélla era La iglesia de oro, abrió la puerta y em ese instante una llamarada lo dejóciego, hacién dolo retroceder hasta donde estaban sus compañeros, a los cuales no quiso contar qué fue lo que llegó a ver em el interior del misterioso edificio (Ibid., 2004, p.195).

O pesquisador descreve que o padre desejava encontrar um grande tesouro, materializado numa igreja de ouro, encontrada num lugar muito distante, acima das cachoeiras, segundo os relatos da população ribeirinha da região. Os mocambeiros do Trombetas contam que ao andar pelas matas, encantado com a imensidão da floresta e com os verdejantes campos, de súbito, o padre se depara com uma fonte de luz muito forte, emanada de uma igreja de ouro. Ao avistá-la, ficou muito impressionado a beleza do prédio e foi atentado pela curiosidade de conhecer o interior do pequeno santuário. Ao abrir a porta principal, que dava acesso ao altar-mor, foi surpreendido com o forte feixe luz que o cegou, e foi sufocado pelo forte odor que exalava das paredes douradas.

Esta descrição faz lembrar os grandes templos barrocos, construídos pela igreja católica no Brasil, no século XVIII. Em Minas Gerais, por exemplo, o ciclo do ouro estimulou a criação artística e o sentimento nacionalista. Até o ciclo da mineração, esta região era ignorada pela metrópole. A

descoberta de ouro passou a atrair pessoas das mais diversos lugares da colônia, além de portugueses, que sonhavam com a riqueza fácil. No entanto, cabe observar que a metrópole portuguesa proibia a existência de grandes ordens religiosas na região, visando proteger suas riquezas das autoridades eclesiásticas.

A igreja Matriz de Nossa Senhora do Pilar de Ouro Preto, em Minas Gerais, é uma das edificações católicas mais conhecidas entre as que foram erguidas durante o ciclo do ouro. Em sua construção, datada de 1711 a 1733, foi consumido mais de 400 quilos de ouro e de prata em pó para ornamentar as talhas da nave e da capela-mor. Por sua vez, a igreja e Convento de São Francisco, iniciada em 1708, localizada em Salvador, na Bahia, também apresenta os mesmos aspectos. Possui exuberante decoração interna, apresenta todas as superfícies do interior, paredes, colunas e teto, revestidos de intrincados entalhes dourados. São florões, frisos, arcos, volutas e inúmeras figuras de anjos e pássaros espalhados em vários pontos. A edificação com sua decoração luxuosa reflete um aspecto de riqueza no interior e o poderio exercido pela igreja nesse período.

A descrição do *Mito da Capela de Ouro* da região de Oriximiná está muito relacionada à ostentação da riqueza das catedrais barrocas, o que nos ajuda a compreender o pano de fundo que sustentava as ideologias dos religiosos que aqui se instalaram sob o propósito da salvação. Tal interesse se fortaleceu desde os fins do século XVII, com o processo de interiorização do Brasil, com a descoberta das grandes minas de ouro. A corrida do ouro, que então se tornou uma febre tanto na colônia quanto na metrópole, faz chegar ao interior do país gente de todos os credos e tradições.

Ainda no que se refere à descrição do cenário do *Mito da Capela de Ouro*, alguns ribeirinhos que moram nas comunidades onde estão localizados os grandes castanhais relatam que todo ano, no mês de maio, durante a extração da castanha-do-pará, mês de devoção e de celebrações à Virgem Maria, ouve-se nas entranhas das matas estouros de fogos de artifício, na direção onde se acredita estar localizada a capela de ouro, descrita junto à história do padre José Nicolino. O caráter maravilhoso da narrativa talvez contenha um elemento real, pois, neste entendimento, a capela de ouro seria, então, a solução fantasiosa das contradições dos fatos para o verdadeiro objetivo das viagens do padre aos Campos Gerais, que seria encontrar riquezas minerais na floresta.

Talvez a capela de ouro possa indicar a cobiça e a morte como castigo pela ambição do religioso. Os fogos de artifícios teriam a função de avisar e fazer com que todos relembrem a história do padre que procurou riquezas na floresta e foi castigado por sua ambição. No imaginário dos povos nativos a atitude do religioso não poderia ter relação com as orientações divinas, já que ele pregava uma educação para a humildade, contrastando com sua perceptível ambição, o que não estaria relacionado à sua formação religiosa, a não ser que ele estivesse também endemoniado.

Passamos a inferir, assim, que o *Mito da Capela de Ouro* também está relacionado ao *Mito do Eldorado*, criado quando os espanhóis, que já haviam iniciado o processo de invasão na América, começavam a conhecer as riquezas dos povos da América do Sul e, pelo que avistaram, deduziam que havia cidades e lugares inteiros de ouro, cujos tesouros existiriam em quantidades inimagináveis. Naquela época, o valor do ouro estava associado a valores religiosos e não materiais, como o conhecemos hoje.

Muitos desbravadores acreditavam que o Eldorado existia em várias regiões do Novo Mundo. Alguns defendiam que poderiam encontrá-lo próximo às nascentes do rio Amazonas, ou ainda em algum ponto da América Central ou do Planalto das Guianas, região entre a Venezuela, a Guiana e o Brasil. Embora sempre entendido como um mito, há que se observar que muito ouro e prata foram descobertos e explorados nas Américas, em territórios como o Alto Peru, Sudeste do Brasil (Minas Gerais) e nas regiões onde viviam as civilizações Asteca, Inca e Maia, além do foi retirado da Amazônia.

As representações sobre a Amazônia revelam a curiosidade dos europeus que, embalados pelo ciclo exótico do Oriente, da África e da América (dos séculos XVI ao XVIII), produziram livros de viagem, relações de missionários e depoimentos de autoridades que, em missões oficiais ou não, por meio de uma literatura impressionista, informaram sobre a fisionomia humana e o ambiente da floresta, com suas riquezas botânicas e zoológicas. Desta forma, cabe destacar que naturalistas, cientistas, religiosos e aventureiros, atraídos pelo Eldorado, vieram em busca não somente do conhecimento sobre o diferente, mas também em busca da riqueza prometida pelos relatos dos viajantes.

A exemplo dos relatos que encantavam os estrangeiros, Padre João Daniel¹⁷, o qual realizou importantes pesquisas nesta região, demonstra interesse em obter mais informações sobre as

¹⁷Missionário que viajou durante seis anos pelas aldeias e fazendas do vale amazônico e viveu por dezesseis anos no Estado do Maranhão e Grão-Pará, na época de maior opulência da Companhia de Jesus. Durante esse período escreveu um volumoso material, intitulado Tesouro Descoberto no máximo rio Amazonas. Os manuscritos foram confiscados após a sua morte e preservados em códices espalhados entre a Biblioteca Real (vindo parar no Brasil na bagagem de D. João VI) e a Biblioteca do Arcebispo de Évora (DANIEL, 2004).

mulheres guerreiras que combateram os homens de Pizarro, “com ânimo varonil”. Em seus estudos, concluiu que as amazonas habitavam a região entre os rios Negro e Trombetas. Baseado nos relatos feitos pelos índios aos espanhóis, o religioso também procurou estabelecer a localização do lago e da cidade dourados que, segundo ele, estariam entre os rios Negro e Trombetas, ou próximo ao rio Japurá. Pois nestes lugares “se acharam alguns índios com suas lascas nas orelhas”.

Em tom de receio, ele advertiu que eram tão “brutos índios e ouro, que bem mostravam o seu pouco uso, e muito menos para fabricar paredes, tetos, casas, cidade e suas serventias, como contava a fama em Quito, e como ainda hoje a supõem os autores” (DANIEL, 2004, p. 47). Como eram tantas as narrativas sobre a existência do lugar dourado, confuso, padre João Daniel chegou a afirmar que talvez

Deus não [permitiu] o descobrimento do tal lago, para evitar os inconvenientes que ordinariamente se originam das riquezas do ouro, e das minas; pois por causa das bulhas, que de algumas se tem originado, de repente tem Deus sumido o ouro”, por isso, assim como aconteceu com o paraíso terreal e a ilha Atlântica, que “Deus encobriu tantos mil anos aos homens e ao mundo [...] que muito encubra uma cidade em um lago (dourado) (Ibid., 2004, p. 48).

Em síntese, este padre observou que o alargamento das fronteiras deu-se pela “cobiça do ouro, e o amor às riquezas que foram no mundo o maior incitamento dos homens, para as maiores empresas e mais árduas navegações” (p. 45). Assim, podemos dizer que a divulgação das riquezas da região amazônica fez crescer a cobiça pela cidade e pelo lago dourados. Jamais encontrados, permaneceram na imaginação dos europeus como lugares “cujo ouro era mais que as areias das

suas praias, ou que as suas margens e fundo eram tudo ouro” (p. 45). Na descrição da busca frustrante dos espanhóis pelo lago dourado e pela cidade de Manoa, o padre comenta o fracasso:

Quem só poderia dar alguma notícia são os índios naturais, e habitadores dos rios; mas como eles não estimam o ouro, nem o conhecem, mal podem dar razão do lago Dourado. Além disto são tão tenazes nos seus segredos, que nem por morte os revelam, e, quando conhecem algum desejo ou empenho dos brancos de saber alguma cousa especial, nem [a] pau lha tirarão do bucho (Ibid., 2004, p. 45).

O apego aqui relatado dos povos indígenas com seus segredos sobre o que havia na floresta é compreendido como forma de resistência à cobiça do estrangeiro. A dissimulação da história sempre foi utilizada como estratégia dos nativos para desagregar a percepção dos colonizadores. Geralmente, esta forma de desfocar o olhar do invasor de seu interesse é acompanhada de certa dose de mistério.

Como forma de elucidar a histórica relação entre o mundo das possibilidades e o mundo do pecado, podemos dizer que a partir do Renascimento as novas invenções e os avanços técnicos, como as construções de embarcações e a extração mineral, comprovam, definitivamente, o desejo de “domínio” do homem sobre a natureza, fazendo cair por terra a submissão cega aos desígnios que lhe eram destinados por Deus. Se um novo mundo se formava, a Igreja Católica era duramente golpeada em sua hegemonia. Neste período, o lucro, a inteligência, o corpo humano, as atividades civis e o saber desligado da teologia, ensinado nas universidades, tomam o lugar do ascetismo, do saber abstrato, da fé incondicional na Divina Providência e da excessiva sujeição dos leigos ao clero.

Nessa mesma época em que houve a evolução científica, assim como a descoberta do novo mundo, a valorização do homem e da cultura clássica, havia perseguições e atrocidades cometidas pela Inquisição; havia escravidão dos povos de origem africana e a opressão pelo empobrecimento da população. É nesse mundo que vivia Camões, o mais importante escritor desse período, que publica, em 1572, “Os Lusíadas”, obra que narra a viagem feita por Vasco da Gama às Índias, em 1498. No episódio do “Velho do Restelo”, Canto IV, estrofes 90 a 104, a narrativa inicia quando os navios portugueses estão prestes a largar. Esposas, filhos, mães, pais e amigos dos marinheiros amontoam-se na praia do Restelo para dar seu adeus, envoltos em muitas lágrimas e lamentos por aqueles que partiam para perigos inimagináveis e talvez para não mais voltar.

Neste cenário, destaca-se a figura de um velho que, com sua voz alta e pesada, fez um discurso que condenava aquela aventura insana, movida, para ele, pela cobiça, desejo de riquezas, poder e fama. Na fala do velho do Restelo é a ambição desmedida dos homens que será estudada. Os argumentos de que ele se vale para fazer seu discurso são simples, mas instigadores. Ao contrário do que se poderia pensar, não é a difusão da fé cristã o motivo da viagem, mas a cobiça de mandar, que se fazia destruidora de reinos e lares. Se a viagem tinha um fundo de nobreza, refere-se o velho ao poder enganoso que tem a fama sobre o povo, vendendo-lhe imagens falaciosas de honra e poder, que poderiam ter motivado os marinheiros.

Não há como negar que a cobiça internacional pelas riquezas da Amazônia brasileira tem caracterizado ameaça concreta à soberania e à integridade territorial, uma vez que envolve interesses que tendem a ser vitais, no futuro, para as

grandes potências, que já demonstraram como atuam nesses casos, inclusive em conflitos contemporâneos.

Do ponto de vista da religião cristã, fazendo-se relação à cobiça por riquezas, quando uma pessoa se entrega à tentação, esta pode se encontrar numa situação praticamente impossível, em que já não há mais força para resistir. Na tradição judaico-cristã, especialmente nas *Escrituras*, o ouro é um símbolo ambivalente. De outra forma, como aparece, por exemplo, nos *Levíticos*, sua pureza o dota de propriedades ritualísticas importantes, servindo, assim, como receptáculo privilegiado de oferendas a Deus em situações de culto e reverência. Por outro lado, quando ele se torna autônomo em seu valor, atrai para si a cobiça dos homens, levando à ruína até mesmo os que se mostravam mais virtuosos antes de se entregarem aos enganos da riqueza.

O discurso religioso sobre o pecado no Ocidente cristão se desenvolveu a partir dos textos bíblicos. Mas ele funcionou mais ainda a partir de uma definição de Santo Agostinho cheia de implicações legalistas e jurídicas: “O pecado é toda ação, palavra ou cobiça contra a lei eterna”. O “pecador se desvia então de Deus” e “se converte à criatura”, sendo o arrependimento a conduta inversa. São Tomás de Aquino aprova e endossa o enunciado de Santo Agostinho, mas mostra que essa fórmula inclui também os erros por omissão, pois “é sempre para juntar dinheiro que o avarento [...] não paga suas dívidas” (SANTO AGOSTINHO, 1953).

O pecado original constituía para Santo Agostinho e São Tomás de Aquino o modelo mesmo do pecado, correspondendo exatamente à definição deles: era a desobediência voluntária de Adão e Eva ao preceito divino de não colher o fruto da árvore do bem e do mal. O pecado era representado como um delito de dimensão verdadeiramente

cósmica, cometido por dois seres que haviam recebido dádivas e privilégios inimagináveis. Em plena liberdade, eles desobedeceram a uma ordem do Criador, e isso resultou a eles e seus descendentes o sofrimento e a morte.

Acerca da curiosidade do padre José Nicolino, ao se aventurar aos Campos Gerias, Cruls (1973) observa que o Sr. José de Carvalho publicou, há alguns anos na Folha do Norte, um artigo cujo título é “O Padre Nicolino e sua lenda”, o qual descreve que o padre obteve notícias dos tesouros do Cuminá ainda no seminário europeu. Sobre as riquezas encontradas, se relacionadas ao mito em questão, Cruls¹⁸ comenta que isto teria lhe custado a vida. Segundo a descrição de José de Carvalho, “de tudo que se amontoava ali em ouro, prata e outras preciosidades, emanavam vapores asfixiantes e gases deletérios que em pouco lhe foram fatais” (p.114). Nas suas reflexões acerca do *Mito da Capela de Outo*, Cruls (1973, p. 114) ainda complementa:

vem-nos certa dúvida se as expedições do sacerdote teriam mesmo por único escopo o que alega: a catequese dos índios e o reconhecimento dos campos [...] quem se obstina em buscar e rebuscar alguma coisa, que, talvez, mais não do que a opima bagagem dos jesuítas em fuga [...] Mas como increpar de visionários a esses e outros, se por três séculos o famoso Eldorado acirrou a cobiça de muitos povos e frotas e mais frotas cruzaram os mares em demanda da Guiana?.

O pesquisador não encerra aí suas dúvidas, ele passa a lembrar de certos aventureiros que investiram em vários lugares

¹⁸Em sua obra “Amazônia que eu vi”, cuja primeira publicação foi em 1930, no Rio de Janeiro, Gastão Cruls¹⁸ relata uma viagem que fez em 13 de setembro de 1928 ao rio Amazonas, passando pela frente de Óbidos, em direção à boca do Trombetas.

em busca do sonho evanescente. Lembra que só do Peru, em vinte e cinco anos, o ouro que se remeteu para a Espanha orçou por quatrocentos milhões de “ducados”. Sintetiza dizendo que “caudais de ouro e prata por muito tempo escorreram do Novo Mundo para as arcas europeias” (p.115). O estudioso coloca, portanto, em questão os objetivos postos pelos religiosos e dá margem para que sejam também alimentadas outras interpretações. Este pensamento é levado a cabo por Ruiz-Peinado Alonso (2004), ao refletir sobre a relação do *Mito da Capela de Ouro* com as reais ideologias da igreja na região de Oriximiná, quando observar que

Es muy probable que a las intenciones de explotación ganadera de esos vastos territorios se añadiera el deseo de averiguar de dónde extraían los mocambos el oro con el que comerciaban en Óbidos (que explicaría la leyenda de la muerte del padre Nicolino), y una clara voluntad de control político que pasaba por disponer de un rápido acceso por tierra hasta la región donde se asentaban los mocambos (Ibid., 2004, p.196).

Nesse sentido, parece estranho que o *Mito da Capela de Ouro*, quando contado nos eventos de oralidade no município de Oriximiná, sempre é finalizado com a morte do padre, o que é acompanhado por um silêncio profundo que não permite qualquer outra forma de complementação da narrativa. Há, na verdade, uma interdição na narrativa, uma interdição que se esvai no desenlace da história, no medo de perder o controle dos fatos, não havendo, assim, possibilidade de maiores digressões. Razões mais profundas da morte, neste mito, são como entrar por labirintos proibidos. Embora a morte seja única realidade imutável da vida, neste caso, que o que está em questão é a morte de um padre e sua possível vã cobiça, ou seja, uma forma de transgressão às leis divinas. Portanto, poucos se atrevem a

problematizá-la, pois não é permitido macular a história da igreja.

3 QUANDO O MITO SE TORNA HISTÓRIA: O ENCONTRO DO *MITO CAPELA DE OURO* COM A REALIDADE

Ao estabelecer relação entre mito e ciência, Strauss (1987) pontua que a ciência contemporânea está no caminho de “superar este fosso e que os dados dos sentidos estão sendo cada vez mais reintegrados na explicação científica como uma coisa que tem um significado, que tem uma verdade e que pode ser explicada.” (p.11). Nesse sentido, podemos dizer que ciência contemporânea tem percebido que os dados dos sentidos estão sendo cada vez mais reintegrados na explicação científica, haja vista que possuem significados e suas verdades podem ser explicadas.

O simbólico se faz presente em toda a vida social amazônica, na situação familiar, econômica, religiosa, política, etc. Laplantine (2003, p. 21) observa que embora não esgotem todas as experiências sociais, pois em muitos casos elas são regidas por signos, os símbolos mobilizam de maneira afetiva as ações humanas e legitimam essas ações. A vida social é impossível, portanto, fora de uma rede simbólica. Ainda para o estudioso,

Sendo o inconsciente depositário dos significados, cabe aos homens a descoberta de sua revelação através das formas em que essas imagens se expressam e se manifestam. Toda imagem é, portanto, uma epifania, uma manifestação do sagrado. Conseqüentemente, toda e qualquer imagem, ao mesmo tempo produto e produtora do imaginário, passa a ter o

caráter de sagrado, devido à sua universalidade e à sua emergência do inconsciente (Ibid., 2003, p.17).

Portanto, é impossível deixar de relacionar a vida social amazônica à vida simbólica e ao caráter sagrado que atravessam as relações. Um olhar a partir da perspectiva pós-colonial para *O Mito da Capela de Ouro* nos possibilita revelar ideologias sustentadas pela construção imaginativa do sagrado nas relações de dualidade no cenário amazônico.

Para Bonnici (1998), a crítica pós-colonial consiste em uma abordagem que visa compreender o imperialismo e suas influências, sendo alvos de sua preocupação “a preservação e documentação da literatura produzida pelos povos degradados como ‘selvagens’, ‘primitivos’ e ‘incultos’ pelo imperialismo; a recuperação das fontes alternativas da força cultural de povos colonizados; o reconhecimento das distorções produzidas pelo imperialismo e ainda mantidas pelo sistema capitalista atual” (Ibid., 1998, p. 10).

No sentido de ampliar o entendimento sobre a representação da morte neste mito, é possível compreender que ele serve de entorpecimento, um aviso para os que tentam desafiar os espíritos da floresta. Assim, o morrer tornou-se símbolo de castigo e de fracasso e este passa a ser lentamente silenciado, mostrando-se como tema irrefletido, tornando-se algo proibido, principalmente por se tratar, neste caso, de um clérigo da igreja.

Os mais idosos também nos trazem a ideia de que a morte não se dá sem razão, o que faz alimentar a reflexão acerca do sentido da finitude para cada sujeito. Na história da igreja, os fatos existem para nos instruir e para que evitemos cair em erros semelhantes. No entanto, não nos cabe julgar qualquer ato, a não ser estabelecer relações que a própria história nos permita. Neste sentido, destacamos que a única verdade que defendemos é a de

que o *Mito da Capela de Ouro* representa um conjunto de relações e atitudes formadoras de uma mentalidade coletiva, tendo como pano de fundo a colonização do imaginário do ribeirinho amazônico.

Ao aproximar o mito com a história, pontuamos que a imagem do “abrir a Capela de Ouro” está relacionada ao descobrir, ao adentrar ao mundo das ideias, descortinar as ideologias. No entanto, é preciso apagar e silenciar as vozes que podem provocar e gerar a eclosão de denúncias. Abrir a capela representa descobrir e denunciar os projetos da igreja fundados na catequização e na conversão. Embora no contexto Amazônico, a exemplo da própria história, este fato nos conduz à imersão da Idade Média, à atmosfera sombria, à aparência doentia dos monges/frades dos mosteiros e à Inquisição, como maneira de punir os que tentavam desvelar os segredos encobertos pela igreja.

No *Mito da Capela de Ouro* a capela representa fonte de saber que, para os religiosos, precisava ser protegida. Assim, ela devia ser secreta e mantida inacessível, porque nela estão resguardados saberes que não estão devidamente interpretados no contexto do Novo Mundo. Desta forma, acesso a ela ainda é restrito, pois na Amazônia há um saber estritamente pagão e este pode ameaçar a doutrina cristã. O pensamento dominante, portanto, impedia que o conhecimento fosse acessível a quem quer que seja, salvo os escolhidos. Para que se tivesse acesso à capela de ouro era preciso transpor um labirinto, representado aqui pela floresta sombria, encoberta pelos imensos castanheiros da região do rio Trombetas. Aquele que ousou chegar até a capela foi morto, mesmo que fosse um padre, não pelas mãos humanas, mas por castigo divino. Essa prática tem a ver com o pensamento da Idade Média, dominado pela Igreja, que entendia que as informações deveriam ser restritas a poucos, pois elas

representavam dominação e poder. Era a idade das Trevas, em que se deixava todos os outros na ignorância.

A própria morte do padre José Nicolino representa o castigo como forma de ensinamento religioso e de recomendação aos possíveis violadores. No mito, o castigo é instaurado por Deus a um religioso. Isto é concebível na medida em que não se pode perdoar aquele que persegue a própria igreja, aquele que desvia e tenta violar suas próprias leis. Em nenhum momento o mito é narrado de modo que se perceba que no interior da capela há alguém, uma pessoa, que a protege, ou que pelo menos componha aquele cenário.

Isso se deve ao fato de que não se pode relacionar o cenário luxuoso às questões divinas, descomprometendo assim a igreja à qualquer pretensão ou suspeita de enriquecimento naquele contexto, cujas bases se justificavam na propagação da palavra e na conversão ao credo divino. A inserção da igreja no contexto amazônico vai interferir na mentalidade indígena, esta será transmutada lentamente, o que implica na transformação da visão de mundo, da concepção de permissão e interdição, de temporalidade, de sentido da existência.

Ao observar que o contato entre os dois mundos colocou em evidência distintas percepções do real, diferentes imaginários, Gruzinski (2003) diz que as percepções cristãs acerca do sobrenatural passaram a conviver com outras representações do mundo dos espíritos. Para o autor, neste processo, as imagens indígenas, em específico os objetos de culto, foram alvo da censura, da incompreensão e da intolerância religiosa. Nesta relação os membros da igreja ou representantes do governo, preocupados mais com o controle político e ideológico da colônia, passaram a tratar as imagens indígenas não mais como artefatos raros, mas enquanto objetos

de culto demoníaco. E por que não dizer também de algumas de suas atitudes.

A guerra real da colonização empreendida no campo simbólico vai se fortalecer dadas as diferenças linguísticas entre colonizadores e indígenas e o baixo letramento da sociedade colonial. As imagens, tanto derivadas dos objetos como dos mitos, serviam, por um lado, como aparelho à pedagogia de cristianização, e por outro como uma possibilidade de expressão e criação de “crenças que seria difícil ou perigoso verbalizar” (Ibid., 2003, p.224). Desta forma, a suntuosidade da beleza e os excessos da arte barroca dos prédios e das igrejas, dos altares de Virgens e santos, era divulgada como forma de combate as imagens consideradas licenciosas e esdrúxulas do mundo pré-colombiano.

A razão da existência do *Mito da Capela de Ouro* se dá pelo fato de ser preciso desviar a intenção da cobiça e enriquecimento naquele contexto e resguardar os propósitos dos catequizadores. É instaurada a ideia de que uma força sobrenatural, demoníaca, tomava conta do lugar para aqueles que resolvessem garimpar a floresta e disputar o espaço com o colonizador, mesmo que esta ameaça fosse representada pelo próprio nativo. Esta premissa faz com que a morte no mito possa ser relacionada à profecia do Apocalipse, ou seja, à predição sobre acontecimentos futuros com fundamentos religiosos, haja vista que serão castigados os que não lhe derem ouvidos.

Bhabha (2007, p. 21), ao tratar de embates culturais, observa que estes podem ser tanto consensuais quanto conflituosos. Neste caso, o movimento civilizatório está voltado às identidades em trânsito dentro de deslocamentos estruturais da modernidade. O embate cultural, de antagonismo ou

afiliação, é para ele, uma negociação complexa, que emerge de momentos de transformações históricas.

Sendo assim, ele define que os sujeitos desse embate cultural de afiliação foram deslocados para um “entre-lugar”, que para Bhabha se caracteriza como uma fronteira temporal e espacial, conferindo legitimação aos hibridismos culturais, ou seja, um espaço que conjuga tempos aparentemente distintos, que abarca duas ou mais culturas que se equilibram entre si (Ibid., 2007, p. 21). Esses hibridismos culturais são, para ele, o acolhimento de diferenças culturais sem hierarquização. Num primeiro momento, entretanto, esse acolhimento sem segmentação passa por uma fronteira intersticial entre identificações “fixas”, que abrem essa possibilidade de embate cultural.

A construção do mito em questão representa, portanto, este momento de embate cultural, esta fronteira intersticial, pois, para os padres, os indígenas, afrodescendentes e ribeirinhos estariam endemoniados. Mas, é pela recorrência ao mito que se faz esta reversão do endemoniamento dos nativos e que se instaura a descolonização do imaginário, pois, para a população que vivia naquele e momento histórico na região, na ótica da construção do mito, quem estaria endemoniado era o padre, mesmo com sua formação eurocêntrica e baseada na fé cristã, pois ele também era mortal e, por isso, estaria vulnerável ao pecado da cobiça e, portanto à morte.

4 CONCLUSÃO

Numa leitura do *Mito da Capela de Ouro*, tendo-se em vista as imagens da composição de sua estrutura, vamos observar que deixar a capela fechada, intocada, significa também desviar a atenção das heresias e das intencionalidades

arquitetadas pelos religiosos. Significa vencer a curiosidade e deixar intocado o que provavelmente possa vir a ser perseguido pelo outro. O proibido aqui está relacionado ao pecado, o pecado está relacionado ao mal; portanto, não se deve educar pelo pecado, mas sim pelas virtudes. O embate entre o dogmatismo e a razão é pano de fundo para a composição do mito. A causa da morte ao se abrir a porta principal da capela está envolta a um mistério, até a constatação de que isso acontece em razão da necessidade de manutenção do saber e da preservação das possíveis riquezas que ainda viriam a ser encontradas na floresta.

O acesso à capela de ouro leva a à verdade e ao saber, e a religião apresenta-se como o caminho da irracionalidade e do obscuro. O cenário do mito retrata um ambiente no qual as contradições e oposições justificam as ações humanas. A função do *Mito da Capela de Ouro* é silenciar o confronto entre os franciscanos e os colonizados, e isso nos remete à questão do Bem e do Mal, do Certo e do Errado. Os religiosos difundiram que o que acontece quando se abre a capela de ouro é obra do Demônio, endemonizando-os. O colonizador aqui representa o bem, o colonizado está sempre propenso ao mal, aos desvios de condutas, ao pecado e, portanto, à morte.

É também uma crítica da igreja, mesmo que camuflada, do poder e do esvaziamento dos valores, que se dá pela ganância, e representa também uma luta contra a mistificação e o poder evidenciados nas populações ribeirinhas. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza (MIGNOLO, 2005). Passo a dizer, com isso, que a tensão entre o Bem e o Mal é marcante na concepções do colonizador acerca do Novo Mundo. Para eles, o recurso a tal embate não se dava somente no plano discursivo, mas também funcionava na

mentalidade dos religiosos. Foi com base nesta relação que, ao lado da expansão de mercados, os portugueses objetivaram, com as navegações, difundir a fé católica.

O colonizador aqui deixa transparecer suas reais intenções, cujo principal objetivo era sempre orientar, a partir do certo e errado, e seu principal recurso para isso era demonizar as práticas dos povos nativos. Desta forma, tentava-se incutir o medo à população Amazônica. Isso é um bom exemplo da tentativa de imposição dos valores ocidentais, pretensamente superiores: de um lado, a ciência, o progresso e a tecnologia como algo positivo; de outro, a espiritualidade e a intuição como “coisa de gente atrasada”. A consequência desse inculcamento é a lesão da integridade espiritual e a transformação de homens em máquinas propulsoras do progresso material (ANDO; BONNICI, 2005).

Em contraposição, a construção do mito no pensamento do ribeirinho é desvirtuada e, por meio de reflexões instauradas decorrentes das atitudes emanadas do contato com o opositor, faz despertar nele que o propósito dos religiosos não era somente levar a palavra, mas também que estes se embrenhavam nas matas à procura daquele templo dourado, metáfora utilizada para invisibilizar as reais intenções, deixando transparecer a procura por ouro e pedras preciosas, a ganância tanto protegida, uma das razões que vão motivar a construção do mito.

A construção do mito, advindo das relações cotidianas com os religiosos, portanto, retrata um tempo em que pensar contrário aos ideais estabelecidos era como um crime contra a autoridade. A punição era severa e se dava com a morte, e isso, antes, era representado pelas representações difundidas nas comunidades. Contrariar os dogmas jamais seria admitido pelo absolutismo religioso, em tempos que informação era tão

precioso quanto ouro, e esta era tida como um arquivo secreto e seu conhecimento era segredo de estado.

REFERÊNCIAS

ANDO, M. Y.; BONNICI, T. **Entre a dominação e o revide: a resposta do Colonizado**

Em *Apenas Um Curumim* De Werner Zotz. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 19-32, dez. 2005.

BOXER, C. **A Igreja e a expansão Ibérica (1440-1700)**. Lisboa: Edições 70, 1981.

BONNICI, T. **Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais**. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Trad. Myrian Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil. Vol. I. LEITE, Serafim. S.J. (Org.). São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

COUDREAU, O. **Voyage au Cumina**. Paris: A Lahure. 1900.

CAMÕES, L. V. de. **Os Lusíadas**. Edição completa. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1980.

CRULS, G. **A Amazônia que eu vi: Óbidos – Tumucumaque**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Livraria José Olímpio Editora. Brasília: INL, 1973.

DANIEL, J. **Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GUAPINDAIA, V. **Além da margem do rio**: a ocupação Konduri e Pocó na região de Porto Trombetas, PA. Tese (Doutorado). USP/MAE. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. 2008.

GRUZINSKI, S. **A colonização do imaginário**: sociedades indígenas e a ocidentalização do México Espanhol. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HENRIQUE, Márcio Couto. **Entre o mito e a história**: o padre que nasceu índio e a história de Oriximiná. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 10, n. 1, p. 47-64, jan.-abr. 2015.

LAPLANTINE, F. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE COINTE, P. **L'Amazonie Brésilienne**. (2t.). Paris, Augustin ChallamelEditeur, 1922.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e cultura**. Trad. de Dora Ruhman e Geraldo G. de Sousa. In: GUINSBURG, J. (Direção). **Raça e Ciência I**. SP: Perspectiva, 1970.

_____. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisférioocidental no horizonte conceitual da modernidade**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp.71-103.

NIMUENDAJU, C. **Mapa etno-histórico de Curt nimuendajú**. Rio de Janeiro: instituto brasileiro de geografia e estatística, 1987.

PORRO, A. **O Povo das Águas**. Ensaios de Etno-história Amazônica. Rio de Janeiro, Editora Vozes/EDUSP, 1996.

PRELAZIA DE ÓBIDOS. Caminhando Libertando (Anuário da Prelazia de Óbidos) 1957-1982".

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. em Castro-Gómez, S.; Guardiola-Rivera, O. e Millán de Benavides, C. (eds.) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (Bogotá: CEJA), 1999.

RUIZ-PEINADO ALONSO, J. L. **“Misioneros en el río trombetas, la subida del padre carmelomazzarino”**. Boletín Americanista 54, pp. 177-198, Barcelona, 2004.

RODRIGUES de SOUZA, N. J. **Diário das Três Viagens: (1877-1878-1882)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SANTO AGOSTINHO. **De grafia et libero arbitrio**. Obras de San Agustin: Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1953.