



# Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 9 - Nº 3 - 2017  
ISSN 2176-7955



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

### **REITOR**

José Jackson Coelho Sampaio

### **VICE-REITOR**

Hildebrando dos Santos Soares

### **EDITORA DA UECE**

Erasmio Miessa Ruiz

### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

ANTONIA DILAMAR ARAUJO  
ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES  
(ORGANIZADORAS)

# LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
APLICADA DA UECE

Volume 9 - Nº 3 - 2017 - ISSN 2176-7955



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE  
© 2017 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA  
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*  
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE  
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará  
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br](http://www.uece.br) - E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br) / [editoradauece@gmail.com](mailto:editoradauece@gmail.com)

Editora filiada à ABEU



### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

### EQUIPE EDITORIAL DA REVISTA

Antonia Dilamar Araújo  
Nukácia Meyre Silva Araújo  
Rozania Maria Alves de Moraes

### DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

**Imagem da capa: *Movement I*, de Wassily Kandinsky (1935)**

### ASSISTENTE TÉCNICO

Gabriel do Nascimento Duarte

### REVISÃO DE TEXTO

Antonia Dilamar Araújo  
Eleonora Lucas

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária Doris Day Eliano França  
CRB-3/785

Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação  
Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual  
do Ceará . v.9. n.3. (2017) - Fortaleza: EdUECE, 2017 -

Periodicidade semestral  
ISSN: 2176-7955

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Ensino aprendizagem. 4. Materiais didáticos. 5. Escrita acadêmica.  
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades

CDD: 000

**LINGUAGEM EM FOCO**  
**Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**  
Volume 9 - Nº 3 - 2017 - ISSN 2176-7955

**EQUIPE EDITORIAL**

Antonia Dilamar Araujo (UECE)  
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)  
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

**CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA**

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil  
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil  
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil  
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha  
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil  
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal  
Célia Magalhães, UFMG, Brasil  
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU  
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil  
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil  
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil  
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil  
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil  
Ieda Maria Alves, USP, Brasil  
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil  
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França  
Júlio César Araújo, UFC, Brasil  
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil  
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil  
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil  
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil  
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil  
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil  
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil  
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil  
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil  
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil  
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil  
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil  
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil  
Thaïs Cristófaró Silva, UFMG, Brasil  
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil  
Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 3, ano 2017

---

## SUMÁRIO

Editorial .....	9
<i>Antonia Dilamar Araujo e Rozania Maria Alves de Moraes (orgs.)</i>	
ARTIGOS	
A estratégia de polidez e a preservação da face em <i>Santo Antonio aos Peixes</i> , o sermão de Padre Vieira .....	11
<i>Ana Maria Silva (UFPR) ▪ Maísa Cardoso (UFPR) ▪ Elena Godoi (UFPR)</i>	
Uma análise dialógico-discursiva da constituição dos artistas que comercializam suas artes na UFAL .....	19
<i>André Cordeiro dos Santos (UFAL) ▪ Joseane Santos (UFAL) ▪ Marta Marinho (UFAL) ▪ Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)</i>	
A epiderme do gênero e suas transgressões no filme <i>A Pele que Habito</i> , de Pedro Almodóvar .....	31
<i>Daniel Mazzaro (UNIFAL-MG)</i>	
(In)visibilidade da língua espanhola na percepção de estudantes de escolas públicas de ensino médio de Curitiba a partir da interação e análise de anúncios televisivos brasileiros .....	41
<i>Deise Cristina de Lima Picanço (UFPR) ▪ Regiane Pinheiro Dionísio Porrua (IFPR)</i>	
Les discours politique au féminin: identité sociale (La Reine Marianne d'Espagne et la Gouverneur Roseana du Maranhão) .....	55
<i>Dina Maria Martins Ferreira (UECE/Université Paris V, Sorbonne)</i>	
<i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> : vontades de verdade e a concepção de beleza .....	63
<i>Alixandra Guedes (UFCG)</i>	
A produtividade da metonímia na fala goiana: Uma abordagem sociocognitiva .....	77
<i>Natália de Paula Reis (UFG) ▪ Leosmar Aparecido da Silva (UFG)</i>	
Cancelamento variável das vogais [a], [i] e [u] em posição átona final .....	91
<i>Fernanda Peres Lopes (UFPEL) ▪ Maria José Blaskovski Vieira (UFPEL)</i>	
Levantamento das palavras-chave da seção de compreensão oral do TOEFL: o uso de corpora na área de Inglês para Fins Específicos .....	105
<i>Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana (UNESP – Ibilce) ▪ Luciano Franco da Silva (UNESP – Ibilce) ▪ Mileni Bertholini Ferreira (UNESP – Ibilce)</i>	
Cognições de alunas-professoras: o tornar-se professora de inglês por meio de práticas reflexivas .....	115
<i>Josimayre Novelli Coradim (UEM)</i>	
Narrative discourse, textual cohesion, and hemispheric specialization following an acquired brain injury: a literature review .....	129
<i>Fernanda Schneider (IFRS) ▪ Fernanda Loureiro (PUCRS) ▪ Lilian Cristine Hübner (PUCRS)</i>	
O manuscrito <i>phonétique</i> e o primeiro curso de Linguística Geral: suas relações e relevância .....	141
<i>Thayanne Raísa Silva e Lima (UFU)</i>	
Normas da Revista .....	149



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 3, ano 2017

---

## EDITORIAL

Como o ano de 2017 foi bastante produtivo para a Revista Linguagem em Foco, ao receber um número significativo de artigos submetidos e selecionados para publicação, a equipe editorial decidiu organizar três números. Este terceiro número relativo ao volume 9 reúne doze artigos que estudam a linguagem em seus diferentes aspectos, dos quais seis tratam de temas na área de Análise do discurso e os outros seis são de temáticas variadas da Fonética e Fonologia, vocabulário, a habilidade de compreensão oral em teste de proficiência, processamento do discurso narrativo, reflexões e ações interligadas à prática docente de alunas professoras e fecha com um artigo que faz uma reflexão sobre o manuscrito *Phonétique* de Saussure.

O primeiro artigo, de autoria de **Ana Maria Silva, Máisa Cardoso e Elena Godoi**, tem por objetivo analisar a estratégia de polidez indireta no texto literário de Padre Antonio Vieira, *Sermão de Santo Antonio* aos Peixes, com base na teoria linguística pragmática, de Brown e Levinson (1978). As autoras analisam fragmentos do sermão para destacar que a retórica de Vieira é fundamentada por uma polidez indireta que o permite proteger-se daqueles que pudessem lhe prejudicar, devido ao contexto da época, período de exploração e desumanidade para com os nativos. O segundo artigo, de autoria de **André Cordeiro dos Santos, Joseane Santos, Marta Marinho e Rita de Cássia Souto Maior**, busca investigar a constituição dos artistas que comercializam sua arte na Universidade Federal de Alagoas, adotando a concepção social de linguagem do Círculo de Bakhtin, na qual a linguagem é constitutiva do sujeito já em suas primeiras instâncias. Por meio de entrevista com três artistas que comercializam sua arte na universidade e a partir de uma análise dialógico-discursiva, os autores chegaram à conclusão que a constituição de sujeito desses artistas apoia-se em questões que ora os fazem se nomear como artistas de rua, em relação às suas práticas, ora enquanto *hippies*, por conta da sua ideologia de vida.

O terceiro artigo, de **Daniel Mazzaro**, questiona a construção da identidade de gênero de dois personagens do filme *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar (2011), ao discutir as possíveis transgressões das normas de gênero levando em conta a Teoria Queer proposta por Judith Butler, segundo a qual o gênero e a sexualidade são performativamente constituídos isto é, são construções discursivas baseadas em certas normas que constroem a identidade dos seres, inclusive quando esta perpassa por questões físico-corporais, como o sexo. O quarto artigo, de autoria de **Deise Cristina de Lima Picanço e Regiane Pinheiro Dionísio Porrua**, apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou a percepção de 109 estudantes de ensino médio acerca do discurso *engraçado, irônico* ou *pejorativo* sobre a língua espanhola veiculado em dezessete anúncios publicitários televisivos do Brasil. As autoras se fundamentaram nas perspectivas teóricas da Análise do Discurso Francesa e das teorias enunciativas do Círculo de Bakhtin, além das contribuições dos teóricos da comunicação: Machado e Martín-Barbero. Analisando o discurso dos alunos participantes de seis escolas de ensino médio sobre a língua espanhola, as autoras constataram que os alunos não identificam a referência à língua espanhola ou às culturas hispânicas nos anúncios, tampouco demonstram conhecer elementos culturais que as identificam.

O quinto artigo, de autoria de **Dina Maria Martins Ferreira**, visa chegar a sentidos da política brasileira e do poder identitário feminino, ao analisar de forma comparativa o retrato da rainha da Espanha Mariane adulterado pela mídia brasileira, jornal *Folha de São Paulo*, com o rosto da então governadora do Maranhão, Roseana Sarney. Entrecruzando pragmatismo, semiótica e mitologia em prol do universo da significação do discurso midiático de caráter imagético-político-social, a autora mostra por meio de uma análise crítica como o poder feminino pode se manifestar. O sexto artigo, de **Alixandra Guedes**, analisa vontades de verdade acerca da beleza encontradas no livro *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992) e as implicações decorrentes desta leitura para a construção da concepção da beleza na contemporaneidade. Com base em estudiosos inseridos no âmbito da Análise do Discurso (AD) francesa, com ênfase nas implicações do interdiscurso, da construção *ethóica* e das vontades de verdade, segundo as teorias de Orlandi (2007, 2008), Maingueneau (2005, 2006, 2008), Amossy (2005), Salgado e Motta (2008), Foucault (2009) e Nietzsche (2008), a autora mostra que a apreensão do *ethos* feminino da protagonista pode ser percebida na materialidade linguística do texto.

O sétimo artigo, de autoria de **Natália de Paula Reis e Leosmar Aparecido da Silva**, analisa o fenômeno da metonímia e sua produtividade em dados de fala do português contemporâneo falado em Goiás. Para este estudo, os autores tomaram como embasamento a perspectiva teórica de pesquisas que estudam a metonímia, como um fenômeno presente no uso e como mecanismo cognitivo, tal como propõem Lakoff e Johnson (2002), Goossens (2002), Ferrari (2014), Silva (2012) dentre outros. O estudo revelou a recorrência da metaftonímia, ou seja, da relação entre metonímia e metáfora que se justapõem para adequar às necessidades comunicativas do falante. No oitavo artigo, **Fernanda Peres Lopes e Maria José Blaskovski Vieira**, estudaram o cancelamento variável das vogais [a, i, u] em posição átona final no português falado na cidade de Pelotas (RS), a partir da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006, 2010) e da Teoria de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2003). Com base em uma amostra constituída por 8 informantes (4 homens e 4 mulheres) de dois níveis de escolaridade e idades entre 18 e 50 anos, os resultados indicaram que fatores como tipo de vogal, indivíduo, contexto precedente, ordem de produção e frequência lexical favorecem o cancelamento, revelando a natureza predominantemente linguística do fenômeno.

O nono artigo, de **Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana, Luciano Franco da Silva e Mileni Bertholini Ferreira**, visa elencar uma lista das palavras-chave que poderão servir de base para criação de material didático preparatório para o teste TOEFL. O estudo tem como referencial teórico as discussões sobre inglês para fins acadêmicos – IFA (ROBINSON, 1991; JORDAN, 1997 e GOH, 2012); testagem (MCNAMARA, 2009, 2000; FULCHER, 1999 e DOUGLAS, 2005, 2000) e uso de corpora no ensino de língua estrangeira – LE (FLOWERDEW, 2001; MCENERY; XIAO, 2011). Os resultados indicam uma lista de palavras relativamente mais frequentes em palestras acadêmicas da área de Ciências Biológicas, que servem de possíveis recursos para o ensino de IFA. No décimo artigo, a autora **Josimayre Novelli Coradim** apresenta parte de resultados de uma pesquisa doutoral na área da Linguística Aplicada, no campo de formação docente inicial, tendo como foco cognições de alunas-professoras (AP) durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado de inglês. O objetivo da pesquisa foi promover reflexões e ações interligadas à prática docente das AP, bem como favorecer a produção de conhecimento teórico e prático acerca do papel do professor e do processo de ensinar e aprender inglês durante o estágio supervisionado (educação inicial), estendendo-se às suas práticas como futuras professoras (educação continuada). Adotando uma perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, a autora percebeu uma prática docente marcada por ações (re)pensadas e por tomadas de decisões altamente conscientes.

O décimo-primeiro artigo de autoria de **Fernanda Schneider, Fernanda Loureiro e Lilian Cristine Hübner**, caracteriza-se por uma revisão da literatura, que tem por objetivo revisar e discutir evidências de pesquisas sobre o processamento do discurso narrativo, mais especificamente, sobre a coesão textual e as especializações hemisféricas após lesão cerebral. Ao analisarem 11 artigos de pesquisas selecionados de bancos de dados PubMed e Web of Science, as autoras concluíram que algumas habilidades cognitivas dependem da participação tanto do HD (hemisfério direito) quanto do HE (hemisfério esquerdo) e que existem especialidades que dependem mais especificamente de um ou outro hemisfério. O décimo-segundo artigo, de **Thayanne Ráisa Silva e Lima**, tem por objetivo trazer os elementos presentes nos manuscritos de Saussure, presumivelmente dos anos 83-84 do século XIX, e nas primeiras aulas do curso de linguística geral em 1907 para poder pensar o movimento de elaboração saussuriana que se apresenta nos manuscritos e chega à distinção entre som, fonema e imagem acústica – conceitos chave para a teoria do signo linguístico. Para essa análise, a autora se fundamentou em alguns autores que se debruçaram sobre o tema, como Marchese (1995, 2009), Joseph (2012), Parret (2010) e D’Ottavi (2014).

Este número miscelâneo, finalizando o volume 9, apresenta uma amostra da diversidade de pesquisas que vem sendo realizadas sobre a natureza da linguagem, demonstrando a gama de interesse dos pesquisadores investigando, principalmente, temas e objetos de estudo nas perspectivas da análise do discurso, cognição, inglês para fins acadêmicos e reflexão sobre os manuscritos de Saussure. De conteúdo acessível, os leitores poderão, portanto, apreciar os artigos deste volume.

Antonia Dilamar Araujo  
Rozania Maria Alves de Moraes  
(Organizadoras)

# A ESTRATÉGIA DE POLIDEZ E A PRESERVAÇÃO DA FACE EM *SANTO ANTONIO AOS PEIXES*, O SERMÃO DE PADRE VIEIRA

*Ana Maria da Silva\**

*Máisa Cardoso\*\**

*Elena Godoi\*\*\**

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a estratégia de polidez indireta no texto literário de Padre Antonio Vieira, Sermão de Santo Antonio aos Peixes. Para isso, esta produção se subsidia na teoria linguística pragmática, que busca em Brown e Levinson (1978) ancorar seus conceitos para uma discussão mais concreta acerca da comunicação humana, enquanto acontecimento social e contextualizado, permeado por relações de possibilidades e desejos. Com a análise dos fragmentos do sermão, que traz uma comunicação específica religiosa de 1600, busca-se destacar, por fim, que a retórica de Vieira é fundamentada por uma polidez indireta que o permite proteger-se daqueles que pudessem lhe prejudicar, devido ao contexto da época, que era de exploração, desumanidade para com os nativos.

**Palavras-chave:** Teoria da polidez; Sermão religioso; Teoria das faces.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the strategy of indirect politeness in the literary text of Padre Antonio Vieira, Sermon of Saint Anthony to the Pisces. For this, this production is subsidized in pragmatic linguistic theory, which seeks in Brown and Levinson (1978) to anchor its concepts for a more concrete discussion about human communication, as a social and contextualized event, permeated by relations of possibilities and desires. With the analysis of the fragments of the sermon, which brings a specific religious communication of 1600, it is pointed out, finally, that the rhetoric of Vieira is based on an indirect politeness that allows him to protect himself from those who could harm him, due to the Context of the era, which was exploitation, inhumanity to the natives.

**Keywords:** Politeness theory; Religious sermon; Theory of faces.

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR.

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR.

\*\*\* Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do Depto de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR.

## INTRODUÇÃO

Este ensaio ancora-se na teoria da polidez de Brown e Levinson (1978) junto à denominada “teoria das faces” do sociólogo Goffman (1967). Em princípio, objetiva-se recuperar as bases que respaldam os fundamentos teóricos e, por meio deles, observar a argumentação presente no discurso de um dos sermões do escritor religioso seiscentista Antonio Vieira. Nesse sentido, uma pergunta introdutória pode ser lançada: por que a escolha de um sermão cabe à ótica das teorias da polidez e das faces?

Um sermão é um discurso oral proferido por um membro do clero sobre temas bíblicos, teológicos, religiosos ou morais, normalmente sustentando uma crença, lei ou comportamento humano, num contexto presente ou pretérito. Em especial, o sermão de Santo Antonio aos peixes foi escrito antes de ser levado à igreja e, assim como todos os outros sermões de Padre Antonio Vieira, acabou sendo posteriormente compilado em livro, devido ao seu valor literário. Em junho de 1654, ele foi proferido aos fiéis em São Luís do Maranhão com o objetivo de criticar a prepotência dos colonizadores que se mantinham da exploração dos índios. Por se tratar de um momento de comunicação em um contexto muito específico, a fala deste sermão interessa à pragmática. De acordo com Dubois (2014),

o aspecto pragmático da linguagem concerne às características de sua utilização (motivações psicológicas dos falantes, reação dos interlocutores, tipos socializados da fala, objeto da fala, etc.) por oposição ao aspecto sintático (propriedades formais das construções linguísticas) e semântico (relação entre as unidades linguísticas e o mundo).

O que se torna interessante é que o público ao qual o texto foi pregado, na igreja, era justamente a quem a crítica se dirigia e, por isso, as estratégias de polidez tornam-se bastante evidentes.

### 1 A TEORIA DA POLIDEZ

O que é polidez? Godoi (2008) afirma que existem pelo menos duas noções de polidez: a “polidez 1” substantivo que significa a etiqueta ou educação, sendo este um conceito tradicional; a “polidez 2”, que é “um construto teórico e constitui a base da Teoria da Polidez” (p.57).

A autora expressa ainda que

polidez 2” parte da ideia de que todo encontro social supõe um risco de mal-entendido, de conflito, de ofensa. Assim, o conceito da “polidez 2” refere-se ao comportamento que desencadeia o funcionamento de uma espécie de dispositivo compensatório para que a comunicação ocorra da maneira mais fluída possível, evitando os mal-entendidos e a perda da imagem pública, que é vulnerável, tanto por parte do falante como do ouvinte. **A polidez verbal é entendida, então, como o comportamento linguístico apropriado, que leva em conta as variáveis socioculturais da interação e faz com que a intenção do falante seja comunicada de forma eficaz.** Desse modo, a polidez seria o quadro da dimensão interpessoal dos discursos. (p.57 – grifo nosso)

Essa polidez destacada na citação anterior, de acordo com Brown e Levinson (1987) depende de três fatores: o poder relativo de um interlocutor sobre o outro; a distância social ou grau de familiaridade existente entre os interlocutores; o grau de imposição de um ato comunicativo. A preservação das faces, portanto, ocorre por meio de estratégias de polidez, que se entendem por planejamento e execução de atos linguísticos, ou seja, estabelecer uma estratégia de polidez é elaborar a melhor maneira de alcançar um objetivo.

Dessa forma, para haver um equilíbrio na interação face a face os interlocutores podem recorrer à polidez positiva negativa e indireta. A primeira, polidez positiva, ocorre quando o ato de fala permite entender que há comunhão de ideias entre os interlocutores, que podem ser manifestadas por meio de atenção manifestada, simpatia, aprovação, entendimento, jamais havendo discordância.

Brown e Levinson (1978) elencam algumas estratégias de polidez positiva:

- Manifeste atenção ao interlocutor
- Exagere na aprovação e simpatia pelo interlocutor
- Manifeste interesse pelo interlocutor
- Mostre que você entende o que ele diz
- Evite discordância
- Dê ou peça razões, justifique -se

A segunda, polidez negativa, se dá pelo não comprometimento, pelo ato de fala que evita imposições ao interlocutor.

- Seja convencionalmente indireto
- Seja evasivo, não se comprometa
- Seja pessimista
- Mostre deferência
- Peça desculpas
- Impessoalize locutor e interlocutor para indicar que o locutor não quer impingir algo ao interlocutor
- Ofereça compensações

Por último, mais interessante ao objetivo deste ensaio, tem-se a polidez indireta (*off record*) que ocorre em ato comunicativo indireto, ou seja, o locutor não fecha seu enunciado em uma interpretação. Ao contrário disso: é vago, ambíguo, irônico, indireto, usa metáforas, contraditório, etc. Para essa polidez, os autores indicam:

- Forneça pistas e sugestões indiretas
- Pressuponha
- Minimizar a expressão, não diga tudo

- Exagere sua expressão (hipérbole)
- Recorra à tautologia
- Recorra a contradições
- Seja irônico
- Use metáforas
- Use perguntas retóricas
- Seja ambíguo
- Seja vago
- Generalize

## 2 A TEORIA DAS FACES E O SERMÃO

“Face” refere-se à autoimagem social que é construída pelo discurso, podendo revelar-se a positiva ou a negativa. A face positiva, segundo Goffman, é aquela que todos veem ou a que é apresentada aos outros, já a negativa constitui como aquela que se constrói na intimidade e que expressa o desejo pessoal. Isso significa que pessoas públicas, como os clérigos, vivem em constantes situações em que os jogos de interações exigem a face positiva, já que eles não podem dizer diretamente ao seu público o que pensam sobre o comportamento deles. Pelo contrário: devem convencer o seu rebanho de que o comportamento do outro pode ser seguido ou não. Por isso, as comparações e metáforas trazem o sentido ideal para a manutenção da face positiva, já que a desaprovação de um comportamento de maneira explícita traria à tona a face negativa de um interlocutor.

Para ilustrar uma situação como essa, analisemos um fragmento do Sermão de Santo Antonio aos Peixes.

Enfim, que havemos de pregar hoje aos peixes? Nunca pior auditório. Ao menos têm os peixes duas boas qualidades de ouvintes: ouvem e não falam. Uma só cousa pudera desconsolar ao pregador, que é serem gente os peixes que se não há-de converter. Mas esta dor é tão ordinária, que já pelo costume quase se não sente. Por esta causa não falarei hoje em Céu nem Inferno; e assim será menos triste este sermão, do que os meus parecem aos homens, pelos encaminhar sempre à lembrança destes dois fins.

É interessante que Padre Antonio Vieira se propõe a falar com os peixes, mas, de fato, quem o escutava era o ser humano, justamente um público específico que não o ouvia, no sentido de seguir os seus ensinamentos religiosos. Assim, fica a dúvida: ou os peixes são a metáfora desse povo, que se caracteriza por ser o pior auditório, ou realmente fala para os peixes já que são mais significantes que os homens. O fato é que essa possibilidade de sentido revela a polidez indireta (*off record*), ou seja, representa uma comunicação indireta, já que o locutor deixa uma saída para interpretações diversas e defensáveis, evitando responsabilidades. Além da ambiguidade e da

metáfora, são marcas da estratégia de polidez indireta as generalizações, as contradições, as ironias, as perguntas retóricas, as vaguezas, as tautologias, as pressuposições, as sugestões e as hipérboles. O exemplo a seguir traz essa vagueza em relação a metáfora e personificação utilizada.

Muito louvor mereceis, peixes, por este respeito e devoção que tivestes aos pregadores da palavra de Deus, e tanto mais quanto não foi só esta a vez em que assim o fizestes. Ia Jonas, pregador do mesmo Deus, embarcado em um navio, quando se levantou aquela grande tempestade; e como o trataram os homens, como o trataram os peixes? Os homens lançaram-no ao mar a ser comido dos peixes, e o peixe que o comeu, levou-o às praias de Nínive, para que lá pregasse e salvasse aqueles homens. É possível que os peixes ajudam à salvação dos homens, e os homens lançam ao mar os ministros da salvação?! Vede, peixes, e não vos venha vanglória, quanto melhores sois que os homens. Os homens tiveram entranhas para deitar Jonas ao mar, e o peixe recolheu nas entranhas a Jonas, para o levar vivo à terra.

Há a exaltação do interlocutor alegórico (peixe) e a diminuição do caráter do homem que é o seu ouvinte real. Caso o sermão fosse apenas escrito, a interação se transformaria, mas o contexto de oralidade traz um caráter de interação social diferente, que pode sofrer até dois tipos de pressões: i) as comunicativas, que garantem o efeito de entendimento, e ii) as rituais, que garantem a preservação da face dos envolvidos na comunicação.

Como o sermão é um gênero conversacional, o locutor estabelece, por estilo, o vocativo. Nesse caso, pode ser uma ou mais pessoas, com as quais se conversa, mesmo que não se obtenha resposta audível. No caso do sermão de Santo Antonio aos Peixes, tem-se por vocativo Deus, peixes, e os cristãos ali ouvintes, que são referidos no texto pelos pronomes vos e vossa.

“Os arrogantes e soberbos tomam-se com Deus; e quem se toma com Deus, sempre fica debaixo. Assim que, **amigos roncadores**, o verdadeiro conselho é calar e imitar a Santo Antônio. Duas cousas há nos homens, que os costumam fazer roncadores, porque ambas incham: o saber e o poder. Caifás roncava de saber: Vos nescitis quidquam . Pilatos roncava de poder: Nescis quia potestatem habeo? E ambos contra Cristo. Mas o fiel servo de Cristo, Antônio, tendo tanto saber, como já **vos** disse, e tanto poder, como **vós** mesmos experimentastes, ninguém houve jamais que o ouvisse falar em saber ou poder, quanto mais blasonar disso. E porque tanto calou, por isso deu tamanho brado.”

As partes destacadas em negrito são i) vocativo referindo-se aos peixes (roncadores); ii) o auditório. O chamamento, ou o uso do vocativo, é um comportamento linguístico que expressa bastante a ideia de polidez direta, em que se pretende chamar para si o interlocutor, para eu ele preste atenção na retórica. Assim, o uso exacerbado indica também uma estratégia para convencimento.

Já a ironia pode ser observada em alguns fragmentos do sermão, quando o Padre, envolvido com o público e, talvez, falando a eles, protege-se com afirmações, como:

Pois a quem vos quer tirar as cegueiras, a quem vos quer livrar dos demônios perseguis vós?! Só uma diferença havia entre Santo Antônio e aquele peixe: que o peixe abriu a boca contra quem se lavava, e Santo Antônio abria a sua contra os que se não queriam lavar. Ah moradores do Maranhão, quanto eu vos pudera agora dizer neste caso! Abri, abri estas entranhas; vede, vede este coração. **Mas ah sim, que me não lembrava! Eu não vos prego a vós, prego aos peixes.** (Grifo nosso)

Esse fragmento corrobora a ideia de que Padre Antonio Vieira buscou ora trazer à tona um problema daquele contexto, para livrar-se pela ironia da responsabilidade do julgamento dos fiéis que ali estavam. Nesse sentido, caracteriza-se a polidez indireta e ocorre concomitantemente a preservação da face negativa. Durante o sermão, sua retórica em prol dos indígenas e contra a exploração violenta argumenta para a percepção do erro cristão. Para isso, os interlocutores são chamados a entender que os peixes dos quais se falava, na verdade, tinham características humanas. O excerto a seguir mostra bem como isso se constrói ao longo do sermão, em uma comparação com o peixe polvo:

Mas já que estamos nas covas do mar, antes que saíamos delas, temos lá o irmão polvo, contra o qual têm suas queixas, e grandes, não menos que S. Basílio e Santo Ambrósio. O polvo com aquele seu capelo na cabeça, parece um monge; com aqueles seus raios estendidos, parece uma estrela; com aquele não ter osso nem espinha, parece a mesma brandura, a mesma mansidão. E debaixo desta aparência tão modesta, **ou desta hipocrisia tão santa**, testemunham constantemente os dois grandes Doutores da Igreja latina e grega, que o dito polvo é o maior traidor do mar. (Grifo nosso)

Observa-se, neste fragmento, a intenção de desmontar uma imagem positiva do peixe e trazer à tona uma imagem negativa, mas, ao mesmo tempo, adotando uma orientação defensiva para preservar a própria face, com a ironia, destacada em negrito. Surgem então os procedimentos de *facework* necessários para neutralizar as ameaças à face e constituem estratégias discursivas a fim de envolver, seduzir, comover, convencer e, finalmente, influenciar as decisões dos interlocutores. No fragmento a seguir, Vieira faz uma atenuação em seu discurso, colocando em risco sua face positiva, mas com estratégia de preservá-la. A exposição é justamente para manter sua retórica em segurança. Observe:

O mesmo fazem estes pegadores, tão seguros ao perto como aqueles ao longe; porque o peixe grande não pode dobrar a cabeça, nem voltar a boca sobre os que traz às costas, e assim lhes sustenta o peso e mais a fome. Este modo de vida, mais astuto que generoso, se acaso se passou e pegou de um elemento a outro, sem dúvida que o aprenderam os peixes do alto, depois que os nossos Portugueses o navegaram; porque não parte vice-rei ou governador para as Conquistas, que não vá rodeado de pegadores, os quais se arrimam a eles, para que cá lhes matem a fome, de que lá não tinham remédio. Os menos ignorantes, desenganados da experiência, despegam-se e buscam a vida por outra via; mas os que se deixam estar pegados à mercê e fortuna dos maiores, vem-lhes a suceder no fim o que aos pegadores do mar.

Todo ato de enunciação pode constituir ameaça para uma ou várias dessas faces: dar uma ordem desvaloriza a face positiva do interlocutor, valorizando a face positiva do locutor; dirigir uma pergunta pessoal a quem mal se conhece ameaça a face negativa do destinatário (é uma invasão

ao seu “território”), mas também a face positiva do locutor (que pode ser visto como uma pessoa indiscreta). Assim, podem-se distinguir: atos que ameaçam a face positiva do locutor, como no exemplo anterior.

Também há atos que representam auto-humilhação, como o reconhecimento da própria fraqueza, da incompetência, das limitações pessoais (o que envolve pedido de desculpas, a admissão de um erro) etc. Exemplo:

Vós, diz Cristo, Senhor nosso, falando com os pregadores, sois o sal da terra: e chama-lhes sal da terra, porque quer que façam na terra o que faz o sal. O efeito do sal é impedir a corrupção; mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção? Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não deixa salgar e os ouvintes, sendo verdadeira a doutrina que lhes dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores dizem uma coisa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores se pregam a si e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, em vez de servir a Cristo, servem a seus apetites. Não é tudo isto verdade? Ainda mal!

Neste, que é o primeiro momento do sermão, o Padre coloca em dúvida o seu próprio poder de arguição, a validade de sua palavra, exemplos, gestos. Questiona a postura de seus colegas que foram corrompidos pelo seu próprio rebanho. Além desse ato de reconhecimento de falhas, também existem os que ameaçam a face negativa do locutor: a promessa, por exemplo, compromete o sujeito a realizar atos que exigirão dele o cumprimento da palavra empenhada, atos de avaliação de competências alheias, julgamentos, aplicação de feedback, agradecimentos, aceitação de favor, etc. Um exemplo desse tipo de ato no sermão é:

Se a Igreja quer que preguemos de Santo Antônio sobre o Evangelho, dê-nos outro. Vos estis sal terrae: É muito bom texto para os outros santos doutores; mas para Santo Antônio vem-lhe muito curto. Os outros santos doutores da Igreja foram sal da terra; Santo Antônio foi sal da terra e foi sal do mar. Este é o assunto que eu tinha para tomar hoje. Mas há muitos dias que tenho metido no pensamento que, nas festas dos santos, é melhor pregar como eles, que pregar deles. Quanto mais que o são da minha doutrina, qualquer que ele seja tem tido nesta terra uma fortuna tão parecida à de Santo Antônio em Arimino, que é força segui-la em tudo. Muitas vezes vos tenho pregado nesta igreja, e noutras, de manhã e de tarde, de dia e de noite, sempre com doutrina muito clara, muito sólida, muito verdadeira, e a que mais necessária e importante é a esta terra para emenda e reforma dos vícios que a corrompem. O fruto que tenho colhido desta doutrina, e se a terra tem tomado o sal, ou se tem tomado dele, vós o sabeis e eu por vós o sinto.

Ademais a estes atos, há aqueles que ameaçam a face positiva do interlocutor: receber crítica, insulto, desaprovação e atos que ameaçam a face negativa do interlocutor : atos que ameaçam a liberdade de ação do interlocutor, perguntas diretas sem demonstrar cortesia, perguntas indiscretas, conselhos não solicitados, ordens, cobrança de favorecimento anterior, etc. Contudo, há atos

que ameaçam as quatro faces dos interagentes: insultar o outro, ameaçá-lo, humilhá-lo, são atos ameaçadores à face negativa e positiva do interlocutor, mas também são atos ameaçadores à face positiva do locutor. No sermão não há nenhum momento em que se explicita diretamente ao público ofensas, uma vez que as críticas são feitas pela metáfora aos peixes:

Isto suposto, quero hoje, à imitação de Santo Antônio, voltar-me da terra ao mar, e já que os homens se não aproveitam, pregar aos peixes. O mar está tão perto que bem me ouvirão. Os demais podem deixar o sermão, pois não é para eles. Maria, quer dizer, Domina maris: «Senhora do mar»; e posto que o assunto seja tão desusado, espero que me não falte com a costumada graça.

## CONCLUSÃO

É compreensível que os diferentes contextos de produção da linguagem – sendo ela falada ou escrita, em que há comunicação – exijam condutas diferentes dos interlocutores envolvidos no processo. Nesse jogo de interlocução, a preservação da imagem, por meio do dito, é relevante à medida que as relações humanas precisam ser construídas. Desse modo, a necessidade de preservação das faces em qualquer contexto em que se queira evitar o conflito ocorre e é manifestada por meio de estratégias de polidez. Portanto, esse equilíbrio pode ocorrer ou não. Quando ocorre, há um bem-estar social, mas caso contrário, pode gerar o desconforto.

Por fim, a análise apresentada neste trabalho corrobora esta ideia: não importa o poder social, mas como você age linguisticamente mediante seus ouvintes, que com você interagem, mesmo silenciosamente. Padre Antonio Vieira, também conhecido como o imperador da Língua Portuguesa, soube afetar, mas também preservar sua face. A história do Brasil indica que a retórica e seus estudos chegam ao território brasileiro, como ferramenta de catequização, nesse contexto barroco, permeado por conflitos, que a literatura dá conta de explicar com propriedade. O fato, no entanto, é que Padre Antonio Vieira materializa em seus textos uma parcela exemplificadora significativa sobre como o processo ocorreu.

## REFERÊNCIAS

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language use. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

DUBOIS, J. (et al) **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2014.

GODOI, E. O que as ciências da linguagem podem dizer para os estudos em comunicação organizacional? **Revista Organicom**, 2008. Disponível em: <<http://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/viewFile/162/262>>

GOFFMAN, E. **Interactin Ritual**. New York: Harp e Ruw, 1967.

VERDASCA, J. **Sermões Escolhidos**: Padre Antonio Vieira. São Paulo: Martin Claret, 2011.

# UMA ANÁLISE DIALÓGICO-DISCURSIVA DA CONSTITUIÇÃO DOS ARTISTAS QUE COMERCIALIZAM SUAS ARTES NA UFAL

*André Cordeiro dos Santos\**

*Joseane Santos\*\**

*Marta Marinho\*\*\**

*Rita de Cássia Souto Maior\*\*\*\**

## RESUMO

Adotando a concepção social de linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), na qual a linguagem é constitutiva do sujeito já em suas primeiras instâncias, neste trabalho buscamos investigar a constituição dos artistas que comercializam sua arte na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para tanto, procedemos à coleta de dados por meio de entrevista com três artistas que comercializam sua arte na UFAL. A partir da análise desses dados discursivos, foi possível perceber que os discursos de outrem são tomados à constituição desses sujeitos em relação de diálogo e/ou tensão. Outrossim, foi possível perceber, a partir da análise dialógico-discursiva, que a constituição de sujeito desses artistas apoia-se em questões que ora os fazem se nomear como artistas de rua, em relação a suas práticas, ora enquanto *hippies*, por conta da sua ideologia de vida.

**Palavras-chave:** Artistas; Sujeito; Marcas altermárias.

## ABSTRACT

By adopting the social conception of language of the Bakhtin's Circle (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]; VOLOCHÍNOV, 2013), in which language is constitutive of the subject since its first instances, in this work we seek to investigate the constitution of the artists who commercialize their art at the Federal University of Alagoas (UFAL). Therefore, we proceeded to collect data through an interview with three artists who commercialize their art at UFAL. From the analysis of these discursive data, it was possible to perceive that the speeches of Others are taken to the constitution of these subjects in relation of dialogue and/or tension. Moreover, it was possible to perceive, from the dialogical-discursive analysis, that the constitution of subject of these artists relies on questions that sometimes make them to name like street artists, in relation to their practices, sometimes as hippies, on account of the their ideology of life.

**Keywords:** Artists; Subject; Otherness marks.

---

\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL

\*\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL

\*\*\*\* Doutora em Letras e Linguística, professora da Faculdade de Letras da UFAL

## INTRODUÇÃO

Pensar as relações sociais passa, impreterivelmente, pela questão da linguagem, já que todo ser humano se constitui discursivamente, pela linguagem, em um processo de interação com *Outrem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Desse modo, partir desse entendimento implica que compreender as relações sociais, as quais se dão em um dado contexto de interação verbal-social, requer a consideração das questões discursivas, ideológicas e dialógicas que tomam forma na, e pela linguagem.

Nesse processo de constituição de si mesmo pela linguagem e na alteridade – na relação com outros sujeitos sociais –, o indivíduo vai incorporando valores dos grupos sociais dos quais faz parte e se diferenciando dos valores de grupos sociais diversos dos seus a partir dos processos ideológicos de reflexo e refração. Por conseguinte, o sujeito acaba sendo perpassado por vozes que estão em relação de diálogo e/ou de tensão com o lugar único que ele ocupa no mundo, ou pensa ocupar.

Pensando assim, por consequência, compreender a constituição de sujeitos de grupos sociais discriminados requer a consideração dialógico-discursiva das diferentes vozes, em relação de diálogo e/ou de tensão, que se avultam por meio do discurso dos membros desse próprio grupo.

À vista disso, e como parte de disciplina de análise discursiva de dados em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, neste trabalho buscamos investigar as marcas alteritárias que se mostram por meio dos discursos de sujeitos de um grupo social discriminado, os artistas de rua que comercializam seus produtos na Universidade Federal de Alagoas (doravante, UFAL). Para tanto, elencamos as seguintes questões como norteadoras desta pesquisa: 1) *Qual a visão que os artesãos<sup>1</sup> que comercializam seus produtos na UFAL têm de si mesmos?* 2) *Como os artesãos que comercializam seus produtos na UFAL se veem através da sociedade?*

Diante desses questionamentos, o nosso objetivo geral de pesquisa foi o de compreender, pela linguagem, a constituição do sujeito artista de rua que comercializa sua arte na UFAL. Além deste objetivo, pensamos especificamente em: *investigar marcas dialógico-discursivas que evidenciam o lugar que os artesãos que comercializam na UFAL consideram ocupado na sociedade e analisar a presença de marcas alteritárias na constituição dos artesãos que comercializam seus produtos na UFAL.*

Como já indiciado acima, para o desenvolvimento dessa investigação qualitativa e de natureza indutiva (ANDRÉ, 1995), recorreremos à noção de linguagem do Chamado Círculo de Bakhtin – composto por Bakhtin, Volochínov, Medvedév, entre outros – que é essencialmente social-ideológica-dialógica. Ou seja, nessa noção de linguagem, as questões de ordem social perpassam toda a linguagem.

Dito isso, passemos à discussão, ainda que sumária, da noção de linguagem do Círculo de Bakhtin.

---

1 Apesar de aqui usarmos a palavra “artesãos” para denominar os indivíduos do grupo investigado, na parte de análise será evidenciado que eles não se reconhecem como artesãos, preferindo a denominação “artistas de rua”.

## 1 A CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE LINGUAGEM DO CÍRCULO

Como já mencionamos anteriormente, pensar a linguagem é pensar as próprias relações sociais, pois o ser humano é, por natureza, um ser de linguagem, sendo por meio dela que ele vive em sociedade, comunica-se e constrói suas relações, sendo-lhe possível interagir, relatar, expor, informar, criticar, opinar, posicionar-se, etc. Desse modo, podemos dizer que a linguagem se encontra na base da organização social, pois é por meio dela que a sociedade se organiza e seus membros interagem entre si, como bem lembra Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) ao se deter na dimensão social-marxista da linguagem.

Essa concepção de linguagem que embasa a nossa investigação surge de um contraponto que Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) faz às duas principais correntes linguístico-filosóficas do início do século XX, que são por ele nomeadas de *Subjetivismo idealista-individualista* e *Objetivismo abstrato*. O contraponto do autor a essas duas perspectivas surge da crítica ao fato de as duas tendências linguístico-filosóficas desprezarem o social, focando, no caso do subjetivismo, apenas no psíquico-individual e, no caso do *objetivismo*, no sistema abstrato de signos.

Esse contraponto se deve ao fato de Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) compreenderem que a linguagem só ganha vida nas relações de interação verbal, sendo, portanto, impossível dissociá-la das questões que dizem respeito ao fator social. Assim, ele propõe uma *Filosofia Marxista da Linguagem*<sup>2</sup> que pode ter suas proposições-base sintetizadas da seguinte forma: o sistema de signos, por si só, não dá conta da realidade dos fenômenos linguísticos; a língua é entendida como um fenômeno em processo e esse processo se efetiva pela interação; as leis da evolução da linguística são sociológicas; a criatividade de uma língua está ligada aos valores ideológicos e essa criatividade é originada de uma necessidade social; e a enunciação é puramente social/ideológica.

Com essa concepção de linguagem, o Círculo traz o enunciado para o cerne dos estudos da linguagem e passa a compreendê-lo como a unidade por excelência da interação verbal. Além disso, ainda no que se refere a essa unidade por excelência da interação verbal, segundo Volochínov (2013 [1930]), o enunciado é visto como sendo constituído por uma parte verbal e uma extraverbal: a parte **verbal** corresponde à *entonação*, à *seleção de palavras* e à sua *disposição no interior do enunciado* (p. 174); a parte **extraverbal** corresponde a *situação* (que engloba o espaço e tempo, o objeto ou tema e a atitude dos falantes face ao que ocorre [p. 172]) e o *auditório* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

2 “[...] o Círculo inaugura uma discussão bastante inédita dentro da tradição marxista visto que esta, hegemonicamente, destaca o caráter derivado da linguagem, posicionando-a como secundária no processo de formação do ser social à medida que prioriza o trabalho como primeira instância de mediação entre o homem e a natureza e dos homens entre si. Os pensadores russos, contrariando essa tradição de centralidade do trabalho, enfatizam que a linguagem é formadora do ser social já em suas primeiras instâncias de relacionamento social. O homem não tem uma linguagem da qual pode se apossar para se relacionar, mas se dá enquanto linguagem e esta parte das condições materiais de existência, constituindo-se nas relações concretas do cotidiano, ou seja, tem uma base material. Entretanto, diferentemente da tradição marxista, a linguagem, embora seja oriunda das condições concretas do existir humano, refletindo essas circunstâncias, também as refrata, pois não é reprodução do real, ou simples nomeação” (FANINI, 2015, p. 19).

Além disso, o enunciado, para o Círculo, se constitui como uma zona de diálogo e/ou de tensão entre diferentes vozes que podem ser percebidos por meio das marcas discursivas de dialogização dos dizeres. Essas marcas são sintetizadas por Santos (2015), a partir dos estudos do Círculo. Para o autor, elas se evidenciam, no plano da enunciação, por meio:

[...] da orientação social, para o outro; da presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam; da materialização do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a presunção de respostas; da adequação ao contexto enunciativo; e das marcas valorativas/emotivo-volitivas/axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação (SANTOS, 2015, p. 21).

Desse modo, percebemos que o sujeito é trazido à discussão sobre a linguagem, não podendo o estudo da língua viva em situação de interação verbal prescindir da sua consideração, pois, caso o sujeito não seja considerado, a construção de sentido ficará comprometida.

Sabendo dessa imbricação do sujeito com a linguagem, passemos à discussão da noção de sujeito que também servirá de base para a nossa análise.

## 2 A NOÇÃO DE SUJEITO DO CÍRCULO

Nos escritos do Círculo, não há reflexões específicas sobre a noção de sujeito, mas esta emerge (está atrelada a) do seu entendimento de linguagem. Por isso, ao falar da natureza social/ideológica da linguagem, Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) tocam na questão da constituição social da consciência do indivíduo (sujeito) e defende que ela é, também, um fenômeno puramente ideológico e social.

Desse modo, ao tomar a linguagem como centro organizador das relações sociais entre indivíduos, o autor a traz para um lugar de importância primeira a todos os processos de interação nos quais o ser humano está envolvido. Mas não é só isso. Para Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), a própria constituição como sujeito se dá pela linguagem, ou seja, “O indivíduo [...] apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico” (2006 [1929], p. 58).

Esse modo de pensar evidencia a concepção marxista de linguagem do Círculo (ressaltando uma nova perspectiva dentro da tradição Marxista), na qual se enfatiza “[...] que a linguagem é formadora do ser social já em suas primeiras instâncias de relacionamento social” (FANINI, 2015, p. 19), pois, para O Círculo, a linguagem é ideológica e é a partir dela que o indivíduo se constitui como **ser-único** (sujeito), isso porque, para Bakhtin/Volochínov, o sujeito como tal reflete e refrata a si mesmo e a realidade por meio dos signos linguísticos, ou seja, “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 45).

Logo, o entendimento de sujeito enquanto ser ideológico começa a se configurar a partir das reflexões da natureza social/marxista de linguagem. Esse entendimento é fundamental para se prosseguir com a noção de sujeito bakhtiniano (ainda que implícita na de linguagem), pois, para Bakhtin/Volochínov, qualquer que seja o tema ideológico, esse vai ter sempre um índice de valor que chega à consciência do sujeito e ele vai ser refletido e refratado de modo individual em cada ser-único. Nas palavras do autor,

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 44)

É nesse sentido que Fiorin (2008, p. 55), ao falar do que ele entende como sendo o terceiro tipo de dialogismo do Círculo (dialogismo constitutivo do indivíduo-sujeito), diz que o sujeito bakhtiniano vai se constituindo discursivamente, e constituindo sua consciência, por meio da apreensão das vozes sociais que constituem a realidade na qual o indivíduo está imerso e, também, através de suas interações dialógicas. Essas vozes, a partir de um jogo de interação complexo, dão origem a um ser social e ao mesmo tempo individual.

Além desse tipo de dialogismo, Fiorin (2008) defende que há mais dois: o dialogismo constitutivo e o dialogismo composicional<sup>3</sup>. No que se refere ao dialogismo constitutivo, o autor diz que um enunciado só adquire sentido em relação com outros enunciados, por isso a relação de diálogo é inerente ao enunciado, é constitutiva dele; já o dialogismo composicional, para Fiorin, relaciona-se à apropriação do discurso de outrem (nas suas diferentes formas, marcadas ou não) na constituição de enunciados.

Fiorin (2008), também, afirma que, no processo de constituição do sujeito, há, semelhantemente à linguagem, um jogo de forças centrípetas e forças centrífugas<sup>4</sup>, pois, para ele, nesse processo,

Há vozes que são incorporadas como a voz de autoridade. É aquela a que se adere de modo incondicional, que é assimilado como uma massa compacta e, por isso, é centrípeta, impermeável, resiste a impregnar-se de outras vozes, a relativizar-se. [...] Outras são assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas. São vistas como uma entre outras. Por isso, são centrífugas, permeáveis à impregnação por outras vozes, à hibridização, e abrem-se incessantemente à mudança (p. 56).

Para o autor, o sujeito bakhtiniano é resultado do embate desses tipos de vozes; desse embate de forças.

Esse processo de interação de vozes sociais na constituição de um ser individual é característico do modo pelo qual, nos estudos do Círculo, “*o organismo e o mundo encontram-se no signo*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 47, grifos do autor). Assim, colocando o signo, que é “ideológico por excelência”, como um dos pontos centrais da constituição do sujeito, Bakhtin/Volochínov entendem que o sujeito é puramente socioideológico.

---

3 Cabe ressaltar que os propósitos de Fiorin são didáticos, já que esta obra do autor se trata de uma obra introdutória ao pensamento de Bakhtin. Na verdade, essa tripartição não existe no constructo teórico do estudioso e, além disso, ela deixa de fora questões importantes ao dialogismo bakhtiniano, como, por exemplo, o diálogo que se instaura na linguagem com o contexto extraverbal. Por isso, não concordamos que o dialogismo bakhtiniano se resume a essa tripartição.

4 Forças de centralização e dispersão, respectivamente.

O conhecimento desse processo de constituição da consciência é necessário ao entendimento da dimensão valorativa da enunciação. Ele permite entender que as práticas de linguagem que se dão em contexto social não podem ser tidas como neutras, pois advêm de um ser que é ideológico. Não se pode esquecer que a alteridade é a condição *sine qua non* do sujeito, mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer também que o ser que se constitui nunca é simples reflexo dos outros seres ideológicos das esferas da qual ele faz parte, pois, também, se dá um processo de refração através do qual o sujeito se mostra como detentor de um selo de sua individualidade. É com vistas a isso que Bakhtin/Volochínov defendem que

Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo de individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 58)

Ainda a esse respeito, segundo Teixeira (2006, p. 229), a visão sobre sujeito de Bakhtin “emerge e se sustenta na enunciação, entendida como um processo em que o *eu* se institui através do *outro* e como *outro* do *outro*, sendo pela inter-relação entre dialogismo e alteridade que se pode tentar cercar a subjetividade em Bakhtin”. Desse modo, o sujeito, assim como o enunciado, é constituído de um diálogo único em cada momento discursivo.

Partindo dessa visão, Dahlet (1997, p. 77 *apud* TEIXEIRA, 2006, p. 229) considera que “o dialogismo bakhtiniano se fundamenta na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz” e Teixeira (2006, p. 229) completa explicando que esse é o motivo pelo qual não há uma teoria do sujeito como objeto, mas, sim, “uma teoria da linguagem fundada na ideia de que a interação verbal é o modo de ser social dos indivíduos”. Ou seja, para Bakhtin, não há sujeito sem linguagem.

Com isso, servindo-se de pensamento de Dahlet (1997, p. 60) a respeito do sujeito bakhtiniano, Teixeira (2006, p. 230) afirma que

Bakhtin relança a problemática do sujeito em uma concepção dinâmica de enunciação, como produto de uma voz na outra, em que a significação é produzida em direções diferentes, sob as pressões de um dialogismo que remete a ancoragem do sujeito à realidade do discurso, entendido como uma ‘*construção híbrida*’, (*in*) *acabada, por vezes em concorrência e sentidos em conflitos*” (grifos do autor)

É nesse sentido que a compreensão do sujeito se faz relevante para a compreensão dos valores que são inculcados nas palavras que materializam a interação verbal por meio de enunciados. O diálogo de vozes e valores que atua na linguagem opera-se a partir de um sujeito que se institui pela linguagem e, por isso, é visto, assim como o enunciado, como evento.

Buscando sintetizar essa visão de sujeito do Círculo, trazemos a seguir excerto de Severo (2008), que se debruça sobre os textos dos estudiosos russos, perseguindo essa noção de sujeito, e mostrando os caminhos à análise desse sujeito bakhtiniano. Para Severo,

[...] o sujeito/indivíduo em Bakhtin deve ser visto em relação às categorias de dispersão (ao invés da centralização), do concreto (ao invés do abstrato), do singular (ao invés do repetido), da alteridade (ao invés do eu), do diálogo (ao invés do monólogo), do convívio (ao invés da solidão), do discurso (ao invés do sistema abstrato de signos), do heterogêneo (ao invés do homogêneo), do sentido (ao invés da significação) e do devir (ao invés da cristalização) (SEVERO, 2008, p. 59).

E a autora acrescenta que esse sujeito nem é autônomo nem criador de sua linguagem, ele é constituído na alteridade e atravessado pelos diferentes usos de linguagem das esferas nas quais ele se inscreve (p. 60).

É com base nessa compreensão de sujeito que procedemos, na seção seguinte, à análise discursiva dos dados obtidos por meio de entrevistas com artistas que comercializam sua arte na UFAL.

### **3 UM OLHAR DIALÓGICO PARA O DISCURSO DOS ARTISTAS QUE COMERCIALIZAM SEUS PRODUTOS NA UFAL**

Nesta parte do texto, lançamos olhar aos dados obtidos por meio de entrevista com três artistas que comercializam seus produtos na UFAL – sujeito1, sujeito2 e sujeito3, respectivamente. Para geração de dados, fizemos entrevistas com perguntas que versavam sobre a sua constituição em relação a suas práticas e sobre como eles se sentiam vistos pela sociedade (vide questões em apêndice). Para a realização dessas entrevistas, procuramos os artistas em seus espaços de trabalho dentro do *Campus* UFAL e, dentre todos, três deles aceitaram ser entrevistados. Essas entrevistas foram registradas em gravador de voz. Além disso, cabe ressaltar que, inicialmente, pretendíamos realizar a entrevista de forma individualizada com os sujeitos, mas, no decorrer da primeira entrevista, os outros dois entrevistados acabaram respondendo também às perguntas e, desse modo, a entrevista acabou se dando com os três sujeitos ao mesmo tempo.

Para essa análise, trouxemos excertos dos discursos dos artistas, analisando-os a partir da concepção de linguagem e sujeito que esboçamos acima. Diante de todos os dados obtidos, os excertos selecionados para análise foram aqueles característicos dos momentos nos quais as marcas alteritárias de constituição de si enquanto sujeitos artistas de rua se evidenciaram. Dito isso, passemos à análise dos dados.

A primeira questão feita aos sujeitos de pesquisa versou sobre como eles se definiam em relação a suas práticas. A questão foi respondida pelo sujeito1 da seguinte forma:

a gente é artista de rua, véi, porque a gente faz de tudo que você imaginar pra gente fazer... Se a gente não souber a gente tenta. Então, pra gente, nada é difícil... Aquilo que pra vocês é difícil, pra gente não é nem um pingo. A gente faz até brincando.

Pelo excerto acima, já percebemos marcas dialógicas que cooperam com a constituição dos indivíduos investigados como sujeitos, pois percebemos que eles se afirmam em relação a suas práticas a partir do contraponto a outrem (“*o que pra vocês é difícil, pra gente não é nem um*

*pouco*”). Percebemos, assim, pelo contraponto entre o “*vocês*” e o “*a gente*”, a orientação social para o outro que serve como meio à individualização em relação à alteridade (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]; SANTOS, 2015).

Além disso, contrariamente ao que tínhamos pensado de início, os sujeitos de pesquisa não se denominam artesãos. Eles se denominam artistas de rua, pois, ainda segundo o sujeito1, complementado pelo sujeito2, eles não seriam artesãos

porque o artesão é aquela pessoa que fabrica várias peças, que nem no mercado de arte que tem na praia. Ali, as meninas têm uma loja grande e já têm gente trabalhando pra elas. Ali é artesã. A gente é artista de rua porque a gente produz pra nós mesmos, pro nosso consumo, pro nosso dia a dia. (Sujeito1)

E a gente não faz só isso, a gente trabalha com música, a gente trabalha com tudo [...] com teatro, com artesanato... (Sujeito2)

A partir dos excertos acima, podemos perceber mais marcas alteritárias, característica do diálogo e conflito entre vozes que constituem discursivamente o sujeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]; FIORIN, 2008). O sujeito que se mostra acima pela linguagem, já que ele só é acessível pela linguagem (TEIXEIRA, 2006), é marcado pela tensão entre diferentes discursos, pois, no contraponto entre “*aquela pessoa que fabrica várias peças*” e “*as meninas que têm loja*” com o “*a gente*”, eles evidenciam que não são o que o outrem é: ele não é artesão, porque as suas práticas, suas relações sociais caracterizam-no de forma diversa do que ele entende constituir práticas sociais características da vida do artesão. Esse modo de ver a si mesmo em relação a suas práticas é indicativo do lugar social que os artistas ocupam, ou pensam ocupar na sociedade.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que eles enfrentam, percebemos que os sujeitos se colocam em relação de diálogo com a alteridade, para dizer que enfrentam as mesmas dificuldades que qualquer ser humano, pois, segundo o sujeito2, “*A gente é humano igual a todos*”. Desse modo, percebemos a interação de discursos sociais que se harmonizam para constituir o que é comum a todo ser, segundo os sujeitos investigados. No entanto, ao complementar a resposta dada pelo sujeito2, o sujeito1 evidencia um discurso que os singulariza, portanto evidencia uma relação de tensão, em relação aos demais. Vejamos:

Só que a gente não tem um trabalho formal com carteira assinada, mas a gente tem a nossa rotina, só que a nossa rotina é um pouquinho diferente da de vocês. Porque a gente aproveita o nosso tempo, vocês, não! Vocês ficam dependendo de porra de patrão, tem que ficar trabalhando ali certinho, chegar sete da manhã e sai de doze horas da noite, de carteira assinada, meia hora se for pra almoçar, ou uma hora dependendo da ocasião, a gente não, a gente almoça, senta, resenha, brinca, conversa, trampa, trabalha.

No excerto supramencionado, percebemos que há uma relação conflituosa de discurso que serve, mais uma vez, para a singularização da constituição como sujeito dos investigados. No contraponto entre o “*a gente*” e o “*vocês*”, eles se caracterizam como sujeitos que aproveitam a vida, que sentam, ‘resenham’, brincam, conversam ‘trampam’ e trabalham e, conseqüentemente,

se diferenciam dos outros (“vocês”) que seguiriam uma rotina diversa da deles. Esse modo de ver a si mesmo é indicativo da singularização característica do sujeito na perspectiva bakhtiniana, segundo Severo (2008).

Ainda a esse respeito, o sujeito 3 acrescenta: *“hoje eu arrumei um dinheiro bom, amanhã, eu não preciso trabalhar”*. Ressaltando a sua ideologia de vida, os sujeitos evidenciam que suas práticas sociais são características de uma ideologia de vida, na qual há mais liberdade quanto ao quê, quando e como fazer, o que também se indicia por meio do seguinte dizer do sujeito 3: *“A coisa mais prazerosa é você ser dono do seu próprio emprego, você ser dono de si”*. Assim, as questões de ordem social-ideológica se refletem na constituição desses sujeitos, pois, se a linguagem é social e é meio à constituição dos sujeitos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), o sujeito também o é.

Além disso, ao serem questionados sobre como eles se sentem vistos pela sociedade, o sujeito1 respondeu que *“Já chegaram muitos pra falar que a gente era maloqueiro, que a gente era alcoólatra, drogado”*. A partir desse discurso, percebemos que através da linguagem as relações de discriminação tomam forma, revelando a ideologização no modo de os ver, de ver a sua ideologia de vida. Isso ressalta o caráter ideológico da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]) e evidencia que a linguagem serve de meio à disseminação de preconceitos.

É interessante contrapor esse dizer ao que foi dito em relação ao questionamento sobre o motivo da escolha da Universidade Federal de Alagoas para a comercialização de sua arte. A esse questionamento, o sujeito3 respondeu: *“Aqui é massa! Aqui é uma mãe [...] O povo aqui ajuda bem, o povo aqui é bem generoso”*. Ainda a esse respeito, o sujeito1 completou, *“véi, é nossa amizade, é que a gente tem amigo que só a poxa estudando aqui”*. Essas respostas evidenciam que as interações entre sujeitos são determinadas por relações que estes estabelecem com o meio e com os sujeitos que fazem parte desse meio, o que aponta para o fato de o ser humano ser um ser de linguagem, pois, por meio dela, é que ele se inscreve nas relações sociais das quais faz parte (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Além dos questionamentos acima, buscamos saber se eles já haviam se sentido constrangidos devido às práticas que eles desempenham e pedimos para descrever uma dessas situações, se a resposta fosse positiva. Esse questionamento foi respondido da seguinte forma pelo sujeito1: *“sim”*, e o sujeito 2 completou: *“Uma vez, aqui em Maceió mesmo, eu vinha andando na rua assim, aí, uma senhorinha vinha andando assim, com a sacolinha na mão, aí, eu falei ‘bom dia!’, ela olhou pra mim e falou ‘quero não!’, foi simhora!”*. Ao trazer o discurso de outrem para descrever uma situação de constrangimento, percebemos mais uma vez que o discurso, devido a seu caráter valorativo (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), serve de meio ao estabelecimento de relações tensas; outrossim, serve de meio a constituições alteritárias do lugar menosprezado que sujeitos de grupos discriminados ocupam na sociedade.

Por fim, pedimos que definissem suas vidas, seus trabalhos e seus anseios. O sujeito2 respondeu da seguinte forma: *“Paz, amor, fraternidade, alegria...”*. Além disso, o sujeito 3 declarou o seguinte *“É difícil viver de arte! [...] Mas não tem coisa mais satisfatória, você fazer uma arte [...] aí, chega uma pessoa e se identifica: ‘caraca, meu irmão! Eu sonhei com essas cores ontem!’, chega uma pessoa e agradece... Tem coisa mais satisfatória que isso?!”*. No excerto do sujeito3, percebemos,

mais uma vez, a interação de vozes (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1930]) que resulta na valorização do lugar de sujeito que o artista de rua ocupa.

O sujeito1 completou as respostas dos sujeitos 2 e 3 da seguinte forma:

Se não for a gente pra continuar a cultura, a cultura vai se acabar, velho, porque a galera tá curtindo mais tecnologia, material feito por indústria e a galera tá largando de mão o artesanato. Se a gente não insistir no nosso manguieio, na nossa vida, ela vai se acabar. E nossos filhos vai tá onde, nossos netos? Cadê a cultura? Vai ser só em livro? Só vai ser quando tiver uma festinha? [...] Se a gente não propagar ela na rua, dentro, ninguém vai conhecer. A gente tem que começar é na rua”

Percebemos que a relação que os artistas de rua estabelecem com suas práticas são definidoras do lugar social que eles ocupam, ou consideram ocupar na sociedade, pois esse discurso acaba por dar indícios de uma singularização desse grupo em relação aos demais (SEVERO, 2008).

Além desses dados, foi interessante observar que a constituição como sujeito desses artistas se mostrou de forma múltipla: ora – e na maior parte do tempo – eles se autodenominaram artistas de rua, como mostrado em um excerto acima – *“a gente é artista de rua, véi[...]”* – ora, como *hippies*, como nos trechos a seguir da fala do sujeito2: *“Meu pai falou que eu virei hippie porque eu era preguiçoso”*. Além disso, o sujeito1 também se denominou hippie; ao ser questionado sobre o porquê de ter escolhido a UFAL para comercializar seus produtos, ele disse: *“Normalmente tem hippie que vai pra praia [...]”*. Isso evidencia o caráter de dispersão, de alteridade, do diálogo, do convívio, do discurso, do heterogêneo, do sentido e do devir, característicos do sujeito bakhtiniano, segundo Severo (2008).

A partir dessa análise de dados, foi possível perceber que a interação de vozes em relação de diálogo e/ou de conflito perpassa a constituição social dos sujeitos, artistas de rua, que comercializam seus produtos na UFAL. No contraponto entre o eu (*“a gente”*) e o outro (*“vocês”*, etc.), esses artistas demonstram dialogicamente o lugar que ocupam, ou pensam ocupar na sociedade. Além disso, podemos perceber que, nos seus discursos, esses sujeitos evidenciam marcas dialógicas que apontam para uma constituição que se mostra como produto dialógico entre diferentes instâncias sociais, evidenciando também o reflexo e a refração de discursos sociais preconceituosos em relação a suas práticas.

Dito isso, passemos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos investigar, por meio da linguagem, a constituição do sujeito de grupo social discriminado devido a suas práticas e ideologia de vida – artista de rua que comercializa sua arte na UFAL. Para tanto, lançamos mão da concepção social-ideológica de linguagem do grupo de estudiosos russos denominado Círculo de Bakhtin, bem como da concepção de sujeito a ela atrelado. Para cumprir esse propósito, realizamos entrevistas com três artistas de rua que comercializam seus produtos na UFAL e, a partir de excertos, analisamos as marcas alteritárias de constituição desses indivíduos como sujeito.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que a constituição do sujeito artista de rua que comercializa suas artes na UFAL se dá de forma dialogizada, com frequentes marcas de alteridade, evidenciando que o preconceito que se mostra nas relações sociais se faz presente por meio do discurso de outros sujeitos sociais, o qual se reflete em situações de constrangimento, nas quais esses sujeitos se veem percebidos como marginais, como mostrado no discurso do sujeito 1.

Isso aponta para o fato de que o sujeito se constitui na alteridade, por meio da linguagem, como defenderam Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]). Além disso, percebemos, por meio dos seus discursos que esses sujeitos, assim como defende Severo (2008) sobre o sujeito bakhtiniano, mostram-se fortemente marcados, além da alteridade, pelo diálogo, pelo convívio, pelo discurso, pelo heterogêneo, pelo sentido e pelo devir.

Esses indícios dialógico-discursivos de constituição como sujeito dos artistas de rua servem para ratificar a noção de sujeito atrelada à compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin, para quem o sujeito é dialogicamente constituído, pela linguagem, na alteridade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Além disso, reafirmamos que o sujeito só pode ser visto por meio da sua linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.
- FANINI, A. M. R. Embate dialógico entre leitura e escrita: Manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo Bakhtiniano. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (2): 17-35, maio/ago. 2015.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- SANTOS, A. C. **Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal**. Revista Odisseia, Natal – RN, n. 15, p. 18-30, jul.-dez. 2015.
- SEVERO, C. G. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, n. XXV, vol. VII, p. 45-60, abr-jun 2008.
- TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões sobre a concepção bakhtiniana de sujeito In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 227 – 234.
- VOLOCHÍNOV, V. A construção da enunciação. [1930] 2013. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

## APÊNDICE

### QUESTÕES DE ENTREVISTA

- 1) Como você se define para a sociedade em relação às suas práticas? Por quê?
- 2) Descreva as dificuldades que você enfrenta na sua atividade e na vida em sociedade?
- 3) Sob sua análise, como você é visto pela sociedade?
- 4) Houve situações nas quais você se sentiu constrangido/a, a partir da atitude de alguém, por conta da atividade que você exerce? Se sim, descreva uma dessas situações.
- 5) Quais os lugares-alvo para a venda de seus produtos? Por quê?
- 7) Defina sua vida, seu trabalho, seus anseios.

# A EPIDERME DO GÊNERO E SUAS TRANSGRESSÕES NO FILME “A PELE QUE HABITO”, DE PEDRO ALMODÓVAR

*Daniel Mazza\**

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo questionar a construção da identidade de gênero de dois personagens do filme *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar (2011): o jovem Vicente, que passa por diversas cirurgias plásticas, inclusive vaginoplastia, e passa a ser conhecido como Vera, e o cirurgião plástico Robert Ledgard, responsável pelas cirurgias em Vicente/Vera e por quem se apaixona. A partir de duas perguntas básicas, “Seria Vicente, após a intervenção cirúrgica que lhe foi imposta, um homem ou uma mulher?” e “Seria o médico heterossexual, homossexual ou bissexual?”, serão discutidas as possíveis transgressões das normas de gênero levando em conta a Teoria Queer proposta por Judith Butler, segundo a qual o gênero e a sexualidade são performativamente constituídos, isto é, são construções discursivas baseadas em certas normas que constroem a identidade dos seres, inclusive quando esta perpassa por questões físico-corporais, como o sexo.

**Palavras-chave:** Teoria Queer; Gênero; Transgressão; A Pele que Habito.

## ABSTRACT

This paper aims to question the construction of gender identity of two characters in the film *The skin I live in*, by Pedro Almodóvar (2011): the young Vicente, who go through several plastic surgeries, including vaginoplasty, and becomes known as Vera; and the plastic surgeon Robert Ledgard, responsible for operations in Vicente/Vera and with whom falls in love. From two basic questions – “Would Vincent, after the surgeries that was imposed, a man or a woman?” and “Would the doctor be heterosexual, homosexual or bisexual?” – we will discuss the possible transgression of gender norms leading account the Queer Theory proposed by Judith Butler, according to which gender and sexuality are performatively constituted, that is, they are discursive constructions based on certain rules that construct the identity of beings, even when it permeates physical body issues, as sex.

**Keywords:** Queer Theory; Gender; Transgression; The Skin I Live In.

---

\* Doutor em Linguística de Texto e do Discurso pela UFMG. Professor Adjunto da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

*O fato é que meus filmes não são suficientemente morais para tratar do proibido, ou então são tão morais que proibem que se fale do proibido. Seja como for, o que é proibido segundo a moral tradicional não o é para mim.*

Pedro Almodóvar, em *Conversas com Almodóvar*.

## INTRODUÇÃO

As obras de Pedro Almodóvar costumam despertar emoções antagônicas em seus espectadores, desde fascínio e admiração até antipatia e aversão. Como um artista psicanalisado, o diretor espanhol sabe tocar em diversas situações tabus e inquietantes em seus filmes, como a homossexualidade na Igreja Católica em *A má educação* (2004), a relação entre pais e filhos em *Volver* (2006) e *Tudo sobre minha mãe* (1999), o coma e o pós-coma em *Fale com ela* (2002).

A temática da sexualidade talvez seja uma das mais recorrentes em suas obras. Desde seus curta-metragens em Super-8 (medida-padrão de largura de película/filme usada geralmente por cinegrafistas amadores, de padrão intermediário entre 8 mm e 16 mm) na década de 1970, podemos perceber que Pedro Almodóvar coloca uma lupa nesse âmbito da identidade de suas personagens e nos apresenta, por exemplo, Luci, uma esposa sadomasoquista (em *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*, de 1980); Sexilia, uma estrela pop ninfomaniaca (em *Laberinto de paixões*, de 1982); Diego Montes, um ex-toureiro que, depois de fazer sexo com as mulheres, as mata para reviver a emoção das estocadas na arena (em *Matador*, de 1986); Juan (ou Ángel), um jovem que finge ser homossexual para conseguir o sucesso como ator (em *A má educação*, de 2004); isso para citar alguns. Em todas essas personas criadas por Almodóvar, a encenação da identidade de gênero e sexualidade é de extrema importância para o enredo da história, e não poderia ser diferente em uma de suas obras mais recentes: *A pele que habito* (2011). Baseado no romance *Mygale* (1984), que foi publicado posteriormente sob o título *Tarántula*, de autoria do escritor francês Thierry Jonquet, o longa-metragem conta a história do cirurgião plástico Robert Ledgard, que recria em laboratório uma espécie de pele humana após o acidente que sua esposa sofreu e que lhe deixou marcas de queimaduras por todo o corpo. Anos após a morte da mulher, Norma, a filha do casal, que sofria de distúrbios mentais, parece haver sofrido um estupro e o médico realiza, então, inúmeras cirurgias em Vicente, o rapaz que provocou tal ato, fazendo-o de cobaia. Inicialmente, realizou uma vaginoplastia e, em seguida, a mudança de pele que tanto o obsedava. Com o passar da história, percebemos que Ledgard se apaixona pela sua cobaia.

Dentre tantos caminhos de análise, escolhemos para este trabalho o modo como as personagens se identificam com certos papéis de gênero, sexo e sexualidade. Ou melhor, observaremos as construções de identidades sexuais de Ledgard, que acaba por se apaixonar e ter relação sexual com sua paciente-cobaia; e o jovem Vicente que, após sofrer as alterações em seu corpo, passa a ser chamado de Vera Cruz. Seria o primeiro um homossexual (ou bissexual) por se apaixonar por Vicente/Vera? Seria o segundo uma mulher?

Para aprofundarmos nesses questionamentos, recorreremos às contribuições da Teoria *Queer* de Judith Butler, que, de forma geral, propõe que o gênero, o sexo e a sexualidade são performativamente constituídos, isto é, não são naturais, mas sim construções baseadas em certos discursos regidos por regras que constroem a identidade dos seres, inclusive quando perpassam por questões físico-corporais.

## 1 O EU QUE HABITA A PELE

“A Pele que Habito” (doravante PH) pode ser dividido em quatro partes por ordem de aparição: a primeira, que passa no ano de 2012, em Toledo, considerado o presente; a segunda, que ocorre 6 anos antes, ou seja, em 2006; a terceira, ainda em 2006, mas algumas semanas depois da segunda parte; e a última, que volta ao presente. Essa estratégia de mudanças temporais, além da técnica de *flashback*, comuns nas obras de Almodóvar, fazem com que o espectador tenha acesso a fragmentos dos personagens e da história que frequentemente lhe provocam interrogações.

Em PH, inicialmente, temos contato com uma personagem praticando ioga em uma sala, usando uma malha sobre seu corpo, bem justa. Os traços finos, o cabelo um pouco longo, o volume na região peitoral e ausência de volume na região pélvica, pelo menos em nossa cultura, nos leva a concluir que se trata de uma mulher.

A malha colada no corpo, como se pode descobrir com o caminhar do filme, se justifica por uma cirurgia realizada em toda pele da personagem. Já no início, temos indícios de que não se trata de uma intervenção desejada pela paciente<sup>1</sup>, como se pode perceber pelo diálogo entre ela e o médico no início do filme:

VERA: Quanto vai durar tudo isso?

LEDGARD: Tem a pele mais macia do que eu pensava.

VERA: Se você não acabar com isso, acabo eu.

LEDGARD: Se quisesse se matar, teria cortado a jugular, ou ao menos teria tentado.  
(ALMODÓVAR; ALMODÓVAR, 2011)

O corpo é, nesse contexto, o grande destaque no início do filme, e estamos falando de um corpo ao mesmo tempo criado e aprisionado. Na primeira parte da história, há referências importantes a respeito disso, como quando a personagem faz estátuas com as suas gazes. A metáfora do forjamento do corpo parte inclusive da própria obra forjada que, inclusive, havia trabalhado em uma loja de roupas fazendo e montando manequins. Paralelamente, e duas vezes nessa primeira parte, o médico “escultor” contempla sua obra pela televisão. Uma das cenas (Figura 2) lembra o quadro “Venus del Espejo”, do pintor espanhol do Siglo de Oro, Diego Velázquez (Figura 1). A beleza, em ambos os casos, é destacada pela pele branca e lisa, à mostra. Entretanto, o contraste se deve ao fato de que Vênus tem uma beleza “natural”, e Vera tem a sua construída. Além desse contraste da beleza, as duas cenas se distinguem pela questão do voyeurismo: enquanto na pintura o voyeur é o espectador, no filme é o médico criador da obra-prima.

<sup>1</sup> Infelizmente, a nossa língua nos trai com relação ao gênero. Usarei, portanto, para me referir a essa personagem com o corpo adulterado (Vera), o gênero feminino e à personagem temporalmente anterior a ela (Vicente), o masculino.

Figura 1 – Venus del espajo (1648-1650), Diego Velázquez.



Fonte: <http://www.abc.es/cultura/arte/20140620/abci-venus-velazquez-atentado-201406201654.html>. Acesso: 21 jun. 2017.

Figura 2 – Primeira cena do filme “A pele que habito” em que Ledgard contempla Vera pela televisão.



Fonte: (ALMODÓVAR; ALMODÓVAR, 2011)

Outra relação inevitável com o corpo pode ser feita a partir do quadro pendurado na parede do quarto de Ledgard, onde ele contempla Vera pela televisão (Figura 3). Trata-se de “*Artista creando una obra de arte*”, do pintor e arquiteto Gullermo Pérez Villalta (Figura 4), amigo de longa data de Pedro Almodóvar.

A pintura retrata duas figuras humanas cujos rostos aparecem convertidos em esferas, sem traços e expressões. Percebe-se a existência de uma figura feminina e uma masculina em um ambiente que recorda a famosa obra *O nascimento de Vênus*, do pintor italiano renascentista Sandro Botticelli, além de a figura feminina recordar, também, a posição de Vera deitada. Destaca-se a informação de que tanto o homem quanto a mulher são obras sem rosto, parte do corpo onde se cristalizam “os sentimentos de identidade, estabelece-se o reconhecimento do outro, fixam-se qualidades da sedução, identifica-se o sexo, etc.”, segundo Le Breton (2010, p. 71). Inclusive, na primeira aparição de Ledgard no longa-metragem, em uma conferência em uma maternidade, o médico diz que “o rosto nos identifica”, por isso as vítimas de incêndio, como sua mulher, mais que sair com vida, precisam ter um rosto, “ainda que seja o de um morto. Um rosto com feições, para poder gesticular”.

Figura 3 – Segunda cena do filme “A pele que habito” em que Ledgard se prepara para contemplar Vera pela televisão.



Fonte: (ALMODÓVAR; ALMODÓVAR, 2011)

Figura 4 – *Artista creando una obra de arte* (2008), Gullermo Pérez Villalta.



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-ieKZ0gaWXZE/TmtrumWKosI/AAAAAAAAASOs/jXriCbaYaM8/s1600/perezVillalta.jpg>. Acesso em: 21 jun. 2017

É exatamente nessa questão da identidade paradoxalmente não-dentificada que vou me deter. A problemática que apresento é que a construção identitária de gênero não está ancorada apenas no corpo ou apenas nos comportamentos, mas em ambos. A teórica *queer* Judith Butler considera a identidade de gênero como “resultado performativo compelido pela sanção social e pelo tabu.” (BUTLER, 1998, p. 297). Essa performatividade do gênero é instituída pela estilização do corpo, que deve ser entendido como “a maneira mundana em que os gestos corporais, os movimentos e as normas de todo tipo constituem a ilusão de um eu gendrado [que tem um gênero] permanente” (BUTLER, 1998, p. 297). O que Butler quer dizer com isso é que, com a repetição estilizada de atos, cria-se um efeito de permanência do gênero, e o próprio corpo repetido, tanto em sua matéria como em seu discurso, provoca também esse efeito. O gênero não é, portanto, um fenômeno da realidade, mas o conjunto de atos que repetem significações históricas, como o é, também, o próprio corpo.

A construção corpórea de Vera, por exemplo, é explicada na segunda parte do filme, quando o jovem Vicente é pego por Ledgard como cobaia de experimentos por haver supostamente estuprado sua filha Norma e que, algum tempo depois, se suicida pulando da janela, da mesma forma que sua mãe Gal. A cirurgia de pele que sofreu Vicente é a mesma que Gal faria após ter sofrido um acidente de carro e queimado boa parte do corpo (inclusive, o nome dado por Ledgard à pele artificial é *GAL*), acidente provocado pelo amante Zeca. Desde o acidente, Ledgard trabalhava em uma pele mais resistente a picadas e queimaduras leves por meio da transgênese da pele do porco, método proibido no meio médico. De posse de todos esses argumentos, podemos construir a imagem corporal de Vera como um ‘acerto de contas’ e também um experimento médico muito similar à história do monstro de Frankenstein<sup>2</sup>. Acrescenta-se ao enredo o fato de que o rosto que Vicente adquiriu após a cirurgia é muito similar ao de Gal.

Corporalmente, poderíamos dizer que Vicente, agora Vera, é uma mulher, principalmente após a vaginoplastia. Entretanto, essa identidade só é afirmada pela personagem uma única vez, mas com a intenção de criar uma imagem de si confiável para, posteriormente, fugir. A identidade corpórea em PH é muito tênue e está em uma interseção incômoda entre o ‘natural’ e o alterado, entre o desejo e a imposição externa, consequentemente, entre o homem e a mulher.

Sobre a construção do corpo, Butler (1998) considera que a materialidade leva significado, mas o leva de modo dramático, ou seja, mais que a matéria, o corpo se faz e encarna as possibilidades culturais e históricas. Dessa forma, o corpo de Vera é um corpo que traz um significado da violência que o transformou em um corpo com vagina. É difícil dizer que se trata agora de uma mulher sem pensar que essa afirmação seja também uma violência contra Vicente, pois ser mulher não se restringe ao corpo enquanto matéria, mas também ao corpo enquanto ato.

---

2 Refiro-me aqui ao romance gótico *Frankstein* (ou o Prometeu moderno), de Mary Shelley, publicado em 1818. Donatelli (2014, p. 50) resume a obra contando que o estudante suíço de medicina Victor Frankenstein, obcecado pela ideia de (re) criação da vida, busca em teorias científicas vigentes na época da publicação do Romance, como o Galvanismo (estimulação por impulsos elétricos dos órgãos vitais), a concretização de seu desejo. Para alcançá-lo, reuniu as melhores partes de cadáveres (por exemplo: as pernas do corredor mais ágil, os braços, de um homem forte, o cérebro de um intelectual, etc.) e, após um trabalho incansável, conseguiu dar vida ao ser. Entretanto, quando o médico se deu conta do que acabara de fazer, abandonou a Criatura (que é assim tratada durante todo o romance) enfatizando a ideia de que não passava de um monstro. O ser sofreu com a rejeição social, sobretudo com a de seu criador, o que lhe despertou um desejo de vingança. Dessa forma, a criação de Frankenstein tornou-se seu maior inimigo, e assassinou um por um de seus entes queridos. A partir deste momento, começa um perseguição mútua movida pela sede de vingança. Sugiro a leitura de Donatelli (2004) para uma relação interessante entre o romance de Mary Shelley e o filme de Almodóvar.

## 2 O EU QUE HABITA O ATO

Quando se inicia a segunda parte do filme, com o resgate do ano de 2006, Almodóvar nos apresenta algumas cenas para que possamos construir a identidade de gênero de Vicente. Se a identidade de gênero se baseia também em atos, podemos concluir que a orientação sexual influi nessa representação, já que, tradicionalmente, se refere à tendência da resposta erótica de uma pessoa como heterossexual ou homossexual e inclui o objeto de desejo da pessoa (homem ou mulher) e suas fantasias. O desejo só faz sentido para nós porque o objeto de desejo faz parte das representações da realidade, conforme Silva (1996), e essa realidade se faz pela linguagem. Consequentemente, desejar é agir com a linguagem, é uma performance, e se realiza pelo corpo.

Retomando, Vicente é apresentado como um jovem rapaz que trabalha em uma loja de roupas com sua mãe e uma vendedora chamada Cristina. O jovem demonstra certo interesse pela vendedora que, no entanto, o ignora por ser lésbica, e essa cena nos leva a construir a imagem de que Vicente performatiza a heterossexualidade, além da cena do suposto estupro a Norma. Entretanto, essas duas cenas são questionáveis se, de fato, são suficientes para que possamos identificar a sexualidade de Vicente. Na verdade, acreditamos que não existem quantidades e performatividades suficientes para definir a sexualidade de ninguém. Como Butler (1998, p. 310) propõe, “o gênero é um ‘ato’, em sentido amplo, que constrói a ficção social de sua própria interioridade psicológica”. Quando tentamos identificar o gênero, estamos estagnando algo que está sempre em movimento e nos apoiamos nas performatividades e no que elas significam para a sociedade ocidental contemporânea.

Almodóvar, dessa forma, joga com sua audiência embaralhando performatividades sexuais em diferentes momentos do filme: na primeira parte, Vera é estuprada por Zeca e recusa depois transar com Ledgard, pois sentia dores; na segunda parte, sugere-se que Vicente estuprou Norma; na última parte, novamente o médico quer transar com Vera, que reclama uma vez mais de dor, mas Ledgard propõe sexo anal, e Vera questiona se isso não doeria mais. Os atos sexuais que aparecem ao longo do filme estão sempre vinculados à violência e/ou à dor por parte de um dos envolvidos no ato. E o agravante é quando tentamos classificar esses atos enquanto manifestação de homo ou heterossexualidade.

A grande contribuição do filme à questão do gênero pode se dar a partir desses encontros sexuais e das performatividades sociocorporais das personagens. Se por um lado consideramos que o órgão genital é responsável apenas para a matriz da identidade corporal dos seres, que se dividem em homens e mulheres, o que deve levar em conta no caso de Vicente/Vera é seu nascimento ou sua apresentação corpórea atual? Essa pergunta só pode exigir uma resposta se, juntamente a ela, for respondida outra pergunta: qual a necessidade de se denominar o ser na perspectiva do gênero e do sexo? Wittgenstein (1996, p. 46) já considerava que

denominar é uma preparação para a descrição. O denominar não é ainda nenhum lance no jogo de linguagem (...). Pode-se dizer: ao se denominar uma coisa, *nada* está ainda feito. Ela não *tem* nome, a não ser no jogo. Era o que também Frege pensava com o seguinte: uma palavra só tem significação no contexto da proposição.  
[destaques do autor]

Dessa forma, ao se falar do sexo de uma pessoa enquanto característica identificadora, devemos procurar nas intenções do jogo de linguagem. Butler (2010, p.208) diria que

compreender a identidade como uma *prática*, e uma prática significativa, é compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística”. [grifo da autora]

Logo, o sujeito se faz pelo e no discurso que, ao mesmo tempo, se faz pelo sujeito. E mais que isso, o gênero do ser humano, da mesma forma que outras facetas do sujeito, é consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade. Assim, o gênero (e, por extensão, o sujeito) não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de “efeitos substancializantes”, nas palavras de Butler (2010).

O que quero dizer é que, na nossa cultura, o sexo é compreendido como algo responsável pela viabilidade do ser e por sua inteligibilidade cultural. Isso ocorre devido à ideia de que a materialidade dos corpos é indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação dos efeitos materiais. Explicando melhor, as performatividades de gênero/sexo/sexualidade só podem ser compreendidas porque são reiterações discursivas que produzem os fenômenos que o próprio discurso regula e constrange, de forma a construir os sexos como normas culturais que governam a materialização dos corpos e a repensar o processo pelo qual o sujeito assume o corpo/sexo. Trata-se de algo que poderia ser ilustrado pela seguinte fala de Ledgard a Vicente pouco após a vaginoplastia:

Escute bem o que vou lhe dizer, Vicente. É muito importante. Bem, como acaba de ver, a operação foi um sucesso, mas os tecidos que formam a vagina estão ainda macios e poderiam grudar. Mas não se preocupe, evitar é fácil. Tem que manter aberto o novo orifício e conseguir que pouco a pouco fique mais profundo. **Pense que sua vida depende desse orifício, que você respira por ele.** (ALMODÓVAR, ALMODÓVAR, 2011 [destaque nosso])

Apenas depois de terminadas todas as intervenções cirúrgicas de pele foi que Vicente foi nomeado Vera. Não havia mais nenhuma sombra física tipicamente de um rapaz. O ódio lhe toma conta e Vera rasga os vestidos que lhe foram dados, assim como, poucas cenas depois, nega o livro de maquiagem e os produtos de beleza em geral associados à mulher, ficando apenas com os lápis de olho para escrever nas paredes. Uma das coisas que ela escreve é “Respiro, sei que respiro”. Isso parece indicar que Vera começa a usar seu novo corpo para, no mínimo, sobreviver, ou melhor, significa que passa a usá-lo a seu favor. Tanto que ela passa a usar vestidos e a seduzir Ledgard.

Quando nos perguntamos sobre a identidade sexual de Vicente/Vera, podemos nos ancorar em diferentes pontos, mas nunca teremos a resposta cabal e verdadeira. E se consideramos que o corpo é um devir, e que assumir um sexo está vinculado ao processo de identificação sempre regulado pelo imperativo heterossexual (o que gera, dessa forma, algumas possibilidades de identificação sexual e impede ou nega outras), teremos um quadro ainda mais complicado.

A definição de sexualidade que é compartilhada em nossa sociedade inevitavelmente parte da compreensão do sexo. Afinal, ser homossexual significa, no mínimo, que um ser sente desejo por outro ser do mesmo sexo. Por mais que estejamos no campo dos desejos, seu objeto é igualmente responsável por sua compreensão, e entramos em um círculo vicioso de problemas de linguagem e relações com o real. Dessa forma, não apenas o sexo de Vera é questionável, mas também sua sexualidade. E, mais que isso, a sexualidade de Robert é também questionável, pois seu objeto de desejo passa a ser Vera.

É possível concluir que Robert se apaixona por Vera, dentre várias razões, a partir de um diálogo entre ele e Marília quase no final do filme. Robert permite que Vera saia para fazer compras e Marília o questiona sobre essa atitude. Ele, então, responde: “Ela prometeu [não fugir].”. Marília, por sua vez, comenta: “E você acredita? É como um menino! Com as mulheres, sempre acontece o mesmo! E assim você segue!”. Não bastaria justificar com os atos sexuais que eles têm (ou tentam ter) ao longo do filme, mas talvez esse diálogo represente bem como Robert vê Vera, e como Marília vê a situação: uma traição, o mesmo que aconteceu entre Gal e Robert.

Entretanto, Vera é, para o médico, em última instância, a reencarnação de sua esposa Gal, o que torna ainda mais dificultosa a definição das sexualidades, pois Vera pode ser entendida como mulher não por ter feito a vaginoplastia, mas sim por, na fantasia de Ledgard, ser (ou representar) uma mulher, mais especificamente, Gal.

Como se pode ver, não há uma resposta para a questão de Vicente/Vera e Robert Ledgard, mas sim questionamentos e revelação das transgressões de gênero. A busca por ancoragens do sexo, do gênero e da sexualidade fazem parte do que Patrick Charaudeau (1996, 1999, dentre outros) propõe na Teoria Semiolinguística, a saber, que a linguagem deve ser compreendida como veículo social de comunicação e o Homem como um ser social criado/condicionado pela sociedade/cultura do lugar onde vive. Dessa forma, enquanto sujeito-falante, ele ‘repete’ a voz do social, mas o lado psicossocial-situacional lhe garante também uma individualidade (nem completamente individual, segundo Machado (2001), nem completamente coletivo, mas um amálgama dos dois). Assim, na construção da identidade das personagens de PH, pode-se ver o conflito entre o social e o psicológico dessas personagens, além das transgressões nos dois níveis.

Uma mostra da dificuldade da questão do desejo pode ser vista na fala da professora de ioga que Vera assiste pela televisão:

Tem que saber que há um lugar em que pode se refugiar, um lugar que está no seu interior, um lugar que ninguém mais tem acesso, um lugar que ninguém mais pode destruir. Para alcançar esse lugar existe a ioga, uma técnica ancestral. É um lugar onde encontrarão paz, onde encontrarão sossego, liberdade. Mas devem treinar diligentemente, intensamente, e então conseguirão, serão livres. Tem que se ter cuidado, e não confundir *assana*, a forma, com o fundo. (ALMODÓVAR; ALMODÓVAR, 2011)

A ideia de *interno* e *externo* é algo muito discutido na filosofia, mas gostaria, por hora, de destacar a ideia da necessidade do treino, da repetição, e a relação com a forma que se exprime nesta cena do filme e em outras que apresentei neste texto. Estamos falando, portanto, de identidades performativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda no que diz respeito à dicotomia *interno X externo*, acredita-se que o gênero seja algo que está dentro do sujeito, assim como o desejo e, portanto, a sexualidade. Mas se é tão intrínseco assim, por que “treinar diligentemente, intensamente” (ALMODÓVAR; ALMODÓVAR, 2011) para encontrar a paz e ser livre, como ensina a professora de ioga no filme? Suponho que, como a ioga, esse lugar interno que mais ninguém tem acesso seja sua própria história e sua própria escolha, frequentemente inconsciente, de ser quem se quer ser. Essas histórias e escolhas são construídas e vividas na obra de forma a moldar o gênero e a sexualidade das personagens tornando-se lances no jogo da significação das identidades.

Vera Cruz, por exemplo, foi nomeada por Ledgard, e lhe imprimiu, não apenas um novo sexo, mas também certos caminhos de sobrevivência: Vera, significa ‘verdade’ e Cruz, ‘sofrimento’. Por sua vez, Vera, de certa forma, inverte o jogo a seu favor, e volta a ser Vicente, pelo menos quando reencontra sua mãe e lhe diz, na última cena do filme, “Eu sou o Vicente” (ALMODÓVAR; ALMODÓVAR, 2011). Por mais que Ledgard tenha ditado seu destino indicando por que orifício ela deveria respirar, quem triunfou foi Vicente, ‘aquele que vence’. Aliás, é isso que significa o nome Vicente. E é isso que significa, também, o desejo de se identificar.

## REFERÊNCIAS

- ALMODÓVAR, Agustín; ALMODÓVAR, Pedro. **A pele que habito**. [Filme-vídeo]. Produção de Agustín Almodóvar, direção de Pedro Almodóvar. [Madrid, El Deseo] Fortaleza, Paris Filmes, 2011. 1 DVD Video, 120 min. color. som.
- BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista, em **Debate Feminista**, outubro 1998, vol. 18. p. 296-314.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). **O Discurso da Mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 5-43.
- CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. MARI, Hugo et all (orgs.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: FALE UFMG / Núcleo de Análise do Discurso, 1999. p. 27-43.
- DONATELLI, Larissa. **Estética da teratogonia: uma analogia entre Frankenstein e A pele que habito**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2014.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Tradução de Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Ida Lúcia. Uma teoria de análise do discurso: a Semiologia. In: MARI, Hugo et al (orgs.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: FALE UFMG / Núcleo de Análise do Discurso, 2001. p. 39-62.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou Prometeu Moderno**. São Paulo: Ática, 2006

SILVA, Wilson H. da. No limiar do desejo. In: PEÑUELA CAÑIZAL, E. (org.). **Urgidas de sigilos: ensaios sobre o cinema de Almodóvar**. São Paulo: Annablume, 1996. p. 49-84.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

# (IN)VISIBILIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÈDIO DE CURITIBA A PARTIR DA INTERAÇÃO E ANÁLISE DE ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS

*Deise Cristina de Lima Picanço\**  
*Regiane Pinheiro Dionísio Porrua\*\**

## RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou a percepção de estudantes de ensino médio acerca do discurso engraçado, irônico ou pejorativo sobre a língua espanhola veiculado em anúncios publicitários televisivos do Brasil. Para tanto, considerou-se o contexto de ensino e aprendizagem do idioma para estudantes de ensino médio e a reunião de um número expressivo de filmes publicitários com o uso ou a citação da língua com determinada abordagem. As perspectivas teóricas que fundamentaram o estudo foram a Análise do Discurso Francesa e das teorias enunciativas do Círculo de Bakhtin, além das contribuições dos teóricos da comunicação, a saber: Machado e Martín-Barbero. O objetivo final da pesquisa foi analisar como os discursos presentes na dispersão de enunciados selecionados eram percebidos pelos estudantes e qual sua ressonância nesses sujeitos. A problematização ocorreu a partir de duas fontes de investigação: 1. Anúncios publicitários (dezessete anúncios publicitários televisivos) e 2. O discurso de estudantes de ensino médio sobre a língua, expresso nos enunciados que foram dados como resposta a dois instrumentos de colhimento de dados: questionário e atividade perceptiva. A coleta dos dados destes dados aconteceu em seis escolas estaduais do município de Curitiba, Paraná, através da aplicação de questionários para 868 estudantes e da execução das atividades perceptivas para 109 alunos. Dentre os principais resultados obtidos, encontra-se a constatação de uma significativa invisibilidade em relação ao idioma espanhol e seus referentes culturais por parte dos discentes de ensino médio, principalmente no primeiro ano de estudo dessa língua estrangeira. Em nossa análise foi possível perceber que o aluno não identifica a referência à língua espanhola ou às culturas hispânicas nos anúncios, tampouco demonstra conhecer elementos culturais de que as identificam. Da mesma forma, foi possível constatar o desconhecimento geral dos alunos de Ensino Médio sobre a lei 11.161, que regulava a oferta obrigatória do idioma como componente curricular entre 2005 e 2016.

**Palavras-chave:** Discurso; Língua espanhola; Anúncios publicitários televisivos; Análise de Discurso Francesa; Círculo de Bakhtin.

## ABSTRACT

In this article, we present the results of a master's research that investigated the perception of high school students about the funny, ironic or pejorative discourse about the Spanish language published in Brazilian television commercials. In order to do so, we considered the context of teaching and learning the language for high school students and the meeting of a significant number of publicity films with the use or citation of the language with a certain approach. The theoretical perspectives that underpinned the study were the French Discourse Analysis and the enunciative theories of the Bakhtin Circle, in addition to the contributions of communication theorists, Machado and Martín-Barbero. The final objective of the research was to analyze how the discourses present in the dispersion of selected statements were perceived by students and what their resonance in these subjects. The problematization occurred from two research sources: 1. Advertisements (seventeen television commercials) and 2. The discourse of high school students on the language, expressed in the statements that were given in response to two instruments of data collection : Questionnaire and perceptive activity. Data were collected from six state schools in the city of Curitiba, Paraná, through the application of questionnaires to 868 students and the performance of perceptual activities for 109 students. Among the main results obtained, there is a significant invisibility in relation to the Spanish language and its cultural references by high school students, especially in the first year of study of that foreign language. In our analysis it was possible to perceive that the student does not identify the reference to the Spanish language or to the Hispanic cultures in the ads, nor does it demonstrate the cultural elements that identify them. Likewise, it was possible to note the general ignorance of secondary school students about law 11.161, which regulated the mandatory provision of language as a curricular component between 2005 and 2016.

**Keywords:** Discourse; Spanish Language; Television Commercials; French Discourse Analysis; Bakhtin Circle.

---

\* Doutora em Letras pela UFPR e professora adjunto da UFPR.

\*\* Mestre em Educação pela UFPR e professora titular do IFPR.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação<sup>1</sup> acadêmica que articulou os campos da educação e da comunicação para compreender de que formas os alunos de ensino médio *percebem/interagem* com as referências à língua espanhola e às culturas hispânicas presentes em uma dispersão de enunciados entendidos como anúncios publicitários televisivos produzidos por agências brasileiras de publicidade. O objetivo do estudo foi investigar como os discursos sobre o idioma espanhol reproduzidos em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira eram percebidos por estudantes de Ensino Médio que escolheram estudar essa língua como componente curricular e como esta reiteração discursiva influenciaria a *percepção* destes sobre o idioma e as culturas que lhe dão sentido, interferindo, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem. Nossa premissa de pesquisa era a de que o espectador brasileiro, estudante de língua espanhola no Ensino Médio, pudesse reconhecer e ler criticamente os discursos (re)produzidos pela televisão brasileira quando se faz referência ao idioma ou às culturas a ele vinculadas.

No cotidiano de prática docente, ao buscar textos de língua espanhola, ou que fizessem referência ao idioma, veiculados no Brasil, observamos que as campanhas publicitárias apresentavam alguma referência à língua e a seus referentes culturais, mas de forma muito breve, através somente de uma palavra ou frase. Além disso, a análise mostrou que a maior parte deles apenas faz uma indicação cultural expressa em uma ou outra imagem e, predominantemente, de forma *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*.

Nesse contexto, buscamos explicações mais consistentes sobre o tema, de forma a fundamentá-lo teoricamente, relacioná-lo com o ensino e a aprendizagem de língua espanhola e aos sujeitos envolvidos no processo. Buscamos ainda tratar o assunto de uma maneira dialógica, deixando de lado a ideia de transparência da linguagem e o pensamento de que todos os leitores dos enunciados publicitários observados por nós os compreendiam com o nosso olhar, em uma tentativa, inclusive, de nos desvincular de uma primeira percepção, já engajada pela observação constante de tal abordagem nos textos selecionados.

Sendo assim, a partir da reunião de um número considerável de anúncios publicitários televisivos com o uso ou a citação da língua espanhola e da cultura hispânica, com abordagem *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*, não nos interessou apenas mostrar ou evidenciar tal abordagem, mas verificar se esta recorrência era percebida em um contexto de ensino e aprendizagem do idioma no ensino médio. Os estudantes, à época, em conformidade com a Lei Federal 11.161/2005, podiam optar por estudar ou não a língua estrangeira em questão. Assim, em nossa pesquisa, buscamos compreender qual era a percepção de estudantes da escola básica sobre os discursos construídos historicamente acerca da língua/cultura hispânica ao serem expostos a anúncios publicitários veiculados pela mídia televisiva brasileira.

Nesse sentido, seguimos os dispositivos teórico-metodológicos defendidos pela Análise do Discurso Francesa – ADF, compreendendo que os anúncios selecionados são um conjunto de

---

1 Essa investigação resultou numa dissertação de mestrado defendida em dezembro de 2015 no PPPGE, Setor de Educação, UFPR.

enunciados que apresentam uma regularidade de sentido e, portanto, compõem uma formação discursiva que, conseqüentemente, constitui-se em um discurso normalizado na sociedade brasileira. Contudo, no estudo, de acordo com essa perspectiva teórica, não objetivamos analisar as causas dessa formação, ou seja, como ocorreu sua constituição — uma explicação possivelmente histórica decorrente de vários fatores sociais, políticos e econômicos —, mas, sim, sua relação com outros discursos evidenciados em contexto de ensino e aprendizagem do idioma. Sob essa ótica, desenvolvemos uma investigação de natureza interpretativa a partir dos arquivos<sup>2</sup> construídos com dois tipos de enunciados: 1) dezessete anúncios publicitários televisivos; e 2) discurso que perpassam as respostas dos estudantes de Ensino Médio aos instrumentos de investigação. O segundo arquivo foi construído a partir da aplicação de questionários para 868 estudantes em seis escolas estaduais na cidade de Curitiba, e de duas atividades dialogadas em que houve uma roda de conversa após a visualização/leitura de alguns dos anúncios por 109 desses estudantes.

Além dos dispositivos teóricos da ADF, fundamentamos a análise dos dados nos conceitos definidos pelo Círculo de Bakhtin sobre uma concepção de linguagem numa perspectiva dialógica, sobre os gêneros do discurso. Contamos também com os subsídios teóricos dos pesquisadores da área da comunicação como Jesús Martín-Barbero. Ao percebermos os silenciamentos e a invisibilidade da língua espanhola no cotidiano dos alunos do Ensino Médio, nos questionamos sobre nossas premissas iniciais. Assim, dentro de uma linha de investigação em educação, nos perguntamos sobre como nossas práticas pedagógicas contribuem ou podem contribuir para uma mudança nesse quadro de ausências sobre a língua espanhola em nossa sociedade. Uma possibilidade possível seria a superação da cultura do silêncio, infelizmente ainda muito comum no espaço escolar, mas para isso a escola não poderia continuar consagrando, como afirma Barbero (2014, p. 24) “uma linguagem retórica e distante da vida, de suas penas, suas ânsias e suas lutas, tornado absoluta uma cultura que asfixia a voz própria”.

A seguir explicitaremos os fundamentos teóricos que balizaram esta investigação e que nos permitem abrir questionamentos sobre as possibilidades do trabalho do professor na escola como agente transformador das condições socioculturais de seus alunos.

## 1 UMA ABORDAGEM DISCURSIVA E BAKHTINIANA: ANÁLISE DE UM OBJETO DE PESQUISA

Optamos por analisar os enunciados a partir de uma abordagem discursiva, e não apenas linguística – entendendo a língua como sistema abstrato –, e assim, enfatizar o uso da língua espanhola em nossa sociedade, com suas maneiras de significar, com sujeitos estudando-a como língua estrangeira e percebendo-a como parte (ou não) de suas vidas. Para tanto, era preciso considerar, além dos sujeitos, o tempo e o espaço para a produção dos sentidos a serem analisados.

---

2 O *arquivo* usado neste artigo refere-se ao conceito formulado na perspectiva foucaultiana: “o domínio dos enunciados assim articulados segundo *a priori* históricos, assim caracterizado por diferentes tipos de positivities e escandido por formações discursivas [...] um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. [...] São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas do outro) que proponho chamar de *arquivo*.” (FOUCAULT, 2014, p. 104 e 105).

Assim, não era somente o conteúdo linguístico (palavras, expressões ou textos) expresso nos filmes publicitários – e que usavam ou citavam o idioma espanhol e seus referentes culturais –, que interessavam à pesquisa, mas a forma como os sujeitos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem do idioma como língua estrangeira percebiam os discursos presentes em dado gênero discursivo.

Os dispositivos teóricos da disciplina Análise do Discurso se mostraram muito pertinentes para o desenvolvimento do estudo por abordar não apenas a língua como estrutura, mas o discurso, a palavra em movimento, observada em prática de linguagem. De acordo com Gill (2013, p. 244), a “análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas”. De forma geral, o que cada uma das perspectivas de análise de discurso tem em comum é partilhar “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”.

Por outro lado, também é importante considerar as reflexões de Martin Barbero sobre a relação entre educação, comunicação e mídias. Em sua obra *A comunicação na Educação*, ao discutir o tema *Alfabetizar em Comunicação*, o autor põe em destaque o fato de “o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação” pela pedagogia do educador Paulo Freire. Porque, para Barbero, a pedagogia de Freire se caracteriza como:

aquela que, partindo da análise do processo de esvaziamento de sentido que sofre a linguagem nas técnicas normalizadas da alfabetização, traça um projeto de prática que possibilite o desvelamento de seu próprio processo de inserção no (e apropriação do) tecido social e, portanto, de sua recriação. Pois é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é, *fazer-se pergunta* que instaura o espaço da comunicação. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 17 e 18)<sup>3</sup>.

Assim, para refletir sobre o meio de comunicação televisivo relacionado à educação e analisar a linguagem persuasiva da publicidade efetivamente veiculada por essa mídia, desenvolvemos uma investigação a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso fundamentada nos estudos de Pêcheux e Foucault que, de acordo com GREGOLIN (2007), constitui-se como um “campo de pesquisa solidamente instalado no Brasil, [que] interessa-se cada vez mais em tomar a mídia como objeto de investigação”, isso porque “a articulação entre os estudos da mídia e os de análise do discurso enriquece dois campos que são absolutamente complementares, pois ambos têm como objeto as produções sociais de sentidos” (GREGOLIN, 2007, p. 13).

Seguindo essa mesma perspectiva, o estudo de Picanço (2006) promove reflexões sobre a ADF tomando como ponto de partida as fronteiras que essa teoria da linguagem estabeleceu com a História e a Linguística. A autora discute sobre as noções de discurso, sentido e significação tendo como elemento central o enunciado. Picanço (2006, p. 199) aponta que, ao percorrer os caminhos

---

3 Grifo do autor.

trilhados por Foucault (desde *Arqueologia do Saber*, de 1969, até os escritos sobre o Governo de si, no início dos anos 1980), e Pêcheux (desde *Semântica e Discurso*, de 1975, aos escritos da década de 1980), em seus diferentes projetos de análise de discursos (da análise automática à perspectiva enunciativa), chegamos “a uma noção comum de discurso como norma, que provoca, como efeitos de sentido, as ilusões de ‘evidência’, de ‘verdade’, e de ‘realidade’” e ressalta que “são essas ilusões que permeiam as investigações de historiadores e linguistas que ainda acreditam na transparência da linguagem, na garantia de entendimento por intermédio do código e na centralidade do sujeito na determinação do sentido de seu dizer.” Contudo, segundo a autora, ao considerar as questões debatidas pela ADF sobre o real da língua e o real da história para a superação de uma visão logocêntrica de linguagem,

o analista/historiador não pode trabalhar a fonte, o documento, o enunciado como a origem do sentido, pois é preciso ancorar a análise nas relações que podem ser estabelecidas com outros textos/documentos/ enunciados dentro de uma série, de uma dispersão. São essas relações que, dentro de um conjunto de práticas discursivas, estabelecem as regras de funcionamento do exercício enunciativo em que o texto/documento/enunciado se encontra e está sendo analisado. Portanto, o arquivo não pode ser considerado pelo pesquisador como uma coleção de documentos, pois ele é o resultado da intervenção do trabalho do pesquisador que transforma documentos em monumentos, buscando evidenciar as regras discursivas que permitiram que tais documentos/textos/enunciados fossem produzidos. (Picanço, 2006, p. 199)

Sob esse panorama, a autora indica a possibilidade de relacionar a ADF e o Círculo de Bakhtin, pois as discussões sobre concepção de linguagem produzidas no interior do Círculo poderiam contribuir para a teoria do discurso de forma geral. Para a autora, conceitos como bivocalidade, discurso reportado e gêneros do discurso debatidos pelos pensadores do Círculo seriam relacionados às discussões acerca da heterogeneidade do discurso, defendidas pela Análise do Discurso. Assim, seu trabalho possibilitou mostrar que o pensamento dos autores do Círculo de Bakhtin “pode oferecer uma concepção de linguagem compatível com a noção de discurso como um *objeto cambiante*” (PICANÇO, 2006, p. 211, grifo do autor), ou seja, os sentidos deslizam e não permitem a fixação de um significado.

A ADF e a teoria dos pensadores do Círculo de Bakhtin nos orientaram para leitura e análise das fontes de pesquisa: 1. anúncios publicitários televisivos — e 2. enunciados apresentados por estudantes de ensino médio como repostas a questionários e atividades perceptivas. Em uma perspectiva bakhtiniana, o anúncio publicitário televisivo se caracteriza como um gênero discursivo. Bakhtin (2010, p. 261-262) denomina como gêneros discursivos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são constituídos por três elementos “indissolivelmente ligados no todo do enunciado” — um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional — e que são normalmente definidos pelas especificidades de um dado campo da comunicação.

Para Bakhtin (2010), há uma heterogeneidade de gêneros discursivos que apresentam possibilidades infinitas de riqueza e diversidade, visto que se relacionam com a “multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

Desse modo, no cotidiano, é comum nos depararmos, a todo momento, com essa heterogeneidade de gêneros, desde o simples diálogo trocado com os familiares e amigos até os textos artísticos, científicos, midiáticos, considerados de maior complexidade na teoria bakhtiniana.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 261-262), podemos compreender o filme publicitário como um gênero secundário e direcionamos a análise para a “natureza complexa e profunda do enunciado”, pois tivemos como intenção observar integralmente os anúncios selecionados nesta investigação para verificar se o leitor lê criticamente o discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua/cultura hispânica. Segundo o autor:

a diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundava fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lança luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre a linguagem e a ideologia). (BAKHTIN, 2010, p. 264).

Portanto, estamos partindo do entendimento de que os anúncios publicitários, em sua variedade de temas, composições formais e técnicas, constituem um gênero do discurso. A partir desse pressuposto, cada enunciado é analisado em sua unicidade, mas também por sua conformação genérica.

Na sequência deste trabalho buscamos mostrar de forma sintética a constituição do *arquivo* que constitui o conjunto de enunciados selecionados e analisados, conforme definido anteriormente, a partir da teoria foucaultiana.

## **2 OS FILMES PUBLICITÁRIOS E AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO DOS ARQUIVOS DE ANÁLISE**

O conjunto de enunciados a serem analisados, isto é, a seleção de dezessete filmes publicitários que usam ou citam a língua/cultura hispânica em seu enredo, e os discursos sobre a língua espanhola e as culturas hispânicas, expressas em repostas a questionário e a atividades dialogadas, que apresentam regularidades de sentido na dispersão de enunciados produzidos e reproduzidos diariamente na sociedade. Esses dois conjuntos de enunciados formam dois *arquivos* de análise que, na perspectiva foucaultiana, são delimitados pelo domínio dos enunciados, articulado de acordo com a priori históricos:

caracterizado por diferentes tipos de positividade e escandido por formações discursivas [...] um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. [...] São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas do outro) que proponho chamar de arquivo. (FOUCAULT, 2014, p. 157, grifo do autor).

Os enunciados que constituem o arquivo 1 (anúncios publicitários) de estudo apresentam o discurso sobre a língua espanhola sobre o qual discutimos na pesquisa. O discurso, segundo Foucault (2014, p. 143), seria:

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é de parte a parte, histórico — fragmento de história, que coloca o problema de seus próprios limites, se seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2014, p. 143).

Nesse contexto, a compreensão de que uma dada abordagem, caracterizada como *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa* e dada ao idioma/cultura hispânicos nas peças publicitárias, e as recorrências de enunciados com informações semelhantes, relacionados nas respostas dos questionários, constituiriam uma formação discursiva decorrente da observação da regularidade de sentido apresentada nos anúncios na conceituação feita por Foucault, de que:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2014, p. 47, grifo do autor).

Tal formação discursiva é reconhecida no arquivo 1 de análise, organizado desta maneira: são dezessete anúncios publicitários televisivos de produtos variados que utilizavam e/ou citavam a língua espanhola ou aspectos relacionados à cultura dos países hispano-falantes em seu conteúdo, sendo 4 referentes a automóveis; 1 referente a tubos e conexões; 1 sobre chinelos de borracha; 1 referente a uma operadora de celular; 5 sobre cartão de crédito ou débito; 3 sobre escola de idioma; 1 referente a uma loja de calçado; e 1 sobre loja de móveis e eletrodomésticos.

Para analisar os anúncios, definimos duas categorias: (i) abordagem “engraçada, irônica ou pejorativa” e (ii) abordagem “não engraçada, não irônica ou não pejorativa” (Abordagem 2).

A abordagem 1 predomina nos gêneros discursivos analisados. Ainda é possível afirmar que a maioria dos anúncios se apoia no presumido que ressoa no bordão “La garantía soy yo”, muito famoso nos anos 1990, e que ainda hoje é muito citado com o objetivo de depreciar algum produto ou serviço. Esse bordão foi o ponto alto de uma peça publicitária que anunciava uma marca de videocassete. Na peça, uma personagem, caracterizada como um “japonês do Paraguai”, utilizava essa expressão para garantir a qualidade do produto, ou seja, ironicamente indicava a má qualidade do aparelho eletrônico vendido por sua loja. Nessa perspectiva, a correlação se apresenta por evidenciar

a padronização de um discurso depreciativo sobre o idioma/cultura hispânicos, nesta situação, ao fazer referência aos produtos contrabandeados que chegam ao Brasil pela fronteira paraguaia. No entanto, se observados de forma ampla, o bordão e os efeitos de sentido produzidos pelos anúncios analisados para este estudo encerram humor.

Após a reunião e análise do arquivo 1 de pesquisa, iniciamos a coleta de dados que poderiam afirmar ou negar a premissa levantada inicialmente no trabalho de investigação: se a regularidade de sentido sobre a língua/cultura hispânicas expressa em anúncios publicitários televisivos brasileiros era percebida por estudantes de Ensino Médio que optaram por estudar a língua e se, de alguma maneira, tal recorrência influenciaria em sua disposição para o seu ensino e aprendizagem da língua.

Para a formação do *arquivo 2*, aplicamos duas versões de questionários para 868 estudantes, estruturadas em três seções com os seguintes títulos: (i) dados sobre a escola; (ii) dados sobre o/a estudante; e (iii) dados sobre a língua. Os dados solicitados em cada uma dessas partes foram pensados com o objetivo de reunir informações que nos possibilitassem delinear um perfil das escolas e estudantes participantes e, ainda, suas percepções sobre o idioma espanhol em contexto de ensino e aprendizagem. Em seguida, realizamos as duas atividades perceptivas em que houve uma roda de conversa com parte dos estudantes, após a visualização/leitura de alguns dos anúncios do arquivo 1. Infelizmente não há espaço neste artigo para ampliar as discussões sobre cada enunciado analisado na investigação, mas é importante ressaltar que a partir desse conjunto de enunciados apresentamos uma formação discursiva que constrói sua regularidade de sentido na identificação com/dos estereótipos construídos historicamente sobre o outro, ou seja, de um imaginário construído socialmente sobre os sujeitos hispanofalantes e sua(s) cultura(s).

A seguir apresentamos uma discussão sobre a questão da invisibilidade da língua espanhola buscando compreender os condicionantes sócio-culturais que podem explicar sua permanência, pois esperávamos, após 10 anos da promulgação da lei 11.161, encontrar uma situação diferente entre os alunos do Ensino Médio.

### **3 A (IN)VISIBILIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS CULTURAS NAS ESCOLAS: ESTUDOS E DISCUSSÕES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA**

Ao analisar os dados, não confirmamos a premissa inicial de que os estudantes perceberiam o discurso já citado e que ele, de alguma forma, influenciaria a disposição desses mesmos estudantes para o ensino e aprendizagem da língua. Contudo, os dados nos deram um novo caminho para seguir com a investigação, evidenciando certa invisibilidade sobre o idioma espanhol de forma geral em nossa sociedade. Nesse sentido, verificamos que os estudantes não percebiam os anúncios que citavam a língua e que as suas referências sobre ela eram muito pouco expressivas nos anos iniciais de estudo, pelos menos, ao considerarmos suas indicações nos questionários usados para a coleta dos dados.

Nessa ótica de observação de análise, constatamos uma coincidente não percepção dos estudantes sobre os anúncios com uso/citação da língua/cultura hispânica – afirmado e reafirmado nos instrumentos de colhimento dos dados, questionário e atividade perceptiva 2, respectivamente

–, com as inexpressivas referências apontadas pelos estudantes de suas recordações sobre a língua e seus referentes culturais, principalmente nos primeiros anos de estudo da disciplina.

Ao buscar autores para debater a questão, deparamo-nos com algumas pesquisas já realizadas, no âmbito da Linguística Aplicada, que discutem a (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol e na formação do professor de espanhol.

Em grande parte, são trabalhos que investigam os discursos e as crenças dos sujeitos da escola: professores, pais e estudantes. Um dos trabalhos de investigação que buscam problematizar a (in)visibilidade do idioma e o papel do professor na superação dessa interdição intitula-se “Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor”. Neste estudo, Lessa (2013, p. 17-28) realiza, a partir de uma concepção socioconstrucionista do discurso e do conceito de memória social, uma discussão sobre a (in)visibilidade e sobre o papel do professor como aquele que possibilita, em um trabalho somado aos meios de comunicação e aos livros didáticos, a circulação ou o silenciamento de discursos e conteúdos sobre a América Latina.

Outro trabalho representativo dessa questão é “Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia”. Nesta investigação, Lima (2013, p. 29-50) buscou verificar as representações sobre a América Latina em manuais didáticos do Ensino Fundamental e Médio selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Sua análise demonstrou que apenas dois dos treze livros destinavam unidades para discussão de temas específicos sobre a região do continente americano. Para a autora, isso pode tornar difícil a construção de uma cidadania/identidade latino-americana.

A pesquisa de Zolin-Vesz (2013, p. 51-62) intitulada “A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola: a quem interessa essa crença?” procurou identificar os aspectos sociopolíticos que envolvem a crença de que a Espanha é a primeira e/ou única referência quando se pensa em países que falam espanhol. O autor observa essa crença a partir das vozes de atores sociais da escola e da família em uma escola pública de ensino fundamental que oferta a língua como disciplina obrigatória em sua matriz curricular. De acordo com o autor, esse crédito dado à Espanha, e a prática de empregar o país como exemplo de aspectos culturais e linguísticos relacionados ao idioma, retrata uma questão ética e política sobre a invisibilidade da América Latina no ensino e aprendizagem do espanhol, concluindo que, colocar em debate tal crença, pode contribuir com outros questionamentos sobre preconceitos relacionados a estereótipos, à redução e à generalização da identidade da América Latina.

Em seu estudo “Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol”, Irineu (2014, p. 21-39) analisou as memórias de um grupo de professores de espanhol sobre a América Latina, vista como uma representação, problematizando a relação do objeto com a formação dos mesmos docentes. A formação do arquivo de análise ocorreu por meio da produção escrita de um memorial. Na análise dos dados, o pesquisador interpretou as projeções memorialísticas nos enunciados produzidos pelos docentes. A observação dos memoriais evidenciou que as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação docente indicam uma tendência em silenciar a América Latina enquanto objeto de conhecimento.

Ainda numa mesma perspectiva, “Mercosul: um ilustre desconhecido entre alunos e professores de espanhol” é o título da investigação desenvolvida por Lima et al. (2014, p. 55-67). A partir dos dados gerados em três pesquisas, discutiu-se sobre as evidências de que tanto alunos do ensino superior quanto professores do ensino básico mostram ter apenas informações sobre o Mercosul econômico veiculadas pelas mídias tradicionais. Sendo assim, as autoras defendem que é preciso abordar o Mercosul como conteúdo também educativo, social e cultural no espaço escolar, além de sugerirem maneiras didáticas de como trabalhar o assunto em sala de aula.

Fora do escopo escolar também encontramos alguns trabalhos como o de Bresolin (2013, p. 77-86), intitulado “Los Hermanos e a nossa esperteza – análise de uma piada sobre argentino”. Nesse estudo, Bresolin investigou o modo como uma suposta rivalidade entre brasileiros e argentinos é reproduzida em piadas e confronta os sujeitos ao construir e legitimar representações para cada um dos lados. A pesquisadora constatou que o discurso enunciado em tal gênero discursivo reproduz, entre outros sentidos, o *ethos* do brasileiro esperto e do argentino odiado.

Ampliando um pouco mais o escopo das pesquisas, Valdivia (2014, p. 163-178) problematiza a categoria *latina/os* surgida nos Estados Unidos para denominar a parcela da população com raízes na América Latina. Seu trabalho, intitulado “Latina/os e a mídia: uma categoria nacional com implicações transnacionais” questiona a relação de amor/ódio ou medo/desejo existente entre os Estados Unidos e os latinos, sustentada por representações de latinos na mídia de forma geral. De acordo com a autora, a veiculação transnacional dessas representações, mediada pela cultura popular, maximiza sua presença e seus significados ao redor do planeta, produção de sentido que mereceria ser analisada.

É interessante observar que, em uma dispersão temática de objetos problematizados, há a recorrência de uma invisibilidade que envolve a língua espanhola (especialmente o da América Latina, onde está o maior número de falantes do idioma) e seus referentes culturais, no mesmo sentido descortinado na leitura dos dados da investigação acadêmica. Destacamos, no entanto, que o trabalho desenvolvido por Lessa é o que está mais estreitamente relacionado ao nosso estudo, pois a autora propõe que a prática pedagógica do professor de espanhol como língua estrangeira pode contribuir para uma mudança de perspectiva em relação a esses silenciamentos. Nesse sentido, Lessa chama a atenção de todos

para o papel ético dos professores — que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas periféricamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias. (LESSA, 2013, p. 25).

Tanto a nossa pesquisa como a de Lessa (2013) indicam que a prática do professor contribui com a ampliação dos referentes culturais que permitem que os estudantes estejam mais preparados para fazer suas interpretações em situações que envolvem o idioma estudado; se não fosse assim, não teríamos alterações nos enunciados dos sujeitos pesquisados quando comparamos os dados dos primeiros com os últimos anos de estudo.

Lessa destaca ainda que, a partir de sua busca teórica, “a questão que subjaz à invisibilidade da América Latina no ensino-aprendizagem de espanhol está relacionada com o colonialismo”. Dentro de nosso panorama de análise, não temos subsídios teóricos para concordar com tal afirmação, pois, para isso, teríamos que confrontar os dados deste estudo com referências histórico-bibliográficas, o que não é o foco neste momento.

No entanto, apenas como uma observação, é importante dizer que há estudos como os de Jaeger (2009) e Rodrigues (2010) que questionam a permanência, no Brasil, do mito da ilha ou do isolamento linguístico: uma nação homogênea, falante de uma única língua, cercada por nações falantes de outras línguas — em especial o espanhol. Além da variedade de línguas (de matrizes europeias, africanas e americanas — especialmente indígenas) faladas no território brasileiro, é possível pensar que, em uma perspectiva bakhtiniana, não há nação, grupo ou comunidade que não seja marcada pela heteroglossia dialógica e pela diferença. O plurilinguismo bakhtiniano sempre pressupõe a heteroglossia como condição de existência das línguas nacionais. Da mesma forma, é possível encontrar também alguns estudos e interpretações sobre as relações entre o Brasil e a América Hispânica em uma perspectiva histórica marcada pelas disputas territoriais e políticas. É importante ressaltar que a história da integração latino-americana tem sido marcada pela disputa de liderança entre Brasil e Argentina ou entre Brasil e México, por vezes fundamentada em um desenvolvimentismo nacional e outras pela ideia de proteção regionalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como prioridade a voz do sujeito pesquisado, o estudante de Ensino Médio, deixamos para trás uma premissa de análise que não se confirmou e nos orientamos para outra possibilidade de leitura dos dados colhidos. Foi dessa maneira que desvelamos uma significativa (in)visibilidade da língua espanhola e seus referentes culturais na dispersão de enunciados analisados a qual se mostrou mais característica nas positivities discursivas dos aprendizes pertencentes ao primeiro ano de estudo da língua estrangeira em questão.

O contexto institucional escolar, a prática docente de língua estrangeira, o anúncio publicitário televisivo com indicações linguísticas e culturais de/sobre determinado país, tudo isso contribui para a propagação de discursos, os mais diversos, sobre uma língua e sua identidade cultural. De início, tínhamos um conjunto de discursos sobre o idioma espanhol observado em determinado gênero discursivo. No entanto, não nos interessaram esses discursos em si, mas, sim, analisar sua relação com outros discursos e observar suas condições de existência e de apreensão por outros sujeitos.

As análises apresentadas neste artigo não são suficientes para que se façam ver as constatações anunciadas como resultados de pesquisa, o que significa dizer que o recorte feito da dissertação para o artigo não foi retoricamente adequado.

Para tanto, discorreremos sobre tais discursos e apresentamos sua positividade, materialidade discursiva, categorizando-os como *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* dentro de uma compreensão de que se constitui como acontecimento discursivo que expressa um tom humorístico. Contudo, nem todos os espectadores riem e, quando não riem, provavelmente é porque ocorre algum procedimento de interdição do discurso.

O procedimento de interdição para compreensão do discurso não se limita, obviamente, à questão do riso. Isso se evidencia de forma clara na não *percepção*, por parte dos sujeitos pesquisados, dos anúncios televisivos que citam ou utilizam o discurso recortado por nós na pesquisa. Nesse sentido, o discurso humorístico sobre o idioma espanhol se inscreve, como qualquer outro, nos procedimentos de controle, instituídos historicamente e socialmente de forma a dominar a proliferação dos discursos.

Em sua obra “A ordem do discurso”, Foucault trata (1999), além dos procedimentos de controle externos ao discurso, de outros dois tipos de procedimentos que organizam a ordem do discurso: a sujeição e a rarefação. Nesse sentido, afirma que os sujeitos que proferem os discursos são limitados por regras que envolvem o comentário, o autor, a disciplina, o ritual, as sociedades do discurso, as doutrinas e as apropriações sociais do discurso.

De todos esses sistemas de sujeição e de controle do discurso, que se inter-relacionam sem a delimitação do espaço de cada um, aqui apresentados de forma breve e a grosso modo, o que queremos destacar é aquilo que autor define como *apropriações sociais dos discursos*, no entendimento de que toda sociedade tem instituições responsáveis pela distribuição dos discursos, que gerenciam as apropriações. Na perspectiva foucaultiana:

em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1999, p. 43).

Ao tomar as palavras do autor sobre as formas de controlar o discurso, chamamos a atenção não para o viés coercitivo que se apreende, comumente, sobre a teoria, mas nos posicionamos para a questão da subjetivação ao refletir sobre as práticas que contribuem para repensar como os saberes produzem o que nós somos. Desse modo, perguntamo-nos sobre como nossas práticas pedagógicas contribuem ou podem contribuir para uma mudança nesse quadro de ausências sobre a língua espanhola em nossa sociedade. Uma possibilidade seria a superação da cultura do silêncio, infelizmente ainda muito comum no espaço escolar. Para isso, a escola não poderia continuar consagrando, como afirma Martín-Barbero (2014, p. 24): “uma linguagem retórica e distante da vida, de suas penas, suas ansias e suas lutas, tornado absoluta uma cultura que asfixia a voz própria”.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRESOLIN, A. R. Los Hermanos e a nossa esperteza – análise de uma piada sobre argentinos In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 77-86.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 244-270.

GREGOLIN, M. do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/105>>. Acesso em: 15/6/2014.

IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol In: LIMA, L. M. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 21-39.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política linguística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11.161/2005. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 97, p. 31-36, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171>>. Acesso em: 19 out. 2015.

LESSA, G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-28.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

LIMA, L. M. et al. Mercosul: um ilustre desconhecido entre alunos e professores de espanhol In: LIMA, L. M. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 55-67.

PICANÇO, D. C. de L. **Discurso, linguística e história**. 2006, 220f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/3605/tese+deise+pican%20o.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 dez. 2015.



# LE DISCOURS POLITIQUE AU FÉMININ: IDENTITÉ SOCIALE (LA REINE MARIANNE D'ESPAGNE ET LA GOUVERNEUR ROSEANA DU MARANHÃO)

*Dina Maria Martins Ferreira\**

## RESUME

Dans cet article, le portrait de la reine d'Espagne Mariane est dénaturé par les médias brésiliens, l'image de journal *Folha de São Paulo*, avec le visage du gouverneur de Maranhão, Roseanna Sarney. Les costumes sont les mêmes mais il y a des différences telles que des petites significations sémiotiques, comme la couronne à la place d'une arme, au lieu d'un regard royal, un regard penaud. Dans une méthodologie de l'analyse comparative, le but est d'obtenir les directions de la politique brésilienne et le pouvoir de l'identité féminine. Cette analyse mélange pragmatisme, sémiotique et la mythologie en faveur de l'univers du discours médiatique et de l'importance de l'image, de la politique et du sociale, dans la recherche d'une analyse critique de la façon dont le pouvoir féminin peut se manifester.

**Mots-Clés:** Signification; Pragmaticism; Pouvoir Féminin.

## ABSTRACT

In this article, the portrait of Queen of Spain Mariane is adulterated by the Brazilian media, *Folha de São Paulo*, with the face of the governor of Maranhão, Roseana Sarney. The garments are the same as minor tampering with relevant semiotic senses, such as instead of crown, a weapon, rather than a look of royalty, a low-browed gaze. By the methodology of a comparative analysis, it is aimed at reaching the meanings of Brazilian politics and feminine identity power. In this analysis pragmatism, semiotics and mythology intersect in favor of the universe of the meaning of the mediatic, in relation imagnetic-political-social discourse, in a search for a critical analysis of how feminine power can manifest itself.

**Keywords:** Meaning; Pragmaticism; Feminine Power.

## RESUMO

Neste artigo, o retrato da rainha da Espanha Mariane é adulterado pela mídia brasileira, jornal *Folha de São Paulo*, com o rosto da então governadora do Maranhão, Roseana Sarney. As vestimentas são as mesmas como pequenas adulterações de sentidos semióticos relevantes, tais como em vez de coroa, uma arma, em vez de um olhar de realeza, um olhar cabisbaixo. Pela metodologia de uma análise comparativa, visa-se chegar a sentidos da política brasileira e do poder identitário feminino. Nesta análise pragmatismo, semiótica e mitologia se entrecruzam em prol do universo da significação do discurso midiático de caráter imagético-político-social, na busca de uma análise crítica de como o poder feminino pode se manifestar.

**Palavras-chave:** Sentido; Pragmatismo; Poder Feminino.

---

\* Université Paris V, Sorbonne. Doutora em Linguística pela UFRJ; pós-doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE..

## INTRODUCTION

La thématique ci-présente porte sur le rapport entre l'espace historique du monde objectif et celui instauré dans le langage discursif des média en tant que facteur constructeur du sens identitaire du féminin; il montre comme les attributs féminins se situent et se rapportent dans leurs historicités multifactes ; et demande si la constance et la répétition des attributs, situés dans chaque moment historique, ne se condensent dans une macro-sphère représentative de la condition humaine de l'univers féminin.

Dans l'étude des rapports entre histoires, le discours médiatique sur le féminin dans la politique est sélectionné, c'est un discours syncrétique (verbal et non-verbal), mais dont le noyau analytique est fondamentalement dans l'iconicité. Le *corpus* analytique a été véhiculé dans le journal Folha de São Paulo, distribué dans tout le Pays, le 10 mars 2002, cahier A, page 14, dans un article signé par Elio Gaspari, intitulé «*As bruxas da baixaria contra Roseana Sarney*» (Les Sorcières des bassesses contre Roseana Sarney). Il s'agit d'un collage fait sur une reproduction du tableau du peintre espagnol Diego Velásquez – portrait de la reine Marianne d'Espagne – XVIIème siècle –, où le visage de la reine Marianne est remplacé par celui de Roseana ; Roseana est le portrait du pouvoir confirmé par la noblesse de la reine. Ce ne sont pas seulement les histoires qui se retrouvent, mais

aussi les genres de discours : le XXIème siècle des média atteint le XVIIème siècle des arts, « paraphrasant » en images le pouvoir féminin ; les discours médiatique et pictural s'amalgament dans leur forme au bénéfice d'une unicité complexe du contenu.

Figure 1 - Peinture de Vélasquez



Figure 2 - Collage du Journal Folha de São Paulo



La question sur l'identité du féminin va s'organiser par l'axe analytique-sémiotique, pragmatisme et mythologie. Ces axes visent cotoyer le construit identitaire féminin sous la perspective des modes de création de sens, des performatifs historiques superposés et de la «durée» non-historique du signifié mythique, respectivement. La convergence épistémologique vise l'anéantissement des forces limitrophes théoriques qui passent à intéragir dans des jeux argumentatifs du langage.

## 1. CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES

Quelques notations historiques sont pertinentes non seulement pour l'argumentation voulue, mais aussi pour la lecture du pourquoi significatif de ce collage.

Marianne (Marie Anne) d'Autriche était la fille de l'empereur Fernand III et de Marie d'Autriche, qui, était la sœur de Don Philippe IV, roi d'Espagne, veuf et sans enfants qui devrait se remarier pour donner un héritier au trône. Marianne et Philippe, mariés, ont eu six enfants, dont Charles II, le dernier roi espagnol de la dynastie des Habsbourgs (les Austro). L'importance politique de la reine Marianne est dans le fait que son fils Charles II, avec la mort de Philippe IV, accède au trône à l'âge de quatre ans. Un conseil de Régence est établie alors (1665-1675/1677), dans lequel la reine Marianne joue un rôle important, dans une période dominée par des luttes politiques. Roseana Sarney, la fille de l'ancien président du Brésil (1985-1989), à présent sénateur (2002) José Sarney, était alors gouverneur de l'État du Maranhão, un état du nord-est du Brésil. Son frère José Sarney Filho, partage aussi la vie politique, étant député et ancien-ministre ; elle s'est mariée avec Jorge Murad, politicien aussi, et qui occupe des postes de conseiller politique pour la famille Sarney. Bref, Roseana est un membre actif d'une famille politique connue sous le titre d'Oligarchie Sarney, car ils sont dans leur tour d'ivoire du Maranhão il y a à ce moment 35 ans. Le centre thématique de ces données convergent vers le scandale politique : la première figure féminine qui arrive à la pré-candidature à la présidence du Pays, avec un pourcentage représentatif du choix populaire, concernée par une possible fraude réalisée dans son entreprise Lunus Participações e Serviços Ltda., en partenariat avec son mari, où l'on a trouvé R\$1,34 millions en espèce.

Les données historiques vont ancrer le sens auquel se propose l'image. Les deux figures de femme s'entrecroisent, ou plutôt, s'établissent superposées en expressivité des valeurs partagées par l'être féminin. Marianne et Roseana habitent des espaces et des temps spécifiques, pourtant elles semblent se connecter par une propriété semblable ; elles semblent se trouver sur un *illo tempore*, sans nier leurs *temporis* vécus et vivants. Toutes les deux, dans leurs spécificités socio-culturelles, s'instaurent dans le pouvoir politique, développent des fonctions importantes dans leur milieu, articulent des accords d'intérêt politique dans leur «empire», conspirent sur le trône du pouvoir, pratiquent l'art du pouvoir dans leur *polis*.

## 2. VISION PRAGMATICISTE

Dans une vision pragmaticiste, l'image exprimée – la toile de Velasquez et le collage – serait «un phénomène historique de l'imagétique spéculaire, l'histoire de la domination de l'esprit occidental par des métaphores oculaires, dans une perspective sociale» (RORTY, 1995, p. 27). Sans aucun doute, le tableau 'adultéré' représente un phénomène historique : image d'une femme, à qui nous pourrions nommer 'Marianne Sarney' (symbiose entre Marianne d'Autriche et Roseana Sarney), en costume de fête, ce qui montre sa condition sociale : une femme importante, qui commande et circule sous les spots du pouvoir. Dans cette contingence de la communauté sociale brésilienne se joignent des données performatives des deux personnages féminins dans deux parcours historiques, qui reflètent des évaluations socio-culturelles semblables, c'est à dire des valeurs du pouvoir et des fraudes provenant de leurs pratiques dans le temps et dans l'espace où elles émergent.

### 3. VISION SÉMIOTIQUE

Une lecture sémiotique des faces ‘royales’ féminines indique le parcours des signifiants discursifs. Sur la toile originale de Vélasquez, la reine Marianne reflète son pouvoir dans ses traits: les lèvres, les surcils et les yeux se posent dans une horizontalité, une position indicative de la stabilité du pouvoir, par principe sûre de par sa généalogie noble ; les lèvres fermées refusent la simplicité du pathos de la nature humaine ; un regard sérieux s’adresse indifférent au spectateur, dans une pose photographique, c’est la pratique du pouvoir qui parle – me voici dans ma tour – ; un pouvoir mélangé aux dentelles et ornements du féminin qui s’établit dans le décor des somptueux rideaux, se dressant en soie pour faire place au personnage puissant de la cour. La substitution faite par le visage de Roseana n’interrompt pas la présence de cette catégorie. Pourtant ses traits hyperbolisent et répandent cette pratique : atterrissent en envergure, les lèvres, les surcils et les yeux s’inclinent de manière gênée, le coloris euphorique fait place au noir et blanc ; c’est une image encore entourée de la féminité des dentelles, mais qui indique derrière soi le besoin des armes dressées, à l’attente du combat.

Les différences discursives sont confirmées malgré la superposition des figures féminines, car la contingence historique, comme l’indique sa nature même, est spécifique à son temps et à son espace ; le pouvoir héréditaire est fort dans ses couleurs, il est ‘royal’ par généalogie et par la somptuosité des habits ; le regard et la position de la reine indiquent l’éloignement de celui qui exerce le pouvoir devant celui qui le reçoit ; la soie riche des rideaux encadre l’autel de la royauté. Le portrait de ‘Marianne Sarney’ montre une Roseana décolorée et attristée dans son socle, en noir et blanc : peut-être que le féminin ne supporte pas les intrigues du pouvoir, il a besoin d’armes pour se tenir, car la soie ne le soutient pas. En dépit de s’approprier du contingent social d’autrui, les performatifs historiques sont différents l’un de l’autre.

Pourtant la catégorie pouvoir demeure, peu importe l’altération de la forme ; le signifié se stabilise en signifiants d’histoires différentes qui s’unissent par la constance et la répétition des traces sémiques constitutifs du signifié <pouvoir>. La question se problématise. Le portrait de ‘Marianne Sarney’ unit, dans son instant politique, des temps et des espaces du présent et du passé, en reconstruisant et en transformant la permanence du pouvoir. Le construit <pouvoir> commence à montrer les non-frontières historiques, des frontières qui s’unissent dans l’action cyclique de la condition humaine. Le signifié précède le signifiant, le signifié est déposé dans le langage dont les signifiants glissent dans ses histoires.

### 4. SÉMIOTIQUE AVEC PRAGMATICISME

Contredisant le pragmatisme post-analytique, le sens représentationnel du pouvoir s’instaure, de certaine manière, dans les figures féminines superposées. Niant l’anti-représentationalisme, il se lie à l’anti-essentialisme, car la représentation ne reflète pas l’essence du pouvoir en soi. La représentation peut être envisagée comme un atome d’essence, comme une forme qui se manifeste à l’instant d’un moment historique. En tant que portrait, il est déjà la représentation de quelque chose, et, dans la mesure où l’on accepte le langage comme représentation du monde, la photo représente (en langage) la représentation d’une figure (en portrait), recours de superposition de représentations qui indique déjà l’éloignement du noyau essence.

Même en affirmant que le langage représente, on ne dénie pas l'action de l'utilitaire, soit : dénoncer, ironiser la pratique féminine du pouvoir dans un phénomène socio-historique. L'action se réalise, mais le performatif et d'autres multiples ne pourraient-ils pas représenter des données de vie ? La pratique discursive ne reflète-elle pas de représentations des phénomènes sociaux ? On pourrait se demander s'il n'y a pas d'incohérence dans la constitution des figurativités discursives. Comment une femme du XVII<sup>ème</sup> siècle peut-elle correspondre à une autre du XXI<sup>ème</sup> siècle ? La signification ne serait pas contenue dans la contradiction, mais dans l'acceptation de cette contradiction. Peu importe si les boucles de cheveux et les accessoires de mode d'un siècle plus ancien ne s'assortissent au visage actuel ; peu importe si la figure féminine du XVII<sup>ème</sup> siècle porte des jupes longues et larges et la femme actuelle, des pantalons longs et des tailleurs, il n'y a pas de contradiction si le foulard qui glisse sur la jupe est un indicateur de supériorité hiérarchique à une époque et non à une autre ; et peu importe si Marianne est reconnue ou connue du lecteur du journal. L'utilisation de cet image signifie le performatif historique de la trame du pouvoir ; il fonctionne et répond au sens : le faire significatif montrant « les sorcières des bassesses contre Roseana Sarney » qui, en réalité peut-être n'étaient pas seulement des 'bassesesses contre elle', mais si ses propres bassesses. Le 'regard' significatif est pour la manière comme je vois la forme :

(la 'primauté de la forme') une position de principe, de foi – car n'importe quel exemple de l'utilisation qui puisse être découvert ultérieurement à l'identification d'une forme déterminée et advenir à être considéré comme un contre-exemple au principe sera une raison, non pour que le principe soit revu, mais pour que la forme soit repensée (pour rendre compte de la nouvelle donnée rebelle) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 54)<sup>1</sup>.

La toile adultérée n'est rien de plus qu'un nouvel usage du langage iconique indicatif d'une nouvelle forme d'envisager un phénomène politique. La construction du signifié sert à l'usage discursif, car il est accepté, diffusé et interprété. Si «le langage est une forme mise en action, et toute action sociale est chargée d'imprévisibilités» (RAPAGOPALAN, p.10), le bricolage fait sur le tableau de Vélasquez peut être considéré une illustration de l'imprévisibilité de l'action sociale manifestée en forme discursive.

Encore dans le monde du pragmatisme on pourrait se demander si le tableau de Vélasquez avec le visage de Roseana Sarney fait un individu ou un representamem public d'une culture. Par la connaissance du monde on peut reconnaître l'individu reine Marianne d'Espagne, la mère de Charles II, régente impériale, manipulatrice des trames politiques, et l'individu Roseana Sarney, alors pré-candidate à la présidence du Brésil. Sans avoir la prétension d'être un « socialiste radical » (RAJAGOPALAN, 2002, p. 24), c'est à dire ne pas niant le privé, on ne peut manquer de reconnaître le collectif en tant que substrat dans la constitution de l'identité de Roseana Sarney dans cet instant socio-historique. L'individu Roseana est celui qui «n'a pas d'autre individualité en plus de celle qui lui est octroyée par l'ordre sociale dont elle fait partie» (RAJAGOPALAN, 2002, p.24), c'est à dire que dans ce jeu de langage, dans la construction de ce signifié ce sont ses rôles sociaux qui lui concèdent son identité.

1 Todas as citações foram traduções livres da autora.

Le privé et le public s'amalgament par les facteurs sociaux attribués à un individu (la reine Marianne) qui construit l'identité d'un autre individu (Roseana), qui a son tour reflet des attributs sociaux. Ce qui est proposé alors, c'est l'instauration d'un sujet privé socialisant, ou plutôt, un privé-collectif.

## 5. SIMBOLIQUE ET MYTHOLOGIE

Et c'est par la rencontre et l'équivalence des attributs sociaux appartenant à des moments historiques lointains que l'on s'ancre à une étude sur l'identité, dans l'occurrence celle du féminin, qui rend compte de comment des moments historiques vécus peuvent se toucher dans le non-historique. L'univers de la symbologie mythique pourvoit des ressources non plus utilitariste de l'instant, mais un monde qui propicie le regard sur la condition humaine et ses propriétés qui se manifestent dans des histoires. Outre la nature même du mythe, entendu comme des histoires qui épiphanisent des vérités 'permanentes' de la vie.

L'histoire de Roseana Sarney nous indique des chemins mythiques qui montrent les chemins de la vie. C'est une femme, et en tant que femme elle a été propulsée au pouvoir d'une pré-candidature à la présidence du Brésil ; ses images ont toujours montré un personnage féminin vaniteux, les cheveux toujours bien coiffés, des vêtements colorés, toujours souriante. C'était la première femme sur le plus haut pâlîer du gouvernement national. Portant, elle a été retirée du pouvoir par le faire d'un homme, son mari. Un tableau qui reproduit des répétitions de la vie. Signifiante de vie qui ne finit pas sur des frontières socio-culturelles, il y a un regard de permanence dans la dimension mythique-symbolique.

Il faut comprendre le concept de permanence, qui ne répond pas à des questions d'essence ni d'infinitude. Même en acceptant la finitude du pragmatique, on ne peut pas contreposer la finitude à 'l'infinitude' du symbole mythique, car il n'y a pas d'infinitude ni dans le mythe ni dans sa manifestation symbolique. La position du symbolique est celle de la non-transparence, caractéristique qui ne nous permet pas de le cotoyer. Conceptuer la symbologie mythique par le rationalisme et/ou positivisme épistémologique devient impossible de par sa nature même de *eidolon*, de brume qui traverse les sujets sociaux et individuels ; symboles qui, en même temps, cachent et participent du saisissable vécu.

Um *tertium quid* se présente, pendant que le non-espace et le non-temps, indicateur de concept majeur de la condition d'humanité, se manifestent dans l'espace de l'homme temporel. La 'permanence' humaine s'exprime par l'impermanence de la contingence.

Je me permets de faire une reconceptualisation, si on peut le dire ainsi, afin de donner plus de justification à la proposition argumentative. J'adopte donc le terme de propriété signifiant les marques du «propre» de la nature humaine, et le terme d'«attributs» signifiant les prédications sociales qui s'attellent à l'individu dans sa vie sociale. Je travaille donc avec le social et la condition humaine; le social qui reflet la concrétude de l'identitaire dans son contexte historique-culturel et la condition humaine qui montre un univers abstrait, mais non moins réel.

C'est par le "jouer-avec" de l'ambivalence entre instant et permanence, que l'on ouvre le titre et le thème de l'article vers Athéna/Héra de l'Olympe, Marianne d'Espagne et Roseana du Maranhão, dans la mesure où les figures mythologiques féminines du berceau de la civilisation Occidentale fournissent des constructeurs archétypes de l'identité du féminin dans le voyage constitutif de la vie.

Le choix de la déesse grecque Athéna se fait par son importance hiérarchique dans la mythologie grecque et surtout parce qu'elle incarne le symbole de la femme de pouvoir, de la femme qui naît de la tête de Chronos sans le concours féminin, qui commande et qui dirige de grandes épopées. Athéna est la «gardienne des acropoles, la déesse guerrière, de l'intelligence, de la raison, de l'équilibre apolinée». Héra est prise en compte comme la femme, la 'première dame' de l'Olympe, en fonction officielle, dont le performatif s'appuie sur la trame des coulisses, car dans le maintien de son rôle d'épouse du 'roi' Zeus, elle a besoin d'articuler des accords, engendrer des fraudes pour se conserver dans son *topoi*.

Toutes ces deux déesses constituent ici, dans le présent travail, une unité historique d'attributs, de façon à pouvoir les mettre en rapport à ceux de Marianne d'Autriche et à ceux de Roseana du Maranhão. Athéna révèle la femme politique, celle du palais, celle qui régit les villes, qui réfléchit sur la politique. A ces adjoints identitaires s'ajoutent d'autres appartenant à Héra, la femme qui ourdit des trames et qui est toujours entourée d'un réseau d'intrigues. La *polis* et la trame politique y sont réunies. Une fois de plus, des attributs situés historiquement s'équivalent: Héra/Athéna de l'Olympe retrouve Marianne en Espagne qui retrouve Roseana au Maranhão.

Partageant des attributs qui se répètent, les figures féminines dégagent la constance des propriétés provenant d'un performatif social, auxquelles sont léguées des fonctions.

Je ne vais pas aborder ici la symbolologie mythique par son sens premier, constitué par le rituel et le sacré. Barthes simplifie le concept de mythe de façon à le rendre adéquat à sa manifestation dans les sociétés modernes. Le mythe parle par l'intermédiaire du symbole, un symbole présenté comme «une forme remplaçable de vérité, une vérité qui évite une autre vérité» (apud Brandão, 1986, p. 37). Le mythe, donc, ne se propose pas non plus à montrer l'essence en soi. On pourrait alors le comprendre comme l'identité de tous les hommes, quelle que soit l'époque et le lieu où ils ont vécu» (BRANDÃO, 1986, p. 37). Mircea Eliade (apud BRANDÃO, 1986, p. 40) dit que le mythe est

Un objet ou un act (qui) ne deviennent pas réels, sauf dans la mesure où ils répètent un archétype. Ainsi, la réalité s'acquiert exclusivement par la répétition ou la participation; tout ce qui ne possède pas un modèle exemplaire est vide de sens, c'est à dire qu'il manque de réalité .

## CONSIDÉRATIONS FINALES

Ce qui arrive dans/par les figures féminines discursivisées est la constance de propriété qui se manifeste par des fonctions historiques. Elles partagent la propriété du pouvoir et la capacité de stratégies politiques. Par la répétition des attributs, performatifs sociaux, on aperçoit des catégories de la condition humaine. Des propriétés humaines vivent avec des attributs sociaux, des histoires révèlent la non-histoire. La manifestation du langage à un instant déterminé est le canal épiphanique des propriétés humaines.

Le monde mythique et le monde pragmaticiste, apparemment divergents, se touchent par le 'comment manifesté', biais de translation entre un univers et l'autre, car la symbologie n'est pas «un objet, un concept ou une idée: c'est un mode de signification, une forme» (BARTHES, 1970, p. 13, *apud* BRANDÃO, 1987). En s'appropriant d'une affirmation du philosophe Quine, on appelle la permanence de la condition humaine « être c'est être la valeur d'une variable» (*apud* RAJAGOPALAN, 2000, p. 80), où l'«être» se montre en performativité constitutive en une «variable» sociale qui reflète une «valeur» de signification de l'«être».

Aucun de ces univers – pragmaticiste et symbolico-mythique – permet de saisir l'essence de l'être, mais l'épiphanie des valeurs (propriétés de la condition humaine) se présente par des variables (attributs socio-historiques). Le construit ne se défait pas par la constance des valeurs. La constance et la répétition de l'histoire permettent d'apercevoir les valeurs fluides de la condition humaine qui nous traversent depuis et outre l'*illo tempore*. La répétition des faits, dans l'ordre de la contingence pragmaticiste, laisse des traces ; des traces de l'existence de la condition humaine. Le langage est écologique et, en tant que tel, laisse des traces de significations d'autres historiques, dont la continuité prônerait un regard *illo tempore*. Pragmatisme et mythologie ne composent pas de dicotomies épistémiques, le *tertium quid* est possible: les inter-histoires sèment la non-histoire, les pragmatismes épiphanisent les mythologies.

Par la connaissance de ces combinaisons d'univers – des propriétés et des attributs – l'épistémologie ne concède pas de certificat de succès dans la découverte de la vérité de la vie ; cette connaissance «ne nous donnera que quelque chose pour pouvoir continuer» (RORTY, 1996, p. 249).

## RÉFÉRENCES

BARTHES, R. **Mitologias**. Lisboa: Edições 70, 1973.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Volume I. 2a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Volume II. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

ELIADE, M. **Imagens e Símbolos**. Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAJAGOPALAN, K. Sobre a dimensão ética das teorias linguísticas. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.49-56.

\_\_\_\_\_. Por uma pragmática voltada à prática linguística. In: ZANDWAIS, A. (orga.) **A relação entre Pragmática e Enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002, p.22-35.

\_\_\_\_\_. O singular: uma pedra no caminho dos teóricos da linguagem. **Cadernos de Estudos da Linguagem**. 38, Campinas, p. 79-84, 2000.

RORTY, R. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princenton, New Jersey: Princenton University Press, 1979.

# O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA: VONTADES DE VERDADE E A CONCEPÇÃO DE BELEZA

*Alixandra Guedes\**

## RESUMO

Sob a perspectiva discursiva, este artigo analisa vontades de verdade acerca da beleza encontradas no livro *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992) e as implicações decorrentes desta leitura para a construção da concepção da beleza na contemporaneidade. Assim, partimos da hipótese de que a cenografia da narrativa contribui para a construção do “tom”, do “caráter” e do “corpo” das personagens, possibilitando a apreensão do *ethos* feminino da protagonista, na materialidade linguística do texto. Recorremos aos estudiosos inseridos no âmbito da AD francesa, com ênfase nas implicações do interdiscurso, da construção *ethóica* e das vontades de verdade, mediante as teorias de Orlandi (2007, 2008), Maingueneau (2005, 2006, 2008), Amossy (2005), Salgado e Motta (2008), Foucault (2009) e Nietzsche (2008).

**Palavras-chave:** Beleza; *Ethos*; Literatura infantojuvenil.

## ABSTRACT

Under the discursive perspective, this paper analyses truth wills about the beauty found in the book *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992) and this reading implications in the contemporanaty beauty conception constrution. Thus, we start from the hypothesis that the narrative cenography aid to the “tune”, the “character” and the “body” construction of the characters, making possible the protaghonist female ethos apprehension in the text linguistic materiality. We resort to the scholars inserted in the french DA scope, with emphasis in the interdiscourse implications, the *ethóica* construction and the truth wills, through Bakhtin (2000), Orlandi (2007, 2008), Maingueneau (2005, 2006, 2008), Amossy (2005), Salgado and Motta (2008), Foucault (2009) and Nietzsche (2008) theories..

**Keywords:** Beauty; *Ethos*; Juvenile literature.

---

\* Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), professora e coordenadora pedagógica na rede privada de Ensino, na cidade de Campina Grande, PB.

## INTRODUÇÃO

Os diálogos cotidianos revelam as várias situações que emergem no decorrer do processo interativo, resultantes não apenas da linguagem, mas de forças exteriores ao discurso fortemente demarcadas por posições sociais e ideológicas instauradas no curso da interação verbal, configurando uma verdadeira “arena” onde a oposição e a contestação dos diferentes discursos são consolidadas. Diante disso, entendemos que a linguagem – oral e escrita – é concebida como um instrumento social de interlocução que permeia as interações humanas e constitui os discursos, assim, a palavra está sempre carregada de conteúdos e de sentidos.

Entendemos que os discursos são atravessados por vozes heterogêneas no momento de sua produção, encontradas no âmbito social, e que não encerram aspectos puramente linguísticos, estando repleto de ideologias. Não é a língua propriamente dita, mas precisa dela para existir. Deste modo, evidenciamos que o homem e suas práticas sociais é denunciado por meio da linguagem e que esta se configura como a forma mais nítida de poder. É através dela que sujeitamos e somos sujeitos; que obrigamos e somos obrigados; que existimos. Utilizando-se da força persuasiva, a mídia tomou para si o poder de criar representações e práticas sociais acerca da beleza, produzindo uma identificação associada a imagens estereotipadas. Suas construções textuais correspondem ao período de tempo no qual foram produzidas, legitimando padrões e reproduzindo paradigmas arraigados pela e na sociedade.

Para Moita-Lopes (2002, p. 32), “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de práticas discursivas com o outro”. Assim, de acordo com interesses preestabelecidos, a mídia contribui para produzir alterações nos anseios humanos dentro da esfera da sua atuação social, à medida que dita normas de comportamento. Somos e estamos, portanto, em constante processo de construção, já que os dizeres e as nossas posturas são escolhidos de acordo com o contexto no qual nos inserimos.

Sob a abordagem da Análise do Discurso (AD) francesa, o presente artigo tem como objetivo analisar algumas vontades de verdade acerca da beleza, bem como sua relação com o *ethos* discursivo, encontradas no livro *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992) e as implicações decorrentes desta leitura para a concepção da beleza na sociedade contemporânea. Pois como estamos inseridos num contexto sociocultural em que somos impelidos diariamente à busca de estereótipos, é interessante ressaltar que o livro aborda a questão da beleza numa perspectiva inversa à construída historicamente.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1 Um pouco sobre a Análise do Discurso e suas principais noções

Compreendendo a linguagem como atividade social, surge em 1960, a Análise do Discurso, de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, que apresenta questionamentos acerca do indivíduo e de sua produção discursiva, passando a considerá-lo como sujeito cultural histórico-social e ideologicamente influenciado pelo âmbito no qual está inserido.

São imprescindíveis os estudos de Althusser (1970) e sua teoria sobre a ideologia marxista, bastante significativa para a compreensão da AD, ao considerar o discurso como um aparelho ideológico, no qual são efetivadas as lutas contra as posições ideológicas. A partir dos estudos pecheutianos, referentes à produção dos sentidos, ocorreu a complementação do arcabouço teórico da AD, tendo sua formação complementada pelos estudos lacanianos, postulando que o sujeito é multifacetado, heterogêneo, perpassado por outros e pelas interferências sofridas. Logo, o indivíduo deixa de ser pessoa e passa a ser representação de vários discursos.

Discorrer sobre a Análise do Discurso requer, inicialmente, uma reflexão sobre o que seja a linguagem, para em seguida definirmos o que é discurso. A linguagem é uma atividade exclusiva da espécie humana. Ao produzirmos linguagem, estamos, na verdade, produzindo enunciados. Para tanto, as condições de produção do discurso são fatores decisivos para a sua compreensão, visto que em cada comunidade existem convenções criadas segundo aspectos culturais que funcionam como regras estabelecidas e aceitas. Fernandes (2007, p. 29) conceitua como sendo condições de produção os “aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso”.

Comumente, associamos o termo discurso a todo e qualquer enunciação realizada por um indivíduo ou grupo social, destarte, fazemos referências aos discursos estabelecidos socialmente, como o discurso religioso, político, econômico, escolar, familiar, jurídico, entre outros. Sob a perspectiva da AD, o discurso passa a ser entendido como processo produtor de significados, em que os sujeitos ocupam posições sociais e ideológicas determinadas e seus enunciados resultam de uma dada interação, tornando-se mutantes e mutáveis.

O discurso é, por conseguinte, composto por enunciados extraídos de uma mesma formação discursiva, desse modo, terá por base discursos preexistentes, o que revela a exterioridade presente na língua, isto é, o que está entre a língua e a fala, “no seio da vida social”; para apreendê-la é preciso “compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso” (FERNANDES, 2007, p. 23). As trocas existentes no momento de produção do discurso revelam a presença de outros discursos que já foram ditos. Nesse sentido, Orlandi (2007, p. 32) comenta que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas”, no entanto, encontramos muitas vezes tão imbricados em determinadas formações ideológicas e discursivas que não nos apercebemos da apropriação que efetuamos.

Depreendemos, assim, que o discurso nunca seria autônomo; jamais possuiria uma identidade fechada, visto que o sentido surge no interdiscurso e este, por sua vez, configura-se como aberto e diversificado. Isto posto, observamos que o entendimento do que seja o interdiscurso é algo que ultrapassa a simples noção do “discurso do outro no meu dizer”. Vemos como relevante compreender que “o Outro não é um fragmento localizável, uma citação [...] Ele é aquele que faz parte sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo” (ORLANDI, 2007, p. 37). Sob esta perspectiva, é interessante, enquanto analistas do discurso, considerarmos o caráter dialógico presente em todo enunciado do discurso.

## 1.2 Conhecendo as concepções de *cen*as e *ethos*

Para que possamos apreender o *ethos* discursivo de um texto precisamos, inicialmente, identificar a situação enunciativa intrínseca àquela materialização discursiva. A situação de enunciação está dividida em três cen<sup>a</sup>s, a saber, a *cena englobante*, a *cena genérica* e a *cenografia*. Podemos entender a *cena englobante* como sendo o “pano-de-fundo” discursivo, “o estatuto dos parceiros num certo espaço pragmático”, isto é, o tipo de discurso que embasa o discurso veiculado, por exemplo, o discurso político, o discurso religioso, o discurso acadêmico, entre outros (MAINGUENEAU, 2006, p. 251).

Todavia, a cena englobante não abrange todas as atividades verbais, surgindo, pois, a *cena genérica*. Para Maingueneau (2006, p. 251), “a obra literária é na verdade enunciada através de um gênero do discurso determinado que participa, num nível superior, da cena englobante literária”, ou seja, ela é o gênero textual veiculador do discurso. No caso da cena englobante literária existem diversas cen<sup>a</sup>s genéricas, como o romance, os contos, as crônicas, a poesia, o teatro.

Por último, temos a *cenografia*, que “implica um processo de *enlaçamento paradoxal*. [...] é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, [...]” (grifos do autor) (MAINGUENEAU, 2005, p. 87). Assim, a cenografia é o processo que legitima a enunciação e é legitimado por ela, isto é, ao passo que a cenografia constrói a enunciação discursiva é, ao mesmo tempo, fundada por ela, já que através da enunciação torna-se possível a existência da cenografia.

É, então, por meio da cenografia que o leitor estabelece a relação de aproximação ou distanciamento com o texto, já que esta é construída no ato da leitura a partir das pistas deixadas pelas marcas linguísticas. Sendo, pois, a cenografia que legitima a enunciação, depende dela a interação entre o texto e o leitor. Será ela que subsidiará a construção do *ethos*.

A Nova Retórica postula que o *ethos* encontra-se não só nos textos orais, mas também nos textos escritos. Sobre essa nova ótica, Maingueneau (2005, 2006) defende que todo texto escrito possui uma *vocalidade* específica que nos permitiria construir o *ethos*. Para o autor, o *ethos* se constrói na fusão entre o *ethos* pré-discursivo – noção aristotélica – e *ethos* discursivo – formado pelo *ethos* dito e pelo *ethos* mostrado, atentando para o fato de que o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. Entendemos, dessa forma, que a percepção sobre o *ethos* é complexa e ancora-se na mobilização da afetividade do intérprete, que absorve suas informações da materialização linguística e do ambiente. O *ethos* configura-se como a criação imagética que todo leitor/ouvinte realiza ao ler/ouvir sobre uma determinada personagem, seja ela real ou fictícia. É um processo interativo de influência mútua, uma noção discursiva.

Maingueneau (2006, p. 271-272) explica a constitutividade do *ethos* do texto escrito por meio de três características: o tom, o caráter e a corporalidade. O *tom* corresponde ao discurso que embasa a enunciação, ou seja, o modo como o enunciador faz sua enunciação. Por *caráter* compreendemos os aspectos psíquicos do enunciador, isto é, suas atitudes e posturas diante dos acontecimentos narrativos. Já pela *corporalidade*, associamo-la aos caracteres físicos atribuídos, à imagem mental criada no decorrer na leitura, além do modo de agir no espaço social encerrado no texto.

O autor assevera que os aspectos que constituem o *ethos* são avalizados pelo *fiador*, o que implica no discurso social arquivado na memória do leitor e que no momento da leitura é ativado para validar ou não o *ethos* presente na obra, sendo também (trans)formado pelo leitor durante a leitura. Dessa forma, o *ethos* não só “recusa toda a separação entre o texto e o corpo, mas também entre o mundo representado e a enunciação que o traz”, ele próprio proporciona a si mesmo a construção de uma identidade e a relaciona diretamente com o mundo que ele mesmo é responsável por criar (MAINGUENEAU, 2006, p. 278).

É, portanto, impossível dissociar o *ethos* do código de linguagem, uma vez que a eficiência do código repousa sobre o *ethos* que lhe é correspondente. A dificuldade encontrada em distinguir entre o *ethos* trazido pela enunciação e o *ethos* construído pelo leitor decorre dos efeitos de sentido atribuídos às palavras, textos e enunciados, que são determinados pelas condições e circunstâncias nas quais são produzidos; por quem os produziu e através de que modo. A produção de sentido resulta, contudo, de um sujeito que possui autoridade *com* e *sobre* a língua. Sendo assim, é preciso considerar o contexto e a memória discursiva na busca dos sentidos singulares em meio à pluralidade que constitui os usos linguísticos.

### 1.3 Sobre vontades de verdade

Tomando como premissa que o discurso já está posto, já circula na sociedade e o que enunciamos já foi dito por outros, em outros lugares. Nessa constante repetição do já-dito, alguns discursos assumem o caráter de inquestionável, pois são proferidos por sociedades de discurso que, por meio dos rituais das palavras, moldam as formas do dizer. Exemplo vigente na contemporaneidade destas sociedades de discurso é a mídia que diariamente nos indica a verdade com a qual devemos ser e agir para que sejamos aceitos socialmente.

Por ser a verdade um mecanismo utilizado através da linguagem, pelos sujeitos, Nietzsche (2008, p. 16) afirma que “a compreensão da linguagem revela-se, desde logo, uma fonte inesgotável de auto-enganos”, fazendo-se crer ao produzir substituições, iludindo aqueles que nela acreditam sem questionar. Ainda, conforme a análise nietzschiana, a verdade é “Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transportadas e adornadas, [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 36), portanto, manipulável.

Assim, compreendemos que a verdade é de ordem tautológica, já que por meio delas os sujeitos encontrariam o que eles mesmos enunciaram, caracterizando a verdade enquanto um conjunto de relações humanas que parece à sociedade “consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que assim elas o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 36). O que existe, portanto, não é a verdade e sim a vontades de verdade.

Foucault (2009, p. 17) aponta como sendo um dos sistemas de exclusão a posição entre verdadeiro e falso. Segundo o autor, a vontade de verdade “apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas”, sendo ressignificada pelo modo como o saber é aplicado, mostrado, na sociedade. A vontade de verdade e a vontade de saber são constitutivas da relação entre o verdadeiro e o falso, na qual o poder é construído pelo próprio sujeito e passa a ter mais valor o que foi enunciado do que o enunciador.

A vontade de verdade realiza-se nos lugares onde o saber atua sobre os outros discursos, no modo como algo é enunciado, mostrado, por exemplo, “na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2009, p. 18). A distinção entre a verdade de um discurso e a vontade de verdade é proposto por Foucault nos seguintes termos:

[...] o discurso verdadeiro [...] não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade [...] insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que [...], em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...] (FOUCAULT, 2009, p. 20).

Nesse sentido, a vontade de verdade atravessa o discurso verdadeiro, porém não é o discurso. Como parte dessa relação sujeito e verdade, o dizer do outro sobre o eu assume considerável importância, já que este outro – a mídia, por exemplo – torna-se indispensável para que o eu enuncie a verdade sobre si mesmo.

#### **1.4 Discurso, textualidade e gênero**

A manifestação discursiva ocorre linguisticamente através de textos. Isto é, o discurso é materializado por meio de textos que circulam na sociedade sob a forma de gêneros. A noção de gênero reafirma então o princípio essencial da textualidade: o de que a língua utilizada na materialização do discurso constitui uma forma de comportamento social, uma vez que executamos determinadas atuações por meio das verbalizações socialmente reconhecidas (ANTUNES, 2009). Ao compreendermos as narrativas de textos paradigmáticos como gêneros, consideramo-las em termos de espaço para materialização de inúmeros discursos e como suportes para vários gêneros textuais e discursivos.

Convém ressaltarmos que a produção dos gêneros e, conseqüentemente, dos textos decorre das escolhas lexicais e imagéticas realizadas pelos sujeitos, ao passo que os discursos que embasam essas produções constituem a discursividade. Portanto, não é pertinente pensarmos o texto desvinculado do discurso e vice-versa. O discurso materializa-se no texto, seja ele oral ou escrito, não são o mesmo objeto, mas se completam como faces de uma mesma moeda.

Dessa forma, interpretamos os textos paradigmáticos como polifônicos, visto que suas personagens são sujeitos discursivos que constroem discursos abertos a partir do dialogismo. A leitura assume, portanto, o caráter do simbólico, já que passar a ser o veículo de constatação de uma textualidade que se configura através de outras. Para Orlandi (2008), é necessário pensar a leitura sob a perspectiva discursiva, considerando-a como “processo de instauração de sentidos”, no qual o sujeito-leitor possui especificidades e história própria; a existência de diversas maneiras de leitura; e a leitura sob constante influência do momento histórico e do segmento social ao qual o sujeito encontra-se relacionado.

Conforme aponta Moita Lopes (2002), as narrativas assumem papel relevante ao possibilitarem o posicionamento dos alunos diante de seus interlocutores, no ato da leitura, seja ela individual ou coletiva. Acordamos com o autor quando ele aponta que essa possibilidade decorre das duas principais características das narrativas:

[...] a enunciação da narrativa representa, por um lado, uma exceção ao mundo como ele é, isto é, uma exceção ao cânone cultural, e, por outro, sua natureza dramática, que possibilita vermos os personagens e os interlocutores, por extensão, atuando no drama da vida, na negociação e na construção de suas identidades, oferecendo a possibilidade de refletir sobre o mundo social (p. 59-60).

Por considerarmos as narrativas de textos paradidáticos como gêneros e, por conseguinte, como materializadores dos discursos sociais, as assimilamos como instrumentos mediadores na formação crítica dos sujeitos sociais, ao passo que lemos, escrevemos, contamos e ouvimos ao estamos inseridos no contexto escolar, além de se constituírem como instrumentos no processo de entendimento da vida social e de suas articulações.

## 2 SITUANDO O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA E SUAS PERSONAGENS

*O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992) oferece-nos algumas situações atípicas no que diz respeito aos contos de fadas. Acontece que *Feiurinha* é uma princesa que sumiu e o seu desaparecimento põe em risco todas as histórias fantásticas e a felicidade estabelecida através do enunciado “e foram felizes para sempre”. Para evitar que o desastre aconteça, as princesas dos contos de fadas decidem se reunir e reverter a situação, procurando um escritor que lhes explique o porquê de Feiurinha ter desaparecido. Temos as seguintes personagens:

- O Escritor<sup>1</sup> – Convocado a escrever, não consegue, pois desconhece a história, o que resultará em um debate intertextual entre a legitimação fornecida pela escrita e a tradição oral;
- Jerusa – Uma senhora de setenta anos, negra, calma, empregada do Escritor, detentora da história e a única capaz de salvar o mundo encantado, pois ouviu de sua avó, que ouviu da avó dela, a história de Feiurinha;
- As princesas (Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Moura Torta e Bela Adormecida) – senhoras casadas, menos Chapeuzinho Vermelho – prestes a comemorar vinte e cinco anos de casamento, grávidas, tricotando os casaquinhos de lã para os bebês e com alguns fios brancos em seus cabelos;
- Caio, o lacaio – Como o próprio nome diz, é o lacaio de Branca de Neve; aquele que vai aos castelos chamar as outras princesas para a reunião e à casa do escritor colocá-lo a par da situação;

<sup>1</sup> A personagem Escritor não possui nome próprio, por isso optamos por grafá-lo em letra maiúscula como uma maneira de diferenciá-lo do autor do livro, Pedro Bandeira.

- Os príncipes – os Príncipes Encantados, que estão todos gordos e passam a vida caçando;
- As vilãs – As três bruxas malvadíssimas, Ruim, Malvada e Piorainda, e sua sobrinha Belezinha, responsáveis pelo sequestro, criação e exploração de Feiurinha;
- Feiurinha – Princesa desaparecida que põe em risco a eterna felicidade no mundo encantado. É linda, mas acredita que nunca irá encontrar um príncipe encantado por causa de sua feiura;
- O bode – Velho, sujo e fedido. É o único amigo de Feiurinha que a acompanha por todos os lugares.

Após essa breve descrição das personagens do conto infantil, voltaremos nossa atenção para o objetivo central de nosso trabalho: a apreensão das vontades de verdade relacionadas à beleza e à construção *ethóica* em *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992). Deter-nos-emos na protagonista da história por acreditarmos que essa personagem apresenta e exemplifica a inversão dos estereótipos de beleza construídos e aceitos pela sociedade contemporânea.

### 3. AS CENAS DE FEIURINHA

Por analisarmos a construção *ethóica* da personagem, vemos como relevante discutirmos sobre as cenas de Feiurinha. A narrativa de *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1992) está ancorada na dicotomia oralidade versus escrita, já que o Escritor que é convocado a escrever e, portanto, tido como responsável pela salvação do mundo encantado, não consegue, pois desconhece a história. Enquanto sua empregada, a velha Jerusa, é conhecedora da história e a conta para todos. Compreendemos, assim, que Feiurinha e sua história só passam a acontecer a partir do momento que Jerusa começa a narrar a história. Dessa forma, selecionamos algumas sequências textuais que acreditamos explicitar com clareza as cenas.

*- Feiurinha? O senhor conhece a Feiurinha?*

*A estranha dança parou na mesma hora e nove pares de olhos voltaram-se para Jerusa.*

*- Eh, que história boa, não é? – continuou ela, a sorrir. – Sempre foi a minha preferida quando minha avó reunia todo mundo pra contar histórias ao pé do fogo... (BANDEIRA, 1992, p. 54. Grifos nossos).*

Encontramos nessas sequências como cena englobante que subsidia o mistério de Feiurinha o discurso da tradição oral, revelada através de Jerusa, a empregada do autor e da sua postura enquanto contadora de história. Jerusa fala da vida à Feiurinha através da narrativa oral, do ato de *contar histórias ao pé do fogo*. Maingueneau (2006) coloca que a cena englobante corresponde ao que se costuma entender por “tipo de discurso”, nesse caso, o discurso dos contos populares.

Já que a cena englobante não comporta todos os enunciados, buscamos, então, a cena genérica de Feiurinha, que se encontra expressa no próprio ato de contar a história, realizado por Jerusa, ou seja, é a história oral, os contos da carochinha, os causos, as histórias de trancoso, contadas e transmitidas de geração a geração. Vejamos a sequência a seguir:

*Era uma vez, há muitos, muitos anos atrás, uma menina muito linda que acabara de nascer numa casa muito pobre, mas cheia de amor e felicidade. Seu pai e sua mãe não tinham ainda escolhido um **nominho** para ela e ainda estavam discutindo que nome iriam dar; quando ouviram batidas na porta (...). Inocente, o **bom homem** deixou as três entrarem. **Só que elas eram** as três bruxas malvadíssimas, Ruim, Malvada e Pior ainda, que paralisaram o pai e a mãe da menina com **uma praga de bruxaria** (...)* (BANDEIRA, 1992, p. 57. Grifos nossos).

Apesar de Jerusa iniciar a história de Feiurinha com a mesma modalização dos textos escritos – *Era uma vez, há muitos, muitos anos atrás* –, é preciso considerar que as histórias fantásticas em sua maioria começam com essa sentença. Também é necessário atentar para as expressões utilizadas por Jerusa no decorrer da enunciação que revelam a afetividade própria da fala, por meio da qual é possível a ocorrência de juízos de valor, a saber *nominho; uma menina muito linda; (casa) cheia de amor e felicidade; bom homem; Só que elas eram; uma praga de bruxaria*, entre outras.

É, pois, exatamente, esse contar secular representado na fala da personagem Jerusa que constitui e é, ao mesmo tempo, constituinte da cenografia de Feiurinha. Vejamos:

*A história de Feiurinha é dos antigos, há mais de sessenta anos atrás, foi minha avó, que também ouviu da avó dela...* (BANDEIRA, 1992, p. 56. Grifos nossos).

*Assim, a menina foi parar na casa das bruxas, um lugar em ruínas, uma choupana sórdida e lúgubre, longe de tudo e de todos, onde a **pobrezinha** cresceu junto às corujas, aos ratos e aos morcegos.*

*- E ela? – perguntou Cinderela. – Não se assustava com um lugar tão horrível?*

*Nem um pouquinho. Ela nunca tinha visto outro mundo, nem mais feio nem mais bonito. Aquilo era tudo que ela conhecia, era o seu mundo e ela estava acostumada com todas aquelas barbaridades* (BANDEIRA, 1992, p.59. Grifos nossos).

*Pois é. Esse era o nome que as bruxas tinham dado para uma **menina linda daquele jeito**: Feiurinha! Ela, **coitada**, cresceu com aquele nome, e a sua vergonha cresceu mais ainda* (BANDEIRA, 1992, p. 61. Grifos nossos).

A cenografia “legítima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la” (MAINGUENEAU, 2006, p.253), caracteriza a enunciação e é, simultaneamente, caracterizada por ela; sustenta a obra e é sustentada por ela. Por isso, é comum nos depararmos durante a leitura com cenografias que vão, aos poucos, construindo as cenas explicitadas anteriormente.

#### 4 VONTADES DE VERDADE, CONCEPÇÕES DE BELEZA E O *ETHOS* DE FEIURINHA

Ao analisarmos as cenas que compõem *Feiurinha*, nosso objetivo foi alcançar o *ethos* dessa personagem. Assim, voltaremos nossa atenção doravante para a apreensão do seu corpo, do seu caráter e do seu *tom*, partes que constituem o *ethos* e que nos conduzirá à percepção das vontades de verdade existentes nos discursos. Segundo Maingueneau (apud Salgado e Motta, 2008, p. 16), “o *ethos*, por natureza, é um comportamento que, como tal, articula o verbal e o não-verbal, provocando

nos destinatários efeitos multi-sensoriais” (grifo do autor), fazendo-nos entender por *ethos* tudo o que está ligado ao enunciador, mas que não faz parte dele.

Ainda, segundo o autor, a concepção de *ethos* faz referência a uma infinidade de ocorrências, fatos e conceitos que irão variar de acordo com o ponto de vista do ouvinte/leitor de um determinado texto. Desse modo, “o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido” (MAINGUENEAU, 2008, p. 61), já que os ouvintes/leitores são diferentes entre si e circulam em diferentes ambientes sociais, estando, portanto, suscetíveis aos discursos, o que implica visões distintas em diferentes momentos. Vejamos algumas sequências textuais na busca pela apreensão do *ethos* feminino e das vontades de verdade implicadas em/de Feiurinha.

- ***Você é um horror!*** – completava Piorainda. (...).

*E punham-se a pular, a dar voltas em torno da menina, a cutucá-la, a dar-lhe beliscões, a puxar-lhes o cabelo (...).*

- ***Veja só seus dentes!*** – provocava Ruim – ***Todos iguaizinhos, brancos, enfileirados como idiotas!*** (...).

*A menina chorava, tentava desvencilhar-se, envergonhada, mas as bruxas insistiam:*

- ***E os seus cabelos, então? Louros, e macios! Parecem uma seda nojenta!*** – continuava Ruim (...).

- ***E esse nariz? Retinho, pequeno e delicado!*** (BANDEIRA, 1992, p. 60-61, Grifos nossos).

Segundo Maingueneau (2005, p. 98), “a corporalidade corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social”. Observamos que o uso do diminutivo – *iguaizinhos; Retinho; pequeno* – pelas bruxas revelam a intenção de desvalorizar as características físicas de Feiurinha, características estas aceitas e valorizadas historicamente. A reação de Feiurinha perante as atitudes das bruxas evidencia o assujeitamento produzido pela vontade de verdade que perpassa o discurso da beleza, institucionalizado naquele universo.

Podemos perceber através das escolhas lexicais que compõem a enunciação das Bruxas as vontades de verdade existentes em seus discursos – *Você é um horror!; Veja só seus dentes!... enfileirados como idiotas!; seda nojenta* – ou seja, a vontade de verdade de que a feiura existente em seu universo – a choupana das bruxas – viesse a se tornar válida e verdadeira por meio da aceitação dessa feiura por parte de um ser alheio àquela atmosfera – Feiurinha. Aqui o *ethos* sugerido ao leitor reforça a vontade de verdade proposta na narrativa: a inversão do belo em feio.

Modernamente, o conceito de beleza tem sido tomado como parâmetro para a construção das identidades. Ao percorrer a constituição identitária feminina, Zozzoli (2005, p. 66-67) aponta que ela está atrelada à constituição da imagem feminina durante a história da humanidade. Desse modo, a construção *ethóica* apresentada na obra aponta para a tentativa de inversão do conceito de beleza: as vontades de verdade do discurso bruxesco desconstroem e reconfiguram o discurso do feio, o que provoca em Feiurinha a internalização dos contrários como algo verdadeiro e válido e, principalmente, como algo presente em toda sociedade, revelando de modo mais explícito a vontade de verdade presente no discurso das Bruxas:

*Feiurinha vivia desesperada, e até já tinha pensado em fugir. Só não fugia porque lembrava muito bem do que tinha dito as três bruxas malvadas: beleza só havia ali, naquela casa. Fora dela, a menina só encontraria horrores e feiuras como ela mesma* (BANDEIRA, 1992, p. 62. Grifos nossos).

*Ajoelhou-se à beira do riacho de águas calmas, e viu refletida sua imagem horrorosa, seus cabelos longos, cheirando alfazema, sua pele rosada, seus olhos de um azul profundo...* (BANDEIRA, 1992, p. 63. Grifos nossos).

Encontramos nessas sequências um *corpo* sadio – *dentes todos iguaizinhos, brancos; pele rosada* – e forte, já que Feiurinha assim que cresceu foi responsabilizada pelos afazeres domésticos. Suas feições faciais são colocadas na narrativa de modo a apresentar um rosto harmonioso. Características que corroboram para a construção imagética acerca da personagem pelo leitor e verificamos, igualmente, que as características apresentadas assistem ao conceito de beleza feminino europeu cristalizado na sociedade contemporânea.

A esse respeito, Foucault (2009) esclarece que o poder do discurso reside nas relações comunicativas. Por meio das enunciações cotidianas – ideologia do cotidiano – os jogos de verdade são alterados, reconfigurando a ideologia oficial e tornando a verdade relativa, já que ela é encontrada no momento exato da enunciação. As vontades de verdade são, segundo o autor, sistemas de exclusão que se apoiam em suportes institucionais – conjunto de práticas de uma dada esfera social, com seus instrumentos e saberes – e que tendem “a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2009, p.18).

Por conhecer apenas o mundo da choupana das bruxas, o *caráter* de Feiurinha é o de uma menina infeliz, fragilizada cotidianamente por causa de sua feiura, sentia-se, assim, envergonhada – *vivia desesperada, e até já tinha pensado em fugir*, não o fazia porque tinha medo dos *horrores e feiuras* que encontraria fora daquele lugar. Conforme afirma Maingueneau (2005, p. 97), “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”, e ao lado de sua personalidade encontramos indícios de sua identidade de sujeito assujeitado às vontades de verdade colocados pelo discurso do belo.

Sobre a questão da identidade, Silva (2007, p. 112) chama a atenção para o fato de que

as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo que são representações, e que a representação é sempre construída ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca ser ajustadas, idênticas, aos processos de sujeito que são nelas investidos.

Essa afirmação de que somos construídos a partir da relação com o Outro faz com que as atividades exercidas por Feiurinha e as determinações sobre sua identidade, estabelecidas pelas Bruxas, sofram influência dos estereótipos, embora essa influência ocorra de modo inverso ao colocado socialmente.

Seu maior tormento personificava-se na sobrinha das bruxas, Belezinha, uma bruxinha horrenda, que tinha por divertimento infernizar Feiurinha e humilhá-la por causa de uma verruga.

Acerca da comparação das “verdades” sobre o conceito de beleza, Amossy (2008, p. 125) esclarece que a estereotipagem “é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado”.

Desse modo, as características psicológicas e físicas de Feiurinha resultam de um *tom* discursivo presente e validado pelo seu *fiador*, ou seja, pelo discurso da beleza com seus estereótipos, socialmente reconhecidos e aceitos. Maingueneau (2008, p. 66) explica que essa “incorporação” do discurso fiador na materialização linguística “não é um processo uniforme; ela se modula em função dos gêneros e dos tipos de discurso”.

Maingueneau (2005, p. 120) explica que podemos compreender a interação entre dois ou mais discursos em posição de delimitação recíproca como uma “tradução generalizada”, de uma formação discursiva para outra. Nesse sentido, “quando uma formação discursiva faz penetrar seu Outro em seu próprio interior [...], ela está apenas “traduzindo” o enunciado deste Outro, interpretando-o através de suas próprias categorias”. Observemos a sequência seguinte que confirma a internalização dos contrários por Feiurinha:

-Ai, amigo Bode, como eu sou infeliz! Belezinha e minhas madrastas até que têm razão de brigar tanto comigo. *Para elas, deve ser duro morar a vida inteira com um ser tão feio, tão horroroso e repugnante como eu!* (BANDEIRA, 1992, p. 64. Grifos nossos).

A jovem princesa, ao tomar para si o discurso da beleza colocado pelas bruxas, internaliza as vontades de verdade enunciadas na formação discursiva delas, dessa forma, o discurso do belo das bruxas colabora para o interdiscurso da princesinha e o seu para o interdiscurso da narrativa. Entendemos, portanto, que o discurso fiador do *ethos* de Feiurinha não é apenas o discurso da beleza, mas através do discurso da beleza transformada em feiura e dessa relação de polêmica são definidas as identidades de bela das bruxas e de feia de Feiurinha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise realizada, podemos observar que o texto configura-se como a materialização dos discursos que circulam no âmbito social, conduzindo-nos ao entendimento de que a história de Feiurinha encontra-se muito além de conto de fadas infantil, pois ela nos conduz a cenas que nos remetem à nossa infância, às histórias contadas e lidas antes de dormir e, de modo mais profundo, à apreensão das vontades de verdade associados aos estereótipos sociais de beleza.

Um ponto relevante da narrativa reside na já abordada estereotipagem do conceito de beleza, em cuja encontramos a inversão do belo em feio e do feio em belo que nos conduz ao questionamento dos valores estabelecidos na sociedade contemporânea acerca das concepções de saúde, ética, beleza. Isto porque estamos inseridos em um universo onde presenciamos o crescente fortalecimento do processo de supervalorização da estética perfeita, seja facial ou corporal.

A construção do *ethos* de Feiurinha nos mostrou a imagem de um corpo sadio e muito bonito. Encontramos uma personalidade amável e carinhosa, no entanto, envolta em medo e resignação, dispersa em seus pensamentos. Constatamos que por serem as construções textuais correspondentes aos períodos de tempo nos quais foram produzidas, por conseguinte, acreditamos que a narrativa infantil, assim como os mais variados gêneros de circulação social, contribui para a legitimação e reprodução de padrões e paradigmas sociais arraigados pela e na sociedade. Utilizando-se de suas vontades de verdade, as três bruxas malvadíssimas fazem com que a princesa desaparecida reelabore os sentidos preexistentes e os tome para si, construindo sua identidade, segundo o desejo e o poder emanado de seus discursos, proclamados na fala cotidiana da choupana.

A obra traz em si todo um universo e este por sua vez é reformulado pelo seu leitor. Dessa forma, acreditamos que o livro nos remete a vários caminhos, por isso não queremos designar como únicas as construções de cenas e de *ethos* que realizamos, nem tampouco estabelecer como “verdadeiras” as vontades de verdade por nós apreendidas.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução J. J. Moura Ramos. Lisboa, Martins Fontes, 1970.
- AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BANDEIRA, P. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 12. ed. São Paulo: FTD, 1992.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Cenas da Enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 85- 103.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Tradução e organização Fernando de Moura Barros. São Paulo: Hedra, 2008 (Estudos Libertários).
- ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SALGADO, Luciana e MOTTA, Ana Raquel (orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11- 81.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZOZZOLI, J-C J. Corpo de mulheres enquanto marca na mídia: recortes. In: BRANDÃO, I. (Org.). **O corpo em revista: Olhares interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 47-82.

# A PRODUTIVIDADE DA METONÍMIA NA FALA GOIANA: UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA

*Natália de Paula Reis\**

*Leosmar Aparecido da Silva\*\**

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o fenômeno da metonímia e sua produtividade em dados de fala do português contemporâneo falado em Goiás. Para tanto, este estudo teve como embasamento a perspectiva teórica de pesquisas que envolvem a metonímia, como um fenômeno presente no uso e como mecanismo cognitivo, tal como propõem Lakoff e Johnson (2002), Goossens (2002), Ferrari (2014), Silva (2012) dentre outros. Em vista disso, com base nos referenciais teóricos da Linguística Cognitiva, a leitura e a análise dos usos contemplaram os níveis gramatical, semântico e pragmático-discursivo das construções. O *corpus* de análise compreendeu os dados coletados pelos integrantes do Projeto Fala Goiana, ao qual este estudo está associado. Constatou-se, portanto, nos dados, uma grande produtividade do fenômeno da metonímia. Dentre as metonímias investigadas sobressaíram as do tipo *todo pela parte, parte pelo todo*, em especial as que são constituídas por partes do corpo, e de *lugar pelo evento*. Ademais, percebeu-se nos usos a recorrência da metaftonímia, ou seja, da relação entre metonímia e metáfora que se justapõem para adequar às necessidades comunicativas do falante.

**Palavras-chave:** Metonímia; Mecanismo cognitivo; Fala Goiana; Metaftonímia.

## ABSTRACT

This article has meant to examine the metonymy phenomenon and your productivity in real speech data of contemporary Portuguese spoken in Goiás. Therefore, this study was like base the theoretical perspective of researchs involving metonymy, as a phenomenon present in use and as cognitive mechanism, as proposed Lakoff and Johnson (2002) Goossens (2002), Ferrari (2014), Silva (2012) among others. In view of this, with base in theoretical subsidy of Cognitive Linguistics, the reading and analysis of the uses contemplated the grammatical levels, semantic and pragmatic-discursive of the constructions. The corpus of analysis comprised the data collected by members of the Fala Goiana Project, which this study is associated. It was found, therefore, on the data of speech goiana a high productivity of metonymy phenomenon. Among the investigated metonymies highlighted the type of part for the whole, especially the metonymies are constitute of parts of the body and of the event for the place. Moreover, it was observed in the uses, the recurrence of methaftonymy, i. e., of the relationship between metonymy and metaphor, are juxtaposed to suit the speaker's communication needs.

**Keywords:** Metonymy; Cognitive mechanism; Speech goiana; Metaphonymy.

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

\*\* Doutor em Letras e Linguística pela UFG e professor Adjunto I da UFG.

## INTRODUÇÃO

Este artigo associa-se a um projeto maior da Universidade Federal de Goiás denominado *Português contemporâneo falado em Goiás - Fala goiana*, que objetiva investigar e descrever os fenômenos linguísticos do português contemporâneo falado em Goiás, e cujos dados constituíram o *corpus* da presente pesquisa.

Conforme sugere o próprio título, propõe-se neste estudo investigar o fenômeno conceptual da metonímia como um processo que pode ser tratado sob o enfoque sociocognitivista, semântico e pragmático. Dessa maneira, adotando os pressupostos Funcionalistas da Linguagem de que a língua e a gramática não são autônomas, – tal como propõe Dik (1989), Halliday (1985), Neves (1997) e outros – pretende-se interpretar e compreender esse fenômeno considerando seu funcionamento nas categorias linguísticas de natureza semântica, discursiva, gramatical.

Ressalta-se que a metonímia, quando comparada à metáfora, recebeu consideravelmente menos atenção, embora, em especial nos estudos da linguística cognitiva, pode-se observar um aumento significativo de trabalhos dedicados ao tema. Isso fica evidente em trabalhos como os de Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (2002), Radden e Kövecses (1999), Sánchez (2009) e outros, que estudam a metonímia em termos cognitivos como um fenômeno conceitual. Destacam-se também os trabalhos de Goossens (2002), Ferrari (2014) e Silva (2012), que tratam da interação entre metonímia e metáfora.

Entretanto, esses trabalhos parecem não abordar o potencial de uso e o propósito comunicativo desse fenômeno. Este é um aspecto proposto por Ibañez (1997) e Farias (2007), mas que também será enfoque do presente estudo, com a novidade de analisar o fenômeno da metonímia e sua produtividade também em dados reais de fala do português contemporâneo falado em Goiás.

Este artigo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, inicialmente, discute-se a perspectiva teórica em que se fundamenta o núcleo temático do estudo. Na segunda seção, faz-se uma apresentação e discussão dos resultados. Por fim, tem-se a conclusão, em que se sintetizam os resultados da pesquisa e são retomadas as principais questões debatidas nesse artigo e, em seguida, apresentam-se as referências.

## 1 LINGUÍSTICA COGNITIVA E METONÍMIA

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem que tem como princípio as experiências culturais e sensoriais do homem no mundo. É uma proposta teórica que concebe o conhecimento da língua em uso (FERRARI, 2014; NEVES, 1997) e enfoca a dimensão simbólica da linguagem. Assim, para os sociocognitivistas, os estudos sobre cognição relacionam-se ainda aos aspectos culturais e sociais, uma vez que é por meio da interação social, que a cognição e a linguagem surgem, desenvolvem-se e organizam-se.

Nessa direção, este artigo associa-se a estudos que expandiram a função da metonímia para além do seu conceito tradicional de figura de linguagem, considerando-a agora também como fenômeno cotidiano, da percepção e da conceptualização humana em relação ao mundo.

Cognitivamente, a metonímia é vista como um recurso eminentemente humano, presente na linguagem da vida cotidiana, desempenhando papel central no modo como pensamos, agimos e falamos, tal como afirmam Lakoff e Johnson ([1980] 2002). Nesse sentido, é responsável não só pela estruturação do pensamento, como também da linguagem e da ação. Nesse sentido, Lakoff e Johnson ([1980] 2002, p. 92-96) fornecem uma lista de exemplos de algumas metonímias comuns, como:

- Parte pelo todo: *Tenho um novo 8 válvulas.*
- Produtor pelo produto: *Ele comprou um Ford.*
- Objeto pelo usuário: *O saxofone está resfriado hoje.*
- Controlador pelo controlado: *Napoleão perdeu em Waterloo.*
- Instituição pelos responsáveis: *O Senado acha que o aborto é imoral.*
- Lugar pela instituição: *A casa branca não está se pronunciando.*
- Lugar pelo evento: *Não deixemos que a Tailândia se torne um outro Vietnã.*

Seguindo essa mesma perspectiva, Kövecses e Radden (1999) alegam que a metonímia pode ser considerada um fenômeno conceptual, um processo cognitivo e opera dentro de um Modelo Cognitivo Idealizado (MCI). Como fenômeno conceptual, ela se constitui nas experiências humanas e está sujeita a princípios conceituais gerais e sistemáticos que estruturam nossos pensamentos e ações. Como processo cognitivo, constitui um modo de processar informações na mente e, por operar dentro de um MCI, existe um modelo prototípico de ocorrência da metonímia, que consideramos que seja *o parte pelo todo*.

Dessa forma, entender a metonímia, sob a perspectiva da linguística cognitiva, significa perceber que há um mapeamento conceitual dentro de um único domínio em que uma entidade em um domínio conceitual é usada para referir-se a outra que é relacionada a ela (IBAÑEZ, 1997; SÁNCHEZ, 2009), por isso, o protótipo de *parte pelo todo*. Acrescenta-se ainda que a metonímia envolve quase sempre um efeito conceitual chamado “realce de domínio”.

Tendo em vista que o uso da metonímia possibilita colocarem-se em relevo certas características da entidade a que se faz referência, Lakoff e Johnson ([1980] 2002) descrevem a metonímia como um processo cognitivo em que uma entidade conceptual, o veículo, dá acesso a outra entidade conceptual, o alvo, dentro de um mesmo modelo cognitivo. Esse mesmo processo cognitivo é descrito por Langacker (1987 *apud* SANTOS, 2012, p. 49), por meio da noção de Ponto de Referência e Zona Ativa.

Juntamente à noção de metonímia, para a compreensão e para a análise dos principais usos metonímicos reconhecidos nos dados coletados, é fundamental o entendimento acerca da visão do *continuum* metonímia-metáfora, estudado primordialmente por Goossens (2002). Sabe-se que a metaftonímia é a interação entre a metáfora e metonímia que se justapõem para adequar às necessidades comunicativas do falante (GOOSSENS, 2002; SILVA 2012). De acordo com Goossens (2002), às metaftonímias podem ser atribuídos dois tipos básicos, que são a metaftonímia integrada e a cumulativa.

Por *metaftonímia integrada*, o autor entende que, em uma mesma expressão, uma metonímia e uma metáfora são combinadas. Nesse sentido, esse tipo inclui uma metonímia dentro de uma metáfora e uma metáfora dentro de uma metonímia. Já a *metaftonímia cumulativa* implica em uma metáfora que é derivada de uma metonímia ou vice-versa. Dessa maneira, na metaftonímia cumulativa, pode haver metáfora de metonímia em que o produto final é uma metáfora, bem como casos raros de metonímia de metáfora (em que o resultado é uma metonímia).

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO: USOS METONÍMICOS IDENTIFICADOS NO CORPUS

Conforme menciona Lakoff (1987), existem diversos modelos metonímicos em um sistema conceptual rico e eles são usados para uma ampla variedade de efeitos. Em relação às ocorrências no *corpus*, pode-se afirmar que o fenômeno da metonímia foi bastante produtivo na fala goiana e que as principais ocorrências foram do tipo *parte pelo todo*, *todo pela parte* e *lugar pelo evento*. Foram encontradas no *corpus* 216 metonímias. Na figura 1, a seguir, estão seus tipos e porcentagens:

Figura 1: Tipos de metonímias verificadas no *corpus*

Pode-se constatar que a metonímia realmente é produtiva na fala goiana. As metonímias mais produtivas no *corpus* foram as do tipo *parte pelo todo* (73%), em seguida, as do tipo *lugar pelo evento* (25%). As metonímias *parte pelo todo* e *todo pela parte* ocorreram 158 vezes nos dados coletados. Desse total, 87 foram enunciadas por falantes do sexo feminino e 71 por falantes do sexo masculino. Já as metonímias *lugar pelo evento* ocorreram 54 vezes nos dados coletados, das quais 29 foram enunciadas por falantes do sexo feminino e 25 por falantes do sexo masculino, o que revela que a metonímia é produtiva, equilibradamente, entre os falantes, independente do sexo.

Segundo Kövecses e Radden (1999), a metonímia *PARTE pelo TODO* ganhou bastante atenção dos pesquisadores. Conhecida tradicionalmente como sinédoque, esse tipo de metonímia foi bastante produtiva nos dados coletados. Possivelmente, a produtividade dessas metonímias do tipo *PARTE PELO TODO* pode estar relacionada ao fato de que essa é uma metonímia mais genérica, a que integra o MCI. O conceito de metonímia, inclusive, repousa sobre essa relação de CONTÊINER, em que um elemento está “dentro”/contém o outro, no qual o falante enfatiza certos aspectos do todo ou da parte que se pretende selecionar:

- (1) Ele num... num deu a vorta por cima não... acho que faltou um pôco de Deus na **cabeça** dele ((risos)) (JCRO, M, 30)
- (2) achei que nós dois ia morrê naquela hora assim... aí quando... assim o susto foi tão grande... que te num foi... assim... o **carro** passo raspano assim... o carro assim... (SBSL, F, 28)
- (3) Eu trabalho num lavajato... então... eu gosto muito daquele trabalho... pois meu patrão é cristão também... ele vai numa igreja da minha namorada Andressa... lá vai muito **carro**... a gente trabalha com ordem... decência...

Nos dados de fala acima, verifica-se o uso da metonímia *parte pelo todo*, em que, em

determinada situação, alguma subcategoria ou submodelo é utilizado para compreender a categoria como um todo. Em (1), isso se dá por meio da substituição de *mente/pensamento* pela palavra *cabeça*. Vale salientar que há nesse uso a presença do processo da metaftonímia, posto que a metonímia se dá imbricada à metáfora proposta por Lakoff e Johnson ([1980] 2002) CABEÇA/MENTE É CONTÊINER/RECIPIENTE. Nos usos (2) e (3), nota-se que a entidade explícita já pressupõe a noção de motorista, que compõe o *frame* veículo/condução. Em vista disso, por economia cognitiva, ao invés de o falante dizer o *motorista do carro passou raspando* ele diz o *carro*, o que contribui para o processo metonímico se efetive. Além disso, o uso de *carro* para se referir ao conjunto *motorista e carro* contribui para evitar ambiguidade na comunicação. Se o falante dissesse *o motorista do carro passou raspando* se poderia pensar que era apenas o motorista, o carro não.

Cabe ressaltar que apareceram algumas metonímias diferentes das que foram propostas por Lakoff e Johnson ([1980] 2002: 92-96), como as do tipo *todo pela parte*. Esse tipo de metonímia é tratada por Sánchez (2009) como uma das possibilidades de relação metonímica. Segundo o autor, as metonímias que envolvem parte-todo podem ser do tipo PARTE PELO TODO (*ele é o cabeça do grupo*), TODO PELA PARTE (*ele comeu frango*) e PARTE PELA PARTE (*veranear; invernar*). Dentre os dados em que se deu a metonímia todo pela parte, pode-se destacar também os usos constituídos pela expressão ‘todo mundo’, que ocorreu 95 vezes: 44 ocorrências com falantes do sexo masculino e 51 do feminino. A seguir, são apresentadas três dessas ocorrências:

- (4) ó depois que a minha mãe morreu... cabô... o (desestresse) da minha casa era minha mãe... minha mãe conseguia reunir **todo mundo**... ele[pai] num consegue não... ele num consegue de jeito nenhum... então... aí... cada um foi pra... pro seu canto... (RLMS, F, 40)
- (5) logo no primêro dia de carnaval...**todo mundo** fica na farra... né?... num tem... num tem... responsabilidade... né?... (BFS, M, 65)

Percebe-se, nos três usos anteriores, que a expressão *todo mundo* é uma alusão, geralmente, às pessoas de um grupo específico, por isso, a metonímia aqui se constitui como o TODO PELA PARTE. Em (4), a expressão refere-se às pessoas que se reuniam na casa do falante, provavelmente, a seus familiares. Já no uso (5), essa mesma expressão refere-se às pessoas que gostam de festejar e ficar no carnaval.

Para além dessas relações, mostram-se, a seguir, usos em que se apresentaram metonímias do tipo lugar pelo evento:

- (6) povo fazia... ia longe... pa í numa **reza**, pa í numa **missa**... hoje táino... o povo passa pru cima... num qué nem sabê... nessa época eis ia... eis falava tudo isso... tudo vai acabá... (MAJ, F, 65)
- (7) Bem na **virada**... bem na festa((risos)) todo mundo festano e minha mãe passano dor.. (JCS, M, 38)
- (8) tinha ido na casa da minha madrinha pra nós saí né? aí nós foi num **churrasco**... aí conheci ele lá no **churrasco**... nós se apresentaram um pro outro né? aí des desse dia... (SBLs, F, 28)

Nas amostragens acima, verifica-se a ocorrência da metonímia *lugar pelo evento*. Em (6), o falante, ao invés de se fazer uso sintático de uma sentença do tipo *foi ao local (igreja) onde ocorreu a missa*, diz-se simplesmente que *foi à missa/reza*. Além disso, nota-se que há nesse uso o processo de substantivação em que o verbo rezar passa a desempenhar funções próprias de substantivo. Em consequência, o verbo/substantivo assume a acepção de evento, proporcionando a ocorrência da metonímia. Já no uso (7), a metonímia se dá por meio da substituição *do local onde ocorreu a festa da virada de ano* pelo substantivo *virada*. Inicialmente, esse substantivo denota o ‘ato ou efeito de virar’, mas amplia-se à noção de evento e de tempo (“passagem do ano, à meia noite”), que possibilita a metonímia. De forma evidente, nota-se que, pragmaticamente, o falante é guiado pelo princípio da economia cognitiva (IBARRETXE-ANTUÑANO et. al., 2012; SILVA, 2012), em que se procura comunicar muito utilizando-se de poucas palavras, de modo que o sentido é alcançado com sucesso. Esse princípio ocorre por meio da omissão não somente do local do evento, mas também dos substantivos *festa* e *ano*, já pressupostos pelo *frame* de virada. Por último, em (8), o fenômeno da metonímia ocorre por meio da substituição do *local onde ocorreu a reunião festiva de pessoas para saborearem carne assada por churrasco*. Verifica-se que também há integrada a essa metonímia a substituição do evento *festa* pelo tipo de comida que se é servido nesse evento: *churrasco*. Tais usos mostram com maior evidência que o princípio da economia cognitiva é intrínseco à constituição da metonímia.

Ademais, verificaram-se nos dados, poucos usos em que a metonímia atua em casos de conversão, havendo uma transposição de classe que não se caracteriza por nenhuma marca morfológica explícita. (BASÍLIO, 2011). Nota-se nos usos que se seguem o tipo de conversão em que se formam substantivos a partir de adjetivos:

(9) Doc. Ceis são quantos?

Inf. Nós somos quatos... são dois **preto** e dois **branco**. (JS, M, 36)

(10) tinha um homem que mexia com carro véi na frente... tá batano lá... tôo... tôo... tôo... abri a janela vi um **preto**... né? Falei... ah::: preto por preto basta só eu... eu fechei a janela... ele insistiu... ele falô assim... irmã eu ti... eu bato na sua janela...cê fecha a janela no meu rosto? (MANC, F, 38)

Em casos como os de (9) e (10), o substantivo formado por conversão designa um indivíduo que apresenta tipicamente a propriedade expressa pelo adjetivo. Nota-se, portanto, que a metonímia se dá, tal como afirma Basílio (2011), geralmente, a partir da conversão de adjetivos relacionados a seres humanos. Em (9), o fenômeno conceptual se dá por meio da conversão dos adjetivos ‘preto’ e ‘branco’ em substantivo. No dado (10), ocorre também por meio do adjetivo ‘preto’, que assume o valor de substantivo. Dessa maneira, em ambos os casos, ao invés de o falante dizer *o homem que era preto/branco* ele diz *um preto/um branco*. Nesses usos, como o interlocutor provavelmente já possui determinados conhecimentos envolvidos na cena interativa, o uso da metonímia tem uma função pragmática de “encurtar conversa” e centrar-se no elemento-foco necessário para se fazer entendido da maneira que pretende ser entendido. Como se observa, há clara integração entre os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos que, juntos, contribuem para o sucesso da interação.

De acordo com Silva (2012, p. 20), “o corpo tem papel fundamental na configuração das emoções, nas relações interpessoais, na realização de trabalhos, na realização de atos de fala”. Em virtude da importância das experiências corporais na cognição e no desenvolvimento da gramática das línguas e do alto índice de metonímias compostas por partes do corpo nos dados, separamos a subseção seguinte para dedicar-se à hipótese da corporificação da mente e à influência do corpo nos usos metonímicos.

## 2.1 Metonímias constituídas por partes do corpo

Conforme dito anteriormente, de acordo com os pressupostos da Linguística Cognitiva, o corpo não só delimita a experiência como também estrutura a cognição. (FERRARI, 2014). Nessa perspectiva, a hipótese de corporificação concebe a linguagem como o reflexo da experiência do corpo no mundo real. Dessa maneira, é importante ressaltar que as experiências físicas, perceptuais do falante têm papel fundamental na compreensão do processo metonímico, posto que a linguagem resulta de recursos compartilhados que refletem aspectos universais da mente, do corpo humano e da experiência. (SILVA, 2012)

Segundo Goossens (2002), parece haver um número considerável de expressões figurativas para linguística que contêm itens lexicais que denotam partes do corpo. Essas ponderações sustentam o que se verificou nos usos metonímicos presentes no *corpus*. Após a realização de buscas de várias partes do corpo humano nos dados, categorizamos as partes em que se pôde observar esse fenômeno, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1: Número de usos metonímicos que englobam partes do corpo

Partes do corpo	Número de ocorrências
Cabeça	26
Cara	11
Pé	10
Boca	8
Coração	4
Língua	1

Percebe-se no quadro 1 que metonímias com *cabeça* foram mais recorrentes que metonímias com outras partes do corpo. Esse grande número de ocorrências com construções metonímicas (e também metafóricas) com *cabeça*, se deve, possivelmente, por ser esta uma palavra que denota uma parte fundamental do corpo humano. Além de indicar a parte mais alta do corpo, a maior recorrência de *cabeça* pode também ter ocorrido devido este se encontrar relacionada às atividades mentais, socioculturalmente valorizadas como positivas e, ainda, pela variedade de extensão de sentidos que essa palavra possibilita.

Farias e Lima (2010) *apud* Silva (2012, p. 171) demonstram uma rede de significados do nome *cabeça*. Dentre as acepções, Farias e Lima (2010) destacam que é possível observar que *cabeça*, como parte do corpo, possui aspectos físicos e mentais. Os aspectos físicos que colaboram para a

extensão de sentido são a posição e forma da cabeça. Os aspectos mentais que colaboram para a extensão metafórica é a conceptualização de cabeça como fonte, máquina, ponto vital, contêiner, líder.

Tendo em vista esses aspectos propostos por Farias e Lima (2010), os usos abaixo contemplam metonímias com cabeça, constituídas por diferentes informações sintáticas e semânticas:

- (11) e sempre eu que era o... o **cabeça** de casa pra zelá deles... eu que ficava cuidano deles... pô eles pra dormi... tinha hora pra dá bãim... trocá fralda... sempre era eu... (JS, M, 36)
- (12) se a esposa ajudá o esposo vai pra frente... mais se num ajudá num tem como... num tem como só um... só uma **cabeça** fazê... as coisa acontece... acho qui a esposa tem que sê sábia... né? (MEPFB, F, 33)
- (13) quando eu era pequena... eu ia muito na **cabeça** do povo sabe... era boba demais... eu achava que existia lubisome... eu achava que tinha sombração... (MAJ, F, 65)

Nos usos descritos acima, percebemos que as construções metonímicas são formadas por uma palavra que denota uma parte fundamental no corpo humano, entretanto, os usos ocorrem a partir de diferentes sentidos da palavra *cabeça*. Em (11), há a ocorrência tanto do processo da metonímia e da metáfora, sobrepostos. Inicialmente para interpretar a sentença, entende-se metonimicamente CABEÇA por PESSOA. Ressalta-se também que esse uso refere à metáfora conceptual O MEMBRO PRINCIPAL DE UM GRUPO É O CABEÇA, em que o falante associa a noção de liderança à cabeça, e conseqüentemente a noção de poder. Normalmente, poder é hierarquicamente AQUILO QUE ESTÁ EM CIMA, POR CIMA, QUE VEM DE CIMA. Motivadamente, “o cabeça” é aquele que detém o poder, aquele que “manda”. Em (12), assim como ocorre em (11), percebe-se que a palavra *cabeça* pode ser conceitualmente entendida como uma *pessoa*. Nesse sentido, o falante utiliza de parte (*cabeça*) para referenciar um todo (*pessoa*), ou seja, ao invés do falante dizer *só uma pessoa fazer* ele diz *só uma cabeça fazer*. Por último, no uso (13), observa-se a metáfora conceptual CABEÇA É RECIPIENTE. Para tanto, o falante utiliza a metáfora baseada em uma metonímia TODO PELA PARTE, em que *cabeça* (TODO) é utilizada para se referir à *mente* (PARTE). Nesse uso, ao invés de o falante dizer que ia pelo *pensamento/ideias* do povo, diz que vai pela *cabeça* do povo. A escolha do órgão cabeça em detrimento da mente/pensamento pode estar associada ao fato de a cabeça ser externa e visível e, desse modo, estar diretamente relacionada com as experiências do falante.

Outros usos metonímicos com partes do corpo humano puderam também ser visualizados no *corpus*, tais como aqueles relacionados à palavra boca, demonstrados a seguir:

- (14) comigo aqui um dinheiro alguma coisa pra mim ajudá qu/eu num tenho... esse... num tem as veis falta mistura eu num tem mistu:::ra... é mesma coisa assim ó eu cabo fecho a **boca** assim bate um na porta pra mim ajudá fazê unha ô ota hora um dinheiro que já tá muito tempo qu/eu... (MEPFB, F, 33)
- (15) eu mesmo nunca calcei um calçado fechado... que era meu sonho era calçá uma botina na época... né... i::: ele não tinha condições... como que alimentava dez **boca**... onze com a dele... né... quer dizer... a gente era deiz irmãos né... com a dele era doze... (JCRO, M, 30)

Em (14), há a presença do processo metafórico e metonímico, imbricados. Nesse sentido, a leitura metonímica é necessária para a construção da metáfora, uma vez que essa construção apresenta uma ligação com a sua origem metonímica. No dado, o fenômeno da metonímia ocorre quando boca (produtor) é utilizado para se referir à *fala* (produto). Com base nessa metonímia, verifica-se a formação da expressão metafórica “fechar a boca”, que tem o sentido de “parar de falar”. Dessa maneira, neste uso, os lábios unidos assumem a acepção de ausência de fala. Já em (15), há a metonímia do tipo *PARTE pelo TODO*, uma vez que *boca* (parte) é utilizada para se referir ao corpo (todo). Logo, o falante ao invés de dizer que *alimentava dez pessoas*, ele diz que *alimentava dez bocas*. No sintagma verbal “alimentar dez bocas”, o verbo alimentar carrega em seu sentido a noção de que “é pela boca que se alimenta”. Pragmaticamente, dizer “alimentar dez bocas”, por ser mais específico, focando-se na parte, o falante torna seu discurso mais expressivo, dramático e, conseqüentemente, mais persuasivo no sentido de comover o interlocutor para a sua situação de pobreza na infância, já que esse era o tema da narrativa.

Além disso, outros usos menos recorrentes mostram-se nos dados, como os com as partes do corpo *língua* e *coração*:

(16) Inf. Aí sempre achava alguém pá pegá no pédele...prá curti com ele devido ele... sê vesgo e sê **meia língua**... sabe?

Doc. O que é meia língua no caso?

Inf. Meia língua é... é... não desenvolve... né?

Doc. Não fala direito

Inf. Não fala direito... fala embaraçado

(17) Tem mágoa... assim... minha mãe... as pessoa que eu converso... fala assim pra mim assim... que eu tenho que... tenho que... **abri meu coração** sabe?... (SBLs, F, 28)

Em (16), verifica-se um tipo de metaftonímia, denominada ‘cumulativa’ por Goossens (2002), isto é, nesse uso, há a presença uma metáfora derivada de uma metonímia. Nesse caso, a metonímia é do tipo PRODUTOR pelo PRODUTO, em que o falante prioriza a *língua* no lugar da *fala*. Nessa metonímia, o falante aplica a noção de parte/metade para situações mais abstratas e constrói a metáfora “meia língua”, ou seja, aquele que não fala direito, que fala as palavras de modo diferente daqueles que não são gogos. Em (17), metáfora e metonímia também se encontram integradas. Nesse uso, a metonímia do tipo TODO pela PARTE, na qual ao se substituir *corpo humano* (todo) por *coração* (parte), surge a metáfora CORAÇÃO É CONTÊINER, em que o falante concebe o coração como um local onde se pode colocar e retirar coisas de dentro. Assim, “abrir o coração” significa “contar para o outro fatos/sensações de natureza sentimental”. De acordo com Sánchez (2009) e Silva (2012), em algumas metáforas e metonímias os símbolos podem apontar para a coisa simbolizada. Nesse uso, embora o falante não afirme que guarda os sentimentos no coração, ele associa a noção de sentimentos a esse órgão, provavelmente, porque culturalmente o coração foi o órgão do corpo humano utilizado para simbolizar o amor/sentimentos.

Construções metonímicas com a palavra pé foram recorrentes. Essas construções apareceram 10 vezes nos dados coletados, conforme ilustrou o quadro 1. Seguem alguns usos desse tipo:

- (18) depois cantava na... na... chegada do seviço depois ia ... brincá... o que... o que o dono da casa quisesse... ô::: dançá... **rastapé**... ô catira... (JCS, M, 72)
- (19) meu pai mesmo... eu num cheguei a conhecê... i sempre minha mãe... sempre pegava no meu **pé**...falava que...cê tem a cara do seu pai... Z. R.... qu/era o nome do meu pai... (JS, M, 36)

Em (18), comparando-a com as classificações anteriores, percebemos um tipo diferente de metonímia. Neste uso, o falante substitui, metonimicamente, a parte do corpo (pé) pela característica do movimento, o arrastar do pé. É também diferente porque um sintagma inteiro, pelo processo de rotinização, transformou-se numa única palavra. Já no uso (19), percebe-se novamente a ocorrência do processo da metaftonímia. Nessa metonímia, está imbricada a metáfora, cujo significado pode ser interpretado como “atormentar com pedidos insistentes”. Assim, o falante relaciona uma situação real em que tenta se mover e é impedido, com o incômodo gerado pela insistência da mãe.

Também foram vistos no *corpus* alguns usos metonímicos com rosto/cara, como os demonstrados a seguir:

- (20) aí até um dia eu peguei virei pra ele e falei assim... olha... sua filha não vai precisar de você não... mas você vai precisar dela mais tarde... ele... credo precisa **jogar isso na minha cara** também... falei... precisa... pra você acorda (pra ver se aprende a crescê)... (RLMS, F, 40)
- (21) olha...com o primeiro marido...eu não gosto muito di tê contatu cum ele não...porque eu não gosto nem de ver a **cara** dele que me faz mal... mais...última vez que eu fui na casa dele/eu fui lá na casa dele visitá ele lá porque ele tava doente... né... (APS, F, 33)

Nas amostragens (20) e (21), há o que Lakoff e Johnson (1980 [2002]) chamam de metonímia do tipo ROSTO PELA PESSOA. Nesse tipo de metonímia, o falante prioriza parte (rosto) em detrimento de um todo (pessoa). Em (20), aciona-se a metonímia *PARTE PELO TODO*, em que se permuta o todo (corpo) pela parte (rosto), que tem maior realce. Em consequência, há a ocorrência da metáfora “falar/reclamar frente a frente para determinada pessoa sobre algo que não fez”. Em (21), há também a metonímia do tipo *PARTE PELO TODO*, em que o falante substitui a pessoa (todo) pelo rosto (parte). Dessa maneira, ao invés de a falante dizer que *não quer ver o marido* diz que *não quer ver sua cara*. Esses usos se dão provavelmente pelo fato de o rosto ser a mais proeminente e mais focalizada que o restante do corpo em uma conversa, por exemplo. Além disso, o falante procura, por meio dessa metonímia, dar mais relevância para determinados elementos do que para outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta investigação, verificou-se que a metonímia possui papel fundamental na cognição, na interação, bem como na linguagem da vida cotidiana, conforme propuseram Lakoff e Johnson (1980 [2002]). Em vista disso, houve um número considerável de construções metonímicas que puderam ser verificadas no português falado em Goiás na contemporaneidade.

Em relação ao aspecto sintático, percebeu-se que a maioria das metonímias que ocorrem na fala goiana forma construções, ou seja, duas ou mais palavras se juntam e formam uma unidade significativa, o que contribui para que haja, com muita frequência, o fenômeno da metaftonímia, visível em boa parte dos usos. No que diz respeito ao aspecto semântico, percebeu-se que a maioria delas, mesmo que não fossem do tipo *PARTE pelo TODO*, pressupunha a relação entre parte e todo. Talvez isso ocorreu devido à relação de contiguidade (um elemento dentro do outro, um é a parte e outro é o todo) ser elemento preponderante para se conceituar metonímia. Em relação ao aspecto pragmático, observou-se que a metonímia é muito produtiva, porque ela contribui para o sucesso comunicativo. Como num sintagma, numa sentença, num enunciado, num texto há sempre elementos FOCALIS, a metonímia constitui um recurso para que o falante “foque” naquilo que é essencial para a comunicação, eliminando palavras e expressões que já são do conhecimento partilhado com o seu interlocutor. Além disso, ainda em relação aos aspectos pragmáticos da metonímia, ela tem também uma função retórica/argumentativa. O falante faz uso da metonímia para tornar seu drama pessoal mais comovente e digno da atenção do interlocutor, como foi visto e comentado em um dos usos. Considera-se que a pragmática da metonímia de focalizar elementos de interesse comunicativo é o mais preponderante e, a partir dele, surgem as nuances semânticas e as construções sintáticas, tal como prevê o paradigma funcional da linguagem, cujo ponto de partida são sempre as motivações pragmáticas.

No que diz respeito à produtividade da metonímia relacionada à cultura goiana, em algumas delas, percebeu-se o uso de construções metonímicas, que constituem expressões muito comuns na cultura goiana e que se encaixam na cultura brasileira como um todo. Um exemplo é *ARRASTAPÉ* para se referir a uma dança muito comum no estado de Goiás e no Brasil como um todo, que é o *FORRÓ*. A associação do verbo “arrastar” com a parte do corpo “pé” formou um todo significativo/substantivo “arrastapé”, focal para se referir ao forró de maneira genuína.

Essa análise da metonímia na fala goiana contribuiu para confirmar a hipótese de que a linguagem é um reflexo do corpo no mundo real, ou seja, de que a mente seria estruturada a partir de nossas experiências corporais. Essa consideração se efetiva, como foi visto, na medida em que se constatou produtivas nos dados metonímias constituídas por partes do corpo, em especial as compostas por “cabeça”.

Também se pode perceber neste estudo que a definição de metonímia pode ser considerada imbricada à de metáfora. Referimo-nos aos casos em que houve o que se chamou de ‘metaftonímia’, que demonstraram que o limite entre uma metáfora e uma metonímia é tênue. Provavelmente, a integração entre esses fenômenos foi recorrente nos dados, porque tanto a metáfora como a metonímia constituem mecanismos cognitivos de extensão semântica. Além disso, as análises evidenciaram ainda que a metaftonímia acontece principalmente na evocação de partes do corpo em que, geralmente, a identificação da metonímia serve de suporte para a ocorrência da metáfora como nos casos da cabeça, do coração e do pé.

Diante de tudo isso, é importante ressaltar que este estudo teve o propósito, como já foi dito anteriormente, de contribuir para analisar o fenômeno da metonímia do ponto de vista cognitivo, o que não desconsidera o trabalho com esse fenômeno sob outras perspectivas. Dessa forma, não se pretende nem seria razoável pretender esgotar esse assunto, pois ele possui um espectro amplo para ser aprofundado.

## REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, M. M. P. O papel da metonímia na morfologia lexical. In: **ReVEL**, edição especial n. 5, 2011. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_5\\_o\\_papel\\_da\\_metonimia\\_na\\_morfologia\\_lexical.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_o_papel_da_metonimia_na_morfologia_lexical.pdf)> Acesso em: 06 Jan 2017, 16:23
- DIK, S. C. **The Theory of Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/ Providence RIEUA: Foris Publications, 1989.
- IBAÑEZ, F. J. R. M. Cognitive and pragmatic aspects of metonymy. Universidad de La Rioja: **Cuadernos de Filología Inglesa**, 1997. p 161-178.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J.; HILFERTY, J. A semântica cognitiva. In: ANTUÑANO, I. I.; VALENZUELA, J. (Orgs.). **Linguística cognitiva**. 1 Ed. Barcelona: Anthropos, 2012.
- FARIAS, E. M. P. Metáfora e metonímia na geração de sentido. In: **Organon**. Porto Alegre, n. 43, julho/dezembro, 2007, p. 85-95.
- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FILLMORE, C. Semântica de Frames. Trad. Galeno Fae da Silva. In.: **Cadernos de tradução**. n. 25. Jul./dez. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2009. p. 25-54.
- GOOSSENS, Louis. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: **Metaphor and metonymy in comparison and contrast**. New York: Mouton de Gruyter, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnord, 1985.
- KÖVECSES, Z; RADDEN, G. Towards a theory of metonymy. In: **Metonymy in Language and Thought**, 1999.
- LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.
- \_\_\_\_\_; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. [coordenação a tradução Mara Sophia Zanotto] – Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Educ, [1980] 2002.
- NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SÁNCHEZ, A. B. O poder da metonímia. In: **Linguística Cognitiva. Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009, p. 7-24.
- SANTOS, I. A. Um estudo sobre a metonímia como um processo cognitivo. **Revista Percursos linguísticos**, v.2, n.5, 2012, p. 40-56.

SILVA, L. A. **As bases corporais da gramática**: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

TURNER, M.; FAUCONNIER, G. Metaphor, metonymy and binding. In: **Metaphor and metonymy in comparison and contrast**. New York: Mouton de Gruyter, 2002



# CANCELAMENTO VARIÁVEL DAS VOGAIS [a], [i] E [u] EM POSIÇÃO ÁTONA FINAL

*Fernanda Peres Lopes\**

*Maria José Blaskovski Vieira\*\**

## RESUMO

Este artigo analisa o cancelamento variável das vogais [a, i, u] em posição átona final no português falado na cidade de Pelotas (RS), a partir da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006, 2010) e da Teoria de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2003). A amostra sob análise é constituída por 8 informantes (4 homens e 4 mulheres) de dois níveis de escolaridade e idades entre 18 e 50 anos. O percentual de cancelamento na amostra analisada foi de 53% (N = 242) para a vogal [i], de 41% (N = 196) para a vogal [u] e de 0,8% (N= 4) para a vogal [a]. Os resultados indicaram que fatores como tipo de vogal, indivíduo, contexto precedente, ordem de produção e frequência lexical favorecem o cancelamento, revelando a natureza predominantemente linguística do fenômeno.

**Palavras-chave:** Cancelamento Vocálico; Vogais Postônicas; Variação Linguística.

## ABSTRACT

This paper analyzes the variable deletion of vowels [a, i, u] in unstressed final position in the Portuguese spoken in the city of Pelotas/RS, based on Usage-Based Phonology (BYBEE, 2001, 2006, 2010) and Exemplar Theory (PIERREHUMBERT, 2001, 2003). The sample analyzed in this study consists of 8 informants (4 men and 4 women) from two different educational backgrounds and ages ranging from eighteen to fifty. The rate of deletion in the sample was 53% (N=242) for the [i] vowel, 41% (N=196) for the [u] vowel and 0,8% (N=4) for [a] vowel. The results indicate that such factors as type of vowel, informant, preceding context, vowel production order and lexical frequency favor deletion, revealing the predominantly linguistic nature of phenomenon.

**Keywords:** Vowel Deletion; Unstressed Vowels; Linguistic Variation.

---

\* Mestre em Linguística pela UFPEL e professora da Prefeitura Municipal de Pelotas.

\*\* Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora Adjunto da UFPEL.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir o cancelamento variável das vogais postônicas finais no português brasileiro falado na cidade de Pelotas/RS, com base nos pressupostos teóricos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006, 2010) e da Teoria de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2003). Busca-se identificar as vogais que são canceladas, e a proporção do cancelamento; os segmentos precedentes e seguintes que favorecem o cancelamento e o papel da frequência no fenômeno. Pretende-se testar a hipótese de que fenômenos foneticamente motivados, como o analisado neste estudo, afetam em maiores índices os itens lexicais mais frequentes.

A maior parte dos estudos sobre a forma de realização da postônica no português brasileiro (doravante PB) adota a perspectiva da Sociolinguística e busca identificar fatores que influenciam a alternância [e] ~ [i] e [o] ~ [u]. Recentemente estudos acústicos têm analisado as características da postônica no PB. Os estudos existentes (MORAES et al, 2002[1992]; MENESES, 2012; QUINTANILHA-AZEVEDO, 2016) mostram que as vogais nessa posição tendem a ter menor duração, em comparação com as vogais da posição tônica; a apresentar maior dispersão e centralização dos valores de F1 e F2, também em relação à tônica; e a ser desvozeada e apagada em contextos determinados.

Em relação ao cancelamento, estudos indicam que há contextos fonéticos determinados que favorecem a sua ocorrência. De acordo com Beckman (1996), a sequência fricativa ou africada e vogal alta, como em an[tʃ]s, é um ambiente propício ao desvozeamento ou ao cancelamento da vogal em função da sobreposição ou da invasão de gestos articulatórios da consoante adjacente sobre a vogal. Da mesma forma, um ambiente fonético constituído de uma consoante oclusiva no contexto precedente e uma fricativa no contexto seguinte favorece o cancelamento da vogal existente entre essas consoantes e a emergência de africadas (CRISTÓFARO-SILVA; LEITE, 2015).

Sugere-se neste artigo que o cancelamento da postônica é foneticamente motivado e que a trajetória entre a realização da postônica e o seu cancelamento é um fenômeno gradiente que se inicia com a realização plena da vogal, passa pela redução de sua duração e pelo seu desvozeamento e termina com o seu cancelamento, representado pela ausência no sinal acústico de traços característicos da vogal.

Este artigo tem a seguinte organização: a primeira seção apresenta a revisão da literatura sobre o cancelamento das vogais postônicas finais no PB; a segunda seção apresenta a perspectiva teórica adotada; a terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho; a quarta seção apresenta os resultados e os discute à luz da perspectiva teórica assumida. As conclusões são apresentadas na última seção e são seguidas das referências bibliográficas.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

O cancelamento de segmentos em posição átona, referido na literatura como apócope, é um fenômeno fonológico, presente na história da língua portuguesa, que envolve a supressão de uma vogal/consoante ou de uma sílaba em final de palavra. De acordo com Câmara Jr. (2007 [1992]),

diacronicamente, constata-se o cancelamento de consoantes finais distintas de líquidas ou sibilantes, como em *amat* > *ama*, e da vogal “e” antecedida de líquida, sibilante ou nasal, como em *amare* > *amar*; *legale* > *leal*; *mense* > *mês*. Sincronicamente, diversos estudos mostram que não só a vogal anterior pode ser cancelada, mas também [a] e [u].

Há trabalhos (MATOS; SANDALO, 2004; ABAURRE et alii, 2014) que investigam a influência do padrão rítmico da língua sobre o cancelamento de vogais átonas. De acordo essas autoras, a redução e o cancelamento de vogais átonas atuam no sentido de preservar o ritmo binário da língua.

Outros trabalhos (VIEGAS; OLIVEIRA, 2008; ROLO, 2010; MOTA; ROLO, 2012) investigam a influência do contexto no cancelamento da postônica. Viegas e Oliveira (2008) analisam o cancelamento da postônica em dados de Itaúna/MG e mostram que, especificamente quando o contexto precedente for a lateral [l], as vogais altas [i] e [u] tendem a apresentar índices de cancelamento maiores do que os da vogal [a]. Além disso, mostram que o cancelamento é um fenômeno variável, influenciado por fatores sociais, em especial o sexo do falante.

Rolo (2010) e Mota e Rolo (2012) pesquisando o cancelamento das vogais átonas finais na comunidade rural de Beco, município de Seabra/BA, constatam que o cancelamento de [i] é favorecido pelas consoantes [t] e [l] como contextos precedentes e que o pronome “ele” é favorecedor do fenômeno de cancelamento da vogal átona final precedida por [l]. Além disso, o estudo mostrou que o processo de cancelamento na localidade de Beco poderia estar associado à faixa etária e ao sexo.

Meneses (2012) analisa o desvozeamento vocálico em postônicas antecedidas de fricativas, observando que pistas remanescentes do gesto vocálico permanecem no ruído dessas consoantes, o que afastaria a hipótese de síncope vocálica. Para o autor, o desvozeamento e o cancelamento vocálico em posição postônica constituem-se manifestações do mesmo fenômeno. Nessa posição, as vogais podem sofrer grande redução da magnitude, havendo sobreposição de gestos da consoante adjacente sobre a vogal.

Dias e Seara (2013) analisam acusticamente o cancelamento de vogais átonas finais entre falantes de Florianópolis/SC e observam que as vogais átonas finais apresentam menor duração e têm redução do espaço acústico. Quanto ao cancelamento vocálico, as autoras mostram que ocorre predominantemente diante de consoantes desvozeadas e com vogais altas.

## 2 PERSPECTIVA TEÓRICA

A Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006, 2010) e a Teoria de Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003), diferem da visão tradicional de fonologia e consideram que a representação mental do componente fonológico é múltipla, pois o detalhe fonético faz parte da representação mental do falante, o que o torna relevante na organização do componente fonológico. Sendo assim, esses modelos são denominados multirrepresentacionais. (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004).

As teorias multirrepresentacionais consideram que o conhecimento linguístico é baseado no uso, de modo que a experiência e o uso afetam as representações. O falante armazena no léxico todas as formas atestadas em sua experiência e essas formas são organizadas em esquemas baseados em generalizações, de acordo com similaridades fonéticas e semânticas.

De acordo com os princípios teóricos apresentados por Bybee (2001), considera-se que o uso real das unidades linguísticas interage com a substância, agindo sobre a estruturação mental da língua. Dessa forma, a frequência e o uso têm um papel importante na forma de organização da língua. À medida que um padrão se repete, mais gerais serão seus traços e mais facilmente se estenderão a outros itens (inclusive novos), promovendo generalizações. De acordo com Bybee (2001), há duas formas de se avaliar a frequência numa língua: a partir do número de ocorrências (token) de uma determinada unidade linguística ou da produtividade de determinado padrão na língua, a chamada frequência de tipo (type).

Palavras que são usadas com mais frequência sofrem mais mudança ou mudam mais rapidamente que palavras de baixa frequência. Segundo Bybee (2003), os itens frequentes desencadeiam mudanças e, ao mesmo tempo, preservam formas. As mudanças costumam ser de forma e de significado, enquanto a preservação se dá em nível morfossintático.

A Teoria de Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003) considera que a organização do conhecimento linguístico é gerenciada probabilisticamente, ou seja, o falante tem conhecimento probabilístico da língua, que se relaciona à frequência de ocorrência e de tipo. As palavras são armazenadas juntamente com o detalhe fonético e podem ser categorizadas mais de uma vez, associadas a formas fonéticas diferentes.

Assim como a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006, 2010), a Teoria de Exemplos postula que a aquisição de uma língua se dá através do uso e que as gramáticas são emergentes. De acordo com esse modelo, não só a língua está relacionada ao uso, como também o conhecimento e a competência a respeito da variação e da mudança linguística.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, que se insere na área da Sociolinguística e adota a abordagem sociofonética (THOMAS, 2011; FOULKES; SCOBIE; WATT, 2010), visa analisar o cancelamento variável das vogais postônicas finais [a], [i] e [u] no português falado em Pelotas/RS, cidade situada na região sul do estado. Os sujeitos que participaram da pesquisa - quatro homens e quatro mulheres - foram selecionados de acordo com o sexo e a escolaridade.

Para a escolaridade, foram considerados dois níveis: sujeitos com até 6 anos de escolaridade e sujeitos com, no mínimo, 9 anos de escolaridade. A idade foi um fator considerado na análise, mas não serviu como critério de seleção dos informantes. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por meio do qual manifestaram formalmente sua aceitação em participar da pesquisa.

O corpus utilizado foi formado a partir da leitura de frase-veículo do tipo “Digo \_\_\_\_ de novo”, contendo palavras com as vogais [a], [i] e [u] na posição postônica final. Optou-se por utilizar frases-veículo como forma de acesso a palavras de baixa frequência e como forma de controle de contextos precedentes, seguintes e do contexto prosódico.

Para cada uma das vogais, foram selecionadas 24 palavras, levando-se em conta o contexto precedente à postônica e a frequência das palavras. Os 72 vocábulos que formaram o corpus são substantivos, paroxítonos e trissílabos, com a sílaba postônica apresentando padrão CV. Os vocábulos foram escolhidos de modo a contemplar os seguintes contextos linguísticos precedentes: plosivas [p], [t], [k] e fricativas [s], [f], [ʃ]. Também foi feito o controle do contexto seguinte, para o qual foram escolhidos vocábulos iniciados por oclusiva desvozeada - [p], [t] ou [k] – ou por fricativa desvozeada - [f], [s] ou [ʃ] – e que tivessem coerência semântica com o vocábulo em análise.

Para cada contexto precedente foram escolhidas duas palavras de alta frequência e duas de baixa frequência, sendo consideradas palavras de alta frequência aquelas que têm acima de 1% de ocorrência por milhão e, de baixa frequência, as palavras com menos de 1% de ocorrência. A seleção dessas palavras foi feita com o auxílio de um buscador fonológico, vinculado ao Projeto ASPA (Avaliação Sonora do Português Atual)<sup>1</sup>, disponível em <http://www.projetoaspa.org>. Definidas as palavras, foram levantadas as suas frequências de ocorrência no Corpus Brasileiro<sup>2</sup>, disponível em [www.sketchengine.co.uk](http://www.sketchengine.co.uk).

A coleta dos dados foi realizada entre março e novembro de 2016. As gravações foram realizadas, em parte, na cabine acústica do Laboratório Emergência da Linguagem Oral - LELO, da Universidade Federal de Pelotas e, nos casos de impossibilidade de deslocamento do informante, as gravações foram realizadas em uma sala isolada. Em cada sessão de coleta foi realizada a leitura das frases-veículo, apresentadas aleatoriamente na tela de um computador. Cada frase foi lida três vezes pelo informante. Os equipamentos utilizados foram um notebook HP G42-413BR e um gravador digital, modelo Zoom H4n. Todos os dados coletados foram submetidos à análise acústica, com a utilização do software Praat versão 6.0.19 (BOERSMA; WEENINK, 2007).

Neste estudo, trabalha-se com duas variantes: o cancelamento da postônica, considerado o fator de aplicação, e a realização fonética da postônica. Considera-se cancelamento, a ausência de traços acústicos característicos da vogal, tais como, barra de vozeamento, onda regular, reforço de intensidade na forma da onda e formantes vocálicos. Buscando identificar os fatores que possam influenciar o cancelamento da postônica, foram controlados, como variáveis linguísticas, o tipo de vogal, o contexto precedente, o contexto seguinte, a ordem de produção da palavra e a frequência de ocorrência. Já os fatores extralinguísticos controlados foram o sexo, a idade, o indivíduo e a escolaridade.

A variável *tipo de vogal* possui os fatores [a] - **etapa**, [i] – **equipe**, [u] – **macaco**, que constituem as vogais passíveis de cancelamento. Tendo em vista a sonoridade intrínseca e a curta duração (BARBOSA; MADUREIRA, 2015), considera-se que as vogais [i] e [u] devem apresentar índices mais altos de cancelamento do que a vogal [a].

Na variável *contexto precedente* estão os fatores [p] – **etapa**, **equipe**, **garimpo**; [t] – **barrista**, **debate**, **projeto**; [k] – **pipoca**, **batique**, **velhusco**; [f] – **pantufa**, **esquife**, **cafofo**; [s] – **criança**, **bobice**,

1 O Projeto ASPA é um empreendimento conjunto entre pesquisadores que atuam em áreas diversas do conhecimento e que necessitam de um conhecimento sólido da organização sonora do português contemporâneo.

2 O projeto Corpus Brasileiro, do Grupo de Estudos de Linguística de Corpus (GELC), da PUCSP, visa a construir e disponibilizar online o Corpus Brasileiro, composto por um bilhão de palavras de português brasileiro contemporâneo.

serviço; [ʃ] – borracha, fantoche, despacho. Levando-se em conta o que afirma Beckman (1996) sobre o fato de que a sequência de fricativa desvozeada (ou de africada) e vogal alta ser um contexto favorável ao desvozeamento e ao cancelamento da vogal, espera-se que fricativas no contexto precedente favoreçam o cancelamento de [i] e [u].

Já a variável contexto seguinte contém os fatores [p]/[t]/[k] – tarifa popular, Rodolfo teimoso, processo conjugal - e [f]/[s]/[ʃ] – Europa chamosa, romance forçado, serviço seguro. Supõe-se que a presença de uma fricativa como contexto seguinte à postônica tenha influência sobre o seu cancelamento. De acordo com Cristófaros-Silva e Leite (2015), tanto em meio de palavra quanto em final de palavra é possível a emergência de africadas pelo cancelamento da vogal existente entre uma oclusiva e uma fricativa.

Para a variável *ordem de produção* foram previstos três fatores – 1ª produção, 2ª produção, 3ª produção -, relacionados ao fato de que cada frase-veículo contendo as palavras objeto de análise foi lida três vezes. Segundo Bybee (2010), as mudanças fonéticas que atingem as unidades linguísticas são incrementadas cada vez que essa unidade é produzida. Desse modo, espera-se que a proporção de cancelamento da postônica seja maior na segunda e na terceira produções.

A última variável linguística, *frequência de ocorrência*, é constituída de dois fatores: baixa frequência e alta frequência. As palavras de baixa frequência têm ocorrência abaixo de 1% por milhão, enquanto as de alta têm ocorrência acima de 1% por milhão. Browman e Goldstein (1992) sustentam que palavras muito usadas são mais suscetíveis a variações que envolvem redução de segmentos.

De acordo com os autores, os gestos articulatórios envolvidos na fala tornam-se mais automatizados em função da repetição. Como consequência da automatização, ocorre redução e sobreposição de gestos articulatórios, o que faz com que palavras mais frequentes sofram mais redução fonética. Assim, espera-se que palavras mais frequentes sejam mais atingidas pelo cancelamento do que palavras menos frequentes.

Quadro 1 – Variáveis controladas na análise do cancelamento da postônica

Variáveis linguísticas	Variáveis extralinguísticas
<b>a) Tipo de vogal:</b> [a] – etapa [i] – equipe [u] – macaco	<b>a) Sexo</b> Masculino Feminino
<b>b) Contexto precedente:</b> [p] – etapa, equipe, garimpo [t] – barrista, debate, projeto [k] – pipoca, batique, velhusco [f] – pantufa, esquiife, cafofo [s] – criança, bobice, serviço [ʃ] – borracha, fantoche, despacho	<b>b) Idade</b> 18 anos 20 anos 34 anos 37 anos 39 anos 48 anos 50 anos

<b>c) Contexto seguinte:</b> [p]/[t]/[k] – tarifa popular Rodolfo teimoso Processo conjugal [f]/[s]/[ʃ] – Europa charmosa Romance forçado Serviço seguro	<b>e) Indivíduo</b> L, J, D, E, T, C, P, M
<b>d) Ordem de produção:</b> 1ª produção 2ª produção 3ª produção	<b>d) Escolaridade</b> Baixa escolaridade – até 6 anos Alta escolaridade – mais de 9 anos
<b>e) Frequência de ocorrência</b> Baixa frequência – menor 1%/milhão Alta frequência – maior 1%/milhão	

Os dados coletados foram codificados e submetidos a tratamento estatístico, usando-se o programa estatístico Rbrul<sup>3</sup> versão Rx64 3.2.2 (disponível em <http://cran.r-project.org>). O Rbrul fornece os valores de *log-odds* e do peso relativo. *Log-odds* negativos indicam que o fator não é estatisticamente significativo para a ocorrência da variante considerada de aplicação.

Já os coeficientes positivos indicam que há favorecimento à ocorrência da variante considerada de aplicação. Em relação ao peso relativo, valores acima de 0,5 indicam o favorecimento do fator no fenômeno variável; valores abaixo de 0,5 indicam o desfavorecimento e valores iguais ou próximos a 0,5 indicam que o fator não tem papel na ocorrência do fenômeno investigado.

## 4 RESULTADOS

A análise quantitativa dos dados coletados em Pelotas/RS indicou um percentual geral de 31% de cancelamento da postônica. Em 1448 dados analisados, houve 448 cancelamentos. O gráfico a seguir representa a frequência geral de aplicação do fenômeno.

Gráfico 1: Frequência global de cancelamento da postônica final

Cancelamento: 448/1448    Realização da vogal: 1000/1448

Submetidos os dados a tratamento estatístico, o Rbrul indicou como relevantes para o processo de cancelamento da postônica final as variáveis tipo de vogal, indivíduo, contexto precedente, ordem de produção e frequência de ocorrência, cujos resultados são apresentados a seguir.

Com relação à variável tipo de vogal, o Rbrul apontou como favorecedora do cancelamento, em primeiro lugar, a vogal [i] (peso relativo 0,89 e *log-odds* 2,18) e, em segundo lugar, a vogal [u] (peso relativo 0,83 e *log-odds* 1,60). Já a vogal [a] mostrou-se desfavorecedora do cancelamento, conforme indica a peso relativo (0,022) e o *log-odds* -3,78. Os resultados podem ser vistos na tabela a seguir.

<sup>3</sup> O programa estatístico Rbrul realiza análise de regressão múltipla e logística, considerando o efeito misto de variáveis de efeito fixo e aleatório..

Tabela 1- Cancelamento da postônica de acordo com a variável *Tipo de Vogal*

Vogal	Cancel/total	%	Peso	Logodds
[a]	4/505	0.8	0,022	-3,78
[u]	196/473	41	0,832	1,60
[i]	242/470	53	0,898	2,18
TOTAL	448/1448	31		

Log.likelihood: -488.337 Grau de liberdade: 18 prop.: 0,309 prob.: 0,107

A Tabela 1 mostra que a vogal [a], em um total de 505 dados, apresentou 4 ocorrências de cancelamento; a vogal [u], em 473 dados, 196 ocorrências; já a vogal [i], apresentou 242 cancelamentos em 470 dados. Esses resultados indicam a competição entre um padrão inovador na comunidade, que é o cancelamento da postônica, e a realização da postônica.

Em função das características intrínsecas de cada uma das postônicas, itens que contêm a vogal baixa na posição final mostram-se mais resistentes ao cancelamento do que as vogais altas. Segundo Barbosa e Madureira (2015, p.265), as vogais [i] e [u] em posição postônica final caracterizam-se pela curta duração, diferenciando-se da vogal baixa [a] que apresenta maior duração, sendo, portanto, menos suscetível a sofrer cancelamento.

No mesmo sentido, Beckman (1996) sustenta que as vogais altas têm menor duração que vogais não-altas e, em decorrência da duração reduzida, se estiverem em uma posição prosodicamente fraca e em ambiente fonético favorecedor, elas tornam-se propícias ao desvozeamento e ao cancelamento. Os resultados aqui apresentados confirmam essa afirmação.

A segunda variável selecionada pelo Rbrul como relevante para o fenômeno de cancelamento da postônica final foi o fator *Indivíduo*, cujos resultados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 2 - Cancelamento da postônica de acordo com a variável *Indivíduo*

Indivíduo	Cancel/total	%	Peso	Logodds
L	5/214	2	0,029	-3,515
J	44/209	21	0,341	-0,659
D	49/175	28	0,452	-0,19
E	66/210	31	0,53	0,119
T	48/136	53	0,606	0,431
C	66/147	45	0,69	0,802
P	87/201	43	0,737	1,030
M	83/156	53	0,879	1,985
TOTAL	448/1448	31		

Log.likelihood: -488.337Grau de liberdade: 18 prop.: 0,309 prob.: 0,107

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que os indivíduos que compõem a amostra em estudo têm comportamento diferente em relação ao cancelamento. Verifica-se que L, J, D apresentam *log-odds* negativos. Isso que significa que desfavorecem o cancelamento. Opostamente, E, T C, P, M. apresentam *log-odds* positivos, indicando que favorecem o cancelamento. Na amostra,

percebe-se que três indivíduos se diferenciam dos demais por apresentarem índices extremos: L, por apresentar um percentual de cancelamento muito baixo, apenas 2%; e T e M por apresentarem um percentual de cancelamento superior a 50%.

Em uma comunidade de fala, embora possa haver uma homogeneidade linguística que permita definir traços gerais característicos dessa comunidade, espera-se que os indivíduos tenham comportamento linguístico diferente entre si, decorrente das relações sociais e linguísticas que cada indivíduo estabelece. É o compartilhamento de experiências e a comunicação eficaz que agrega os indivíduos em grupos sociais. Na amostra em estudo, é o que se verifica, indivíduos que circulam em grupos sociais distintos em função da idade, da escolaridade, da atividade profissional.

Na tabela a seguir, são apresentados os resultados referentes ao contexto precedente, o terceiro fator considerado relevante pelo programa na ocorrência de cancelamento.

Tabela 3 - Cancelamento da postônica de acordo com a variável Contexto Precedente

Contexto	Cancel/total	%	Peso	Logodds
[p]	54/228	24	0,389	-0,453
[f]	63/255	25	0,366	-0,551
[s]	60/223	27	0,433	-0,269
[k]	75/249	30	0,474	-0,105
[ʃ]	82/248	33	0,509	0,036
[tʃ]	114/245	46	0,793	1,342
TOTAL	448/1448	31		

Log.likelihood: -488.337 Grau de liberdade: 18 prop.: 0,309 prob.: 0,107

Verifica-se na tabela acima que há dois contextos precedentes que favorecem o cancelamento, o contexto com a fricativa [ʃ] e com a oclusiva [t], os quais apresentam, peso relativo 0.509 e 0.793 e log-odds 0,036 e 1,342, respectivamente. Todos os outros contextos controlados exercem um papel desfavorecedor do cancelamento, já que apresentam pesos relativos abaixo de 0.50 e log-odds negativos.

Para compreender melhor esses resultados, procedeu-se ao cruzamento das variáveis tipo de vogal e contexto precedente, cujos resultados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 4 – Cruzamento entre Tipo de Vogal e Contexto Precedente

Contexto precedente/ tipo de vogal	[a]		[i]		[u]		Total	
	Apag./ total	%	Apag./ total	%	Apag./ total	%	Apag./ total	%
[f]	1/91	1,1	32/81	40	30/83	36	63/255	25
[k]	1/86	1,2	46/83	55	28/80	36	75/249	30
[p]	0/82	0,0	33/73	45	21/73	39	54/228	24
[s]	1/79	1,3	22/66	33	37/78	47	60/223	27
[t]	1/81	1,2	67/82	82	46/82	56	114/245	47
[ʃ]	0/86	0,0	48/85	57	34/77	44	82/248	33
Total	4/505	0,8	248/470	53	196/273	41		31

A Tabela 4 mostra que o cancelamento, como fenômeno inovador na língua, está sendo implementado primeiramente pela vogal alta anterior e a seguir pela posterior, já que os índices percentuais são mais altos (53%) para a vogal anterior do que para a posterior (41%). Com índice percentual bastante baixo (0,8%), a vogal baixa mostra-se resistente ao cancelamento.

O número significativo de ocorrência de cancelamento envolvendo palavras com [t] no contexto precedente à postônica pode estar relacionado ao fato de que, na comunidade em estudo, a palatalização é um fenômeno geral em palavras cuja vogal final tem origem diacrônica em uma vogal média, como *presente*, *carrete* e *debate*. Estudo realizado por Cristóforo-Silva e Leite (2015) mostra que nos casos [tʃis, ts], as consoantes iniciais e finais são desvozeadas, formando um contexto propício para o cancelamento. A vogal [i], que é mais breve e está em posição átona, pode tornar-se desvozeada e sofrer cancelamento.

Nessa mesma direção vai a argumentação de Beckman (1996), de acordo com a qual a sequência de fricativa desvozeada (ou de africada) e vogal alta revela-se propícia ao desvozeamento ou cancelamento da vogal, de modo que há a sobreposição ou a invasão de gestos articulatorios da consoante adjacente sobre a vogal.

Mesmo que o Rbrul tenha indicado que a fricativa [ʃ] e a oclusiva [t] favorecem o cancelamento da postônica, constata-se a ocorrência do fenômeno com consoantes diversas dessas no contexto precedente. Como consequência do cancelamento, emergem em final de palavra diversas consoantes [f k p s t ʃ], das quais apenas [s ʃ] são consoantes admitidas em posição de coda. Portanto, um novo padrão fonológico que reflete a possibilidade de auto-organização do sistema fonológico da língua, como sugerem Cristóforo-Silva e Faria (2014).

A variável *Ordem de Produção* foi considerada a quarta variável mais significativa no processo de cancelamento da postônica. Como já havia sido dito na Metodologia, cada frase-veículo contendo a palavra a ser analisada foi lida três vezes pelos sujeitos da pesquisa. Os resultados apresentados na tabela abaixo mostram o papel dessa variável no cancelamento.

Tabela 5 - Cancelamento de acordo com a variável Ordem de Produção

Produção	Cancel/total	%	Peso	Logodds
1 <sup>a</sup>	108/446	24	0,342	-0,656
2 <sup>a</sup>	161/505	32	0,532	0,128
3 <sup>a</sup>	179/497	36	0,629	0,528
TOTAL	448/1448	31		

Log.likelihood: -488.337 Grau de liberdade: 18 prop.: 0,309 prob.: 0,107

De acordo com a tabela acima, a 1<sup>a</sup> produção (peso relativo 0,34 e *log-odds*-0,65) apresentou índice de cancelamento de 24% (108 ocorrências), em um total de 446 dados, mostrando-se como não relevante para o processo de cancelamento. Já a 2<sup>a</sup> e a 3<sup>a</sup> produção, as quais apresentam peso relativo 0,53 e 0,62 e *log-odds* 0,12 e 0,52, respectivamente, favorecem o cancelamento.

Os resultados encontrados confirmam a tendência crescente, que se observa de forma geral, de cancelamento da 1ª produção para 2ª produção e depois para 3ª produção, e isso também se confirma tomando-se as vogais individualmente. A explicação para essa tendência crescente de cancelamento está, segundo Bybee (2006, p. 715), no fato de que a representação articulatória de palavras e sequências de palavras é feita de rotinas neuromotoras. Quando essas rotinas neuromotoras são repetidas, sua execução se torna mais fluente, o que pode gerar sobreposição e redução de gestos articulatórios.

Ainda, segundo a autora (2010, p.20), mudanças fonéticas são incrementadas cada vez que uma palavra é usada e se os efeitos do uso retornam à representação da palavra, então a primeira produção de uma palavra será diferente das produções seguintes imediatas, o que explica o fato de haver maior número de cancelamento na segunda e na terceira produções.

O último fator selecionado pelo programa foi a variável Frequência de Ocorrência, cujos resultados são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 6 – Cancelamento da postônica de acordo com a variável Frequência de Ocorrência

Frequência	Cancel/total	%	Peso	Logodds
Baixa	173/673	26	0,402	-0,396
Alta	275/775	36	0,598	0,396
TOTAL	448/1448	31		

Log.likelihood: -488.337 Grau de liberdade: 18 prop.: 0,309 prob.: 0,107

Os resultados mostrados na Tabela 5 indicam que em 26% das palavras de baixa frequência houve cancelamento da postônica, enquanto que nas palavras de alta frequência, houve 36% cancelamento. O peso relativo e o *log-odds* indicam que a baixa frequência inibe o cancelamento, enquanto a alta frequência o favorece.

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, mudanças linguísticas foneticamente motivadas tendem a ser sensíveis à frequência de ocorrência dos itens lexicais, propagando-se pelo léxico gradativamente das palavras de alta frequência para as de baixa frequência. Segundo Bybee (2001), os fenômenos de mudança sonora não são foneticamente abruptos de modo que o uso repetido de determinadas estruturas que sofrem redução acarretará mudanças na representação mental dessas estruturas.

Tal fato está relacionado também a questões articulatórias, pois, segundo Browman e Goldstein (1992), os gestos articulatórios envolvidos na fala tornam-se mais automatizados em função da repetição, e, como consequência, o que ocorre é a redução e a sobreposição dos gestos, fazendo com que palavras mais frequentes sofram mais redução fonética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o fenômeno linguístico de cancelamento de vogais átonas em posição final no português brasileiro falado na cidade de Pelotas/RS a partir dos pressupostos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006, 2010) e da Teoria dos Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003).

Os resultados indicam que o cancelamento da postônica final é um fenômeno em vias de implementação na comunidade estudada, sujeito ao comportamento individual, que atinge mais as vogais altas do que a vogal baixa. Verificou-se que contexto precedente com fricativa [ʃ] ou oclusiva [t] favorece o cancelamento, apesar de ele ocorrer também com outros contextos precedentes. Como consequência do cancelamento, emergem em final de palavra diversas consoantes, acarretando a emergência de um novo padrão fonológico que reflete a possibilidade de auto-organização do sistema fonológico da língua, como sugerem Cristóvão-Silva e Faria (2014).

A natureza inovadora do cancelamento na comunidade estudada permitiu avaliar o papel da frequência na ocorrência do fenômeno. Como fenômeno foneticamente motivado, está sendo implementado gradualmente das palavras de alta frequência para as de baixa frequência. Nesse sentido, confirma-se a hipótese que pretendíamos testar, qual seja, a de que mudanças foneticamente motivadas são sensíveis à frequência de ocorrência. Sugere-se que o cancelamento da postônica possa ser compreendido melhor a partir dos pressupostos dos Sistemas Adaptativos Complexos (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009, BYBEE, 2010), uma vez que é da interação de diferentes fatores que o fenômeno emerge e que pode propiciar o surgimento de novos padrões dentro da língua.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; SANDALO, F.; GONZÁLEZ-LÓPEZ, V. Apagamento vocálico e binariedade: uma investigação baseada em predições Bayesianas. São Paulo: **D.E.L.T.A.**, 2014, p.1-21.

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental**: aplicações a dados do português. São Paulo: Cortez, 2015.

BECKMAN, M. When is a syllable not a syllable? In: Otake, T. Cutler, A. (eds.). **Phonological Structure and Language Processing**. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 95-124, 1996.

BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Articulatory Phonology: an overview. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**. SR-111/112, p. 23-42, 1992.

BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEF, B. D.; JANDA, J. (Orgs) **The Handbook of Historical Linguistic**. Oxford: Blackwell, 2003, p. 603-623.

\_\_\_\_\_. From Usage to Grammar: the Mind's Response to Repetition. **Language**, volume 82, n. 4, 2006.

\_\_\_\_\_. **Language, usage and cognition**. Cambridge University Press, 2010.

CÂMARA JR., J. M. **Problemas de linguística descritiva**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Descartando fonemas: a representação mental na Fonologia de Uso. In: **Teoria Linguística: Fonologia e outros temas**. HORA, D. & COLLISCHONN, G. (orgs). Ed. Universitária. UFPB, 2002, p. 200-231.

\_\_\_\_\_. FARIA, Percursos de ditongos crescentes no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 49, n. 1, jan./mar. 2014, p. 19-27.

\_\_\_\_\_. GOMES, Christina Abreu. Representações múltiplas e organização do componente linguístico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2004, p. 147-177.

\_\_\_\_\_. LEITE, C. Padrões Sonoros Emergentes: (oclusiva alveolar + sibilante) no português brasileiro. **Caderno de Letras: Fonologia – Variação, Aquisição, Teoria Fonológica**. Pelotas, n.24, 2015, p 15-36.

DIAS, E.; SEARA, I. Redução e Apagamento de Vogais Átonas Finais na Fala De Crianças e Adultos de Florianópolis: Uma Análise Acústica. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2013, p. 71-93.

ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. Language as a complex and adaptive system. **Language learning**, University of Michigan, v. 59, 2009.

FOULKES, P., SCOBIE, J.M. & WATT, D.J.L. Sociophonetics. In HARDCASTLE, W.; LAVER, J.; GIBBON, F. (eds.) **Handbook of Phonetic Sciences**. 2 ed. Oxford: Blackwell. 2010, p. 703-754.

MATOS, M. P. de; SANDALO, M. F. S. Síncope vocálica no português brasileiro. **Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. UFSC, Florianópolis. 2004.

MENESES, F. O. **As vogais desvozeadas no português brasileiro**: investigação acústico-articulatória. 101f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MORAES, J; Y. LEITE; D. CALLOU. Caracterização Acústica das Vogais Tônicas do Português Culto. In: M. Kato (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. V: Convergências. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PIERREHUMBERT, J. B. Exemplar Dynamics: Word frequency, lenition and contrast. In BYBEE, J.; HOPPER, P. (Orgs). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: Benjamins, 2000, p. 123-136.

\_\_\_\_\_. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (eds.), **Frequency effects and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

\_\_\_\_\_. Probabilistic Phonology: discrimination and robustness. In: BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. (eds.). **Probability theory in linguistics**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2003, p. 177-228.

QUINTANILHA-AZEVEDO, R. **Formalização fonética-fonológica da interação de restrições na produção e na percepção da epêntese no português brasileiro e no português europeu**. 286f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

ROLO, M. C. **Apócope das vogais átonas finais [i] e [u] em duas localidades do Centro Sul Baiano: Beco e Seabra**. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ROLO, M.; MOTA, J. Um Estudo Sociolinguístico sobre o Cancelamento de Vogais Finais em Uma Localidade Rural da Bahia. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/1, 2012, p. 311-334.

THOMAS, E. R. **Sociophonetics: an introduction**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

VIEGAS, M. C.; OLIVEIRA, A. Cancelamento da vogal átona final em Itaúna/MG e atuação lexical. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n.2, 2008, p. 303-322.

# LEVANTAMENTO DE PALAVRAS-CHAVE DA SEÇÃO DE COMPREENSÃO ORAL DO *TOEFL*: O USO DE *CORPORA* NA ÁREA DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS

*Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana\**

*Luciano Franco da Silva\*\**

*Mileni Bertholini Ferreira\*\*\**

## RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar um pequeno *corpus* compilado a partir da seção de compreensão oral do *TOEFL - Test of English as a Foreign Language*, e, posteriormente, comparar a frequência e chavicidade das palavras com o *corpus* MICASE – *Michigan Corpus of Academic Spoken English*, e o BASE – *British Academic Spoken English*. Dessa maneira, o artigo visou elencar uma lista das palavras-chave que poderão servir de base para criação de material didático preparatório para o teste. O estudo tem como referencial teórico as discussões sobre inglês para fins acadêmicos – IFA (ROBINSON, 1991; JORDAN, 1997 e GOH, 2012); testagem (MCNAMARA, 2009, 2000; FULCHER, 1999 e DOUGLAS, 2005, 2000) e uso de *corpora* no ensino de língua estrangeira – LE (FLOWERDEW, 2001; MCENERY; XIAO, 2011). Os resultados indicam uma lista de palavras relativamente mais frequentes em palestras acadêmicas da área de Ciências Biológicas, desta forma, as mesmas servem de possíveis recursos para o ensino de IFA.

**Palavras-chave:** *Corpora*; Compreensão Oral; IFA; Testagem; *TOEFL*.

## ABSTRACT

The present paper aimed to analyze a small *corpus* compiled from the oral comprehension section of the *TOEFL - Test of English as a Foreign Language*, and then compare the word frequency and keyness with the MICASE *corpus - Michigan Corpus of Academic Spoken English*, and BASE - *British Academic Spoken English*. Thus, the article aimed to present a list of keywords that could serve as a basis for the creation of teaching material for the test. The study has as theoretical reference the discussions about English for Academic Purposes - EAP (ROBINSON, 1991; JORDAN, 1997 and GOH, 2012); And the use of *corpora* in foreign language teaching – EFL (FLOWERDEW, 2001; MCENERY, XIAO, 2011). The results indicate a word list relatively more frequent in Biological em Health Science academic lectures, this way, they serve as possible resources for the teaching of EAP.

**Keywords:** *Corpora*; Oral Comprehension; EAP; Testing; *TOEFL*.

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela UNESP, professora de Inglês e Português na ETEC de Fernandópolis. UNESP – Ibilce.

\*\* Mestrando em Linguística Aplicada na UNESP – Ibilce.

\*\*\* Mestranda em Linguística Aplicada na UNESP – Ibilce..

## INTRODUÇÃO

É notório que a globalização abrange vários setores, dentre eles o econômico, o tecnológico e também o educacional. Devido a esse desenvolvimento social, nota-se o grande crescimento do interesse pela aprendizagem da língua inglesa (LI). Em razão da influência internacional em nosso país, o conhecimento de LI se impõe como requisito essencial para uma ascensão profissional e acadêmica; sendo assim, faz-se necessário comprovar tal conhecimento por meio de avaliações e testes.

Este contexto é descrito por McNamara (2000, p. 4): “primeiramente, os testes de linguagem desempenham um papel poderoso na vida de muitas pessoas, agindo como porta de entrada em importantes momentos de transição na educação, no emprego e na mudança de um país para outro<sup>1</sup>”. Ainda na mesma linha de pensamento, Martins (2013, p. 19), afirma que “avaliar é uma atividade que está sempre presente em nossa prática diária”. Assim, estamos a todo momento avaliando e sendo avaliados. Na área de ensino de LI, em geral, a competência linguística do aluno é avaliada por meio de exames de proficiência, e o resultado desses exames pode ter um peso muito grande na hora de tomadas de decisões, podendo proporcionar ou fazer perder oportunidades de ascensão profissional ou acadêmica dos alunos.

Em relação à avaliação de inglês para fins acadêmicos – IFA – existem diversos testes que visam atestar a proficiência de seu candidato. Os mais conhecidos são: *TKT - Teacher Knowledge Test*; *TEAP – Test of English for Academic Purposes*; *IELTS – International English Language Testing System*; *TOEFL - Test of English as Foreign Language*.

Dentre os exames mencionados, o *TOEFL* é o que mais se destaca, motivo pelo qual o presente artigo tem como objetivo analisar a seção de compreensão oral (CO) do teste, devido ao fato de a CO se apresentar como uma habilidade desafiadora na área de ensino-aprendizagem, por envolver tantos os processos linguísticos, como também crenças, conhecimento de mundo, habilidades metacognitivas, dentre outros fatores, sendo estes não totalmente controlados pelo professor (GOH, 2012; GONDIM, 2008; FLOWERDEW, 1994). Tal afirmação é tida como justificativa para o presente artigo, pois, pelo fato de a CO ser uma habilidade tão complexa quanto qualquer outra, o estudo poderá auxiliar no processo de preparação do candidato para esse teste de proficiência acadêmica.

Para a realização do estudo, foram selecionados os áudios que representavam palestras acadêmicas da área de Ciências Biológicas em simulado do teste *TOEFL*; posteriormente, esses dados foram comparados com o *corpus MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English)*, obtendo, assim, listas dos vocábulos mais recorrentes que podem servir de apoio ao professor para criação de materiais preparatórios para essa seção do teste.

Sendo assim, o propósito do estudo baseia-se na afirmação de O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007) de que os dados obtidos por *corpora* são exemplos da língua usados em contextos autênticos, podendo esses seres de grande valia real para a preparação do aluno para esse contexto específico. O artigo foi dividido em: *i*) referencial teórico, *ii*) metodologia, *iii*) resultados e discussões e *iv*) considerações finais.

---

1 Tradução dos próprios autores: “*First, language tests play a powerful role in many people’s lives, acting as gateways at important transitional moments in education, in employment, and in moving from one country to another.*”

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 Definindo os conceitos de avaliação e testagem

Visto que o ato de avaliar está presente a todo o momento em nossa vida e em qualquer área gera grande preocupação, o termo “avaliação” é amplamente discutido nos segmentos escolares e acadêmicos. Em primeiro lugar, podemos afirmar que essa palavra, em muitos casos, é utilizada como um termo guarda-chuva, representando tanto os métodos de testagem (*testing*) como os avaliativos (*assessment*) (CLAPHAM, 2000). Segundo o mesmo autor, a testagem seria constituída pelas construções e administrações de testes formais ou padronizado e de larga escala, como o TOEFL. Já os métodos avaliativos são aqueles mais informais, relacionados ao contexto escolar. Sendo assim, a avaliação, em qualquer dos seus sentidos, está intrinsecamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, Luckesi (2008, p. 21) apresenta uma crítica ao modo como a avaliação é utilizada na maioria dos contextos educacionais, afirmando que “a nossa prática educativa se pauta por uma ‘pedagogia do exame’”, ou seja, a avaliação passou então a ser interpretada somente como um instrumento somativo focalizando apenas no produto de aprendizagem. Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa é aquela que tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento, classificando o aluno muitas vezes como aprovado ou reprovado. Alguns exemplos de avaliação somativa são as avaliações classificatórias, de ranqueamento e psicométrica.

Em oposição à ideia de avaliação somativa, muitos autores defendem a utilização de um modelo formativo de avaliação. De acordo com Scaramucci (1999, p. 118), “Hoje fala-se em avaliação de processo, contínua, não apenas somativa mas também formativa; processo dinâmico, interativo e negociável, que extrapola o uso de testes e provas; avaliação individualizada, que leve em conta aspectos afetivos”. Portanto, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem está ligado tanto às avaliações somativas como às formativas.

Em relação à testagem, Brown (2001, p. 384) a define da seguinte maneira: “um método de mensurar a habilidade ou conhecimento de uma pessoa em um determinado domínio”. O autor ainda complementa afirmando que um teste é um conjunto de técnicas, procedimentos e itens que constituem um instrumento que requer alguma atividade ou desempenho por parte de outra pessoa.

Em relação aos testes no campo do ensino de línguas, McNamara (2009) afirma que eles estão cada vez mais complexos e que a sua qualidade técnica e científica se apresenta como fonte do seu poder perante a sociedade. Entre os testes mais usados, podemos citar os já mencionados: *TOEFL* e *IELTS*, assim como o *TOEIC (Test of English for International Communication)*, testes de proficiência utilizados como prova de habilidade linguística perante a sociedade e forma de ascensão acadêmica e profissional (CLAPHAM, 2000; MCNAMARA, 2009; 2000).

### 1.2 Avaliação em IFE

Assim como o ensino em IFE é diferente do ensino geral da língua inglesa, por objetivar as necessidades de cada aprendiz, a avaliação também difere em alguns aspectos. Os conceitos básicos de avaliação, tais como confiabilidade, validade e impacto do teste também são encontrados em um



## Inglês para Fins Acadêmicos e *corpora*

A pesquisa com *corpus* tem ganhado grande destaque na área do IFA, em especial no que se refere à descrição e à análise do discurso acadêmico (FLOWERDEW, J., 1994; FLOWERDEW, L., 2001; MCENERY e XIAO, 2011). Segundo Flowerdew (1994), esse tipo de pesquisa pode direcionar professores e pesquisadores sobre as características linguísticas e discursivas com que os alunos precisam estar familiarizados para otimizar a compreensão de palestras e, portanto, quais os conteúdos que devem ser incorporados a um curso de IFA.

É válido destacar aqui alguns *corpora* eletrônicos, tais como os *corpora* BAWE<sup>3</sup> (*British Academic Written English Corpus*), o BASE<sup>4</sup> (*British Academic Spoken English*) e o MICASE<sup>5</sup> (*Michigan Corpus of Academic Speech*). *Corpora on-line*, como esses, são excelentes recursos para professores e pesquisadores que queiram obter informações mais detalhadas sobre textos acadêmicos.

Dentre as diversas utilizações de *corpora* no ensino, Charles (2012, p. 139-140) destaca três usos de *corpora* dentro do IFA. São eles: a *i) identificação de repetições de padrões linguísticos* dentro de uma quantidade massiva de dados, revelando assim, evidências objetivas, e não mais subjetivas, na análise linguística; *ii) descrição de características específicas do discurso acadêmico*, assim como a fraseologia de diferentes disciplinas e gêneros acadêmicos, e, por último, *iii) corpora* são usados na *compilação de listas de palavras acadêmicas*<sup>6</sup>.

Complementando os usos de *corpora* mencionados acima, Flowerdew (2001) apresenta o uso de *corpora* pequenos na produção de material voltados ao IFA, visto que, para o contexto acadêmico, eles são mais especializados em termos de tópico e gênero.

Em relação ao tamanho ideal de um *corpus*, existem discussões entre linguistas, tradutores e lexicólogos e, até hoje, ainda não chegaram a um consenso (VIANA, 2010). Dentro dessa discussão, alguns pesquisadores, como Sinclair (2004), defendem a ideia de que quanto maior melhor, por outro lado, Tribble (2001) argumenta que apesar de a ideia de grandes *corpora* ser válida para determinados tipos de pesquisa, isso não necessariamente é válido para professores e aprendizes de IFA, uma vez que grandes *corpora* demonstram uma limitada relevância de dados para quem tem interesse na área de línguas para fins específicos.

Defendendo o ponto de vista de Tribble sobre o uso de *corpora* pequenos, Bowker e Pearson (2002, p. 46) explicam que

É muito importante, no entanto, não assumir que o maior é sempre melhor. É possível descobrir informações mais úteis a partir de um *corpus* pequeno, porém bem planejado, do que em um *corpus* grande, mas que não atende às suas necessidades<sup>7</sup>.

3 Disponível em: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/bawe/>

4 Disponível em: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/base/>

5 Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;page=simple>

6 Maiores informações: <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>

7 Nossa tradução de *It is very important, however, not to assume that bigger is always better. You may find that you can get more useful information from a corpus that is small but well designed than from one that is large but is not customized to meet your needs.*

Dessa forma, conforme indica Viana (2010, p. 29), “a adequação de um *corpus* deve prevalecer sobre questões acerca de seu tamanho. Dessa forma, garante-se que os dados sejam representativos do uso da linguagem que se deseja investigar”.

## 2 METODOLOGIA

O *corpus* de estudo para a pesquisa foi compilado a partir de 14 palestras acadêmicas retiradas da seção de *listening comprehension* do TOEFL, todas pertencentes à área de Ciências Biológicas. Em uma primeira análise, foi possível obter as seguintes informações: quantidade de itens (*types*), número de formas (*tokens*) e a densidade lexical do *corpus*; a tabela 1 apresenta as informações mencionadas anteriormente.

**Tabela 1** – Características lexicais do *corpus* de estudo

No. total de itens	11,670
No. total de formas	2,692
Densidade lexical	23%

É importante salientar que, quanto maior a densidade lexical, maior é a variedade no uso do léxico, ou seja, maior a individualidade das palavras nos os áudios utilizados no teste. A partir disso, buscou-se extrair a lista de palavras mais frequentes dentro do *corpus*, permitindo, assim, a verificação dos itens lexicais mais utilizados.

**Quadro 4** – Lista de palavras lexicais mais recorrentes do *corpus* de estudo

Item	Frequência	Item	Frequência
1. food	52	11. seeds	21
2. other	52	12. percent	20
3. species	51	13. plant	20
4. birds	44	14. nuts	19
5. animals	27	15. bees	18
6. right	26	16. water	18
7. new	24	17. both	18
8. now	23	18. back	17
9. scientists	22	19. into	16
10. islands	21	20. way	16

Fonte: elaborado pelos autores

Em último momento, partimos para a identificação das palavras-chave, ou seja, palavras estatisticamente mais significantes no *corpus* de estudo, quando comparadas a um *corpus* de referência. Para isso, verificou-se a chavicidade (*keyness*<sup>8</sup>) das palavras do *corpus* de estudo, quando comparadas com a seção de ciências biológicas do *corpus* BASE, visto que este é mais de cinco vezes maior do que nosso *corpus* de estudo, segundo recomendado por Berber Sardinha (2009).

8 O termo chavicidade é o resultado de um procedimento estatístico que levanta o quão importante cada palavra-chave é para o *corpus* de pesquisa em relação ao de referência. Quanto maior o valor apresentado, maior a relevância da palavra em questão (VIANA, 2010).

É importante lembrar que, nos estudos com *corpora*, palavras-chave não são o mesmo que palavras “importantes”, pois os programas de análise utilizam um critério estatístico, quantitativo, para identificar as mesmas (BERBER SARDINHA, 2009), abaixo segue as 20 palavras-chave estatisticamente mais significantes em nosso *corpus* de estudo.

Quadro 5 – Palavras-chave encontradas no corpus de estudo em comparação com o BASE

	<i>keyness</i>		<i>keyness</i>
1. food	198.461	11. bees	68.698
2. spices	178.255	12. percent	68.612
3. birds	158.659	13. scientists	56.795
4. island	80.148	14. water	56.337
5. seeds	80.148	15. dance	53.432
6. animals	76.915	16. paradise	53.432
7. eat	76.331	17. autoclave	49.615
8. plant	76.331	18. fruit	45.799
9. nuts	72.515	19. fish	42.731
10. bees	68.698	20. energy	41.982

Fonte: Elaborado pelos autores

Uma outra análise importante, foi a definição da especificidade das palavras-chave encontradas, para isso, utilizou-se o *corpus* acadêmico MICASE para a análise estatística das frequências das palavras-chave na área de Ciências Biológicas, em relação às outras áreas do conhecimento acadêmico.

Quadro 6. Frequência das palavras dentro do corpus MICASE.

	Ciências Biológicas	Humanidades	Exatas e Tecnológicas	Ciências Sociais	Outros	Total	% na área de C. Biológicas
<i>food</i>	94	31	20	38	12	195	48,2
<i>species</i>	545	4	39	19	1	608	89,6
<i>birds</i>	139	3	1	3	0	146	95,2
<i>island</i>	8	9	15	12	0	44	18,1
<i>seeds</i>	28	7	5	1	0	41	68,2
<i>animals</i>	115	28	4	12	0	159	72,3
<i>nuts</i>	2	2	2	7	0	13	15,3
<i>percent</i>	124	36	165	218	24	567	21,8
<i>plant</i>	152	4	8	13	4	181	83,9
<i>black</i>	33	62	41	191	5	332	9,9
<i>scientists</i>	21	2	2	12	11	48	43,7
<i>water</i>	155	54	275	30	21	535	28,9
<i>dance</i>	4	11	2	13	8	38	10,5
<i>hole</i>	27	11	16	4	9	67	40,2
<i>paradise</i>	1	0	0	0	0	1	100
<i>autoclave</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>energy</i>	131	8	225	12	6	382	34,2
<i>fruit</i>	38	11	8	3	0	60	63,3
<i>sun</i>	36	19	32	5	0	92	39,1
<i>fish</i>	188	29	15	4	6	242	77,6

Fonte: Elaborado pelos autores

Analisando o quadro anterior, é possível perceber que a maioria das palavras-chave encontradas na seção de CO do *TOEFL*, quando comparadas ao *corpus MICASE*, são mais frequentes dentro da área de Ciências Biológicas, podendo as mesmas guiarem o professor durante a preparação das suas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do estudo apresentado foi compilar uma lista de palavras-chave da área de Ciências Biológicas, presentes na seção de CO do teste *TOEFL*, para utilização em sala de aula. Visto que uma das maiores dificuldades que os alunos enfrentam na seção de CO são os vocábulos apresentados, neste estudo focamos na área de Ciências Biológicas, o que também representa uma dificuldade para o professor na preparação de materiais para o referido teste, já que ele não tem como saber em quais vocábulos deverá priorizar durante as aulas. Dessa forma, a linguística de *corpus* se apresenta como um excelente recurso teórico-metodológico para o levantamento lexical, e o levantamento de palavras-chave se mostra como um excelente guia, tanto para o professor quanto para o aluno.

### Limitações do estudo

O estudo realizado apresentou limitações quanto à sua população e amostra. A população definida para este estudo, 14 palestras acadêmicas do TOEFL pertencentes à área de Ciências Biológicas, se apresenta como limitante para maiores sugestões de ensino em IFE/IFA. Como apresentado no decorrer deste artigo, o *corpus* de estudo conta apenas com 11.670 palavras. Todavia, considerando os resultados encontrados, o fato de o *corpus* de estudo ser pequeno, não diminui a sua adequação ao estudo.

## REFERÊNCIAS

- BERBER SARDINHA, T. **Pesquisa em linguística de corpus com WordSmith tools**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BOWKER, L.; PEARSON, J. **Working with specialized language: a practical guide to using corpora**. Routledge. 2002
- BROWN, H. D. Language Assessment I: Basic concepts in test development. In: **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 2<sup>a</sup> ed. New York: Longman, 2001. Chapter 21, p. 384 – 400.
- CHARLES, M. English for Academic Purpose. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue. (Org) **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester, UK. John Wiley & Sons, Ltd. 2012. p. 137-154.
- CLAPHAM, C. **Assessment and testing**. Annual Review of Applied Linguistics. 20, 2000.
- DAVIES, A. **The logic of testing languages for specific purposes**. Language Testing18: 133-48. 2001

DOUGLAS, D. **Assessing Language for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press. 2000

\_\_\_\_\_. Testing language for specific purposes. In E. Hinkel (ed), **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. 857-68. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005.

FLOWERDEW, J. Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview. In: FLOWERDEW, John. (Org.) **Academic listening: Research perspectives**. Cambridge University Press, 1994. p. 7-30, 1994.

FLOWERDEW, L. The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In: GHADESSY, Mohsen; HENRY, Alex; ROSEBERRY, Robert L. (Ed.). **Small corpus studies and ELT: theory and practice**. John Benjamins Publishing, Amsterdam, p. 363-379, 2001.

FULCHER, G. **Assessment in English for academic purposes: putting content validity in its place**. Applied Linguistics 20:221-36. 1999

GOH, C.C.M. Esp and Listening. IN: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, SUE. (Org) **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester, UK. John Wiley & Sons, Ltd. 2012. p. 55-76.

GONDIM, M. L. S. F. **Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa**. 2008.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

JORDAN, R. R. **English for Academic Purposes: a guide and resource for book for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições/ Cipriano Carlos Luckesi**. - 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, T. H. B. **Análise e validação de um teste de classificação em inglês: um estudo de caso em cursos superiores em tecnologia**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. **Handbook of research in second language teaching and learning**, v. 2, p. 364-380, 2011.

McNAMARA, T. **Testing, testing... What is a language test?** Language testing. Oxford: oxford university Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Principles of testing and assessment. KNAPP, K; SEIDLHOFER, B (EDS.) **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin / New. York: Mouton de Gruyter, 2009.

O'KEEFFE, Anne; MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **From corpus to classroom: Language use and language teaching**. Cambridge University Press, 2007.

O'SULLIVAN, Barry. **Issues in testing business English: the revision of the Cambridge Business English Certificates**. Cambridge University Press, 2006.

PILEGGI, M. G. S. **Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. Campinas, SP: [s.n.], 2015. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

ROBINSON, P. **ESP Today: A Practitioner's Guide**. New York: Prentice Hall. 1991.

SCARAMUCCI, M.R.V. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeiras**. Revista Contexturas. São Paulo, APLIESP, 1999.

SCOTT, M. **Wordsmith tools**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

THIGHE, DAVID. Cambridge ESOL and tests of English for Specific Purposes. **Research Notes**, v. 27, p. 2-4, 2007.

TRIBBLE, C. Small corpora and teaching writing. In: GHADESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (Ed.). **Small corpus studies and ELT: theory and practice**. John Benjamins, Amsterdam, 2001. p. 381 - 408.

SINCLAIR, J. M. **Trust the text: language, corpus, and discourse**. London: Routledge, 2004.

VIANA, V. Linguística de *corpus*: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. TAGNIN (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 25 – 96.

# COGNIÇÕES DE ALUNAS-PROFESSORAS: O TORNAR-SE PROFESSORA DE INGLÊS POR MEIO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS

*Josimayre Novelli Coradim\**

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar parte de resultados de uma pesquisa doutoral na área da Linguística Aplicada, no campo de formação docente inicial, tendo como foco cognições de alunas-professoras (AP) durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado de inglês. O objetivo da pesquisa foi promover reflexões e ações interligadas à prática docente das AP, bem como favorecer a produção de conhecimento teórico e prático acerca do papel do professor e do processo de ensinar e aprender inglês durante o estágio supervisionado (educação inicial), estendendo-se às suas práticas como futuras professoras (educação continuada). Os dados foram gerados com base em orientações realizadas antes e após as aulas ministradas, em uma perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, especificamente no engajamento das AP na proposta de ação-reflexão apresentada pelo ciclo ALACT de Korthagen (2001). As cognições comportamentais ou mentais das AP foram analisadas de modo que pudessem vivenciar práticas docentes reflexivas e compreender o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Como resultado, evidenciou-se uma prática docente marcada por ações (re)pensadas e por tomadas de decisões altamente conscientes. Além disso, ao adotar a cognição como unidade de análise, percebeu-se que ela está intrinsecamente relacionada ao que os professores pensam, acreditam e sabem, bem como com as relações dessas construções mentais no que se refere à prática do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial; Língua Inglesa; Estágio Supervisionado; Cognição.

## ABSTRACT

This article aims to present some results from a doctoral research in the area of Applied Linguistics, in the field of initial teacher education, having as its focus cognitions of student teachers (ST) during the development of their English teaching practicum. The aim of the research was to promote reflections and actions connected to the ST's teaching practice, as well as encourage the production of practical and theoretical knowledge about the teacher's role and the English teaching and learning process during the teaching practicum (initial education), extending to her practices as future teachers (continuing education). The data were collected based on sessions of teaching practicum supervision, before and after their classes, in a perspective of action research, specifically in the engagement of the ST in action-reflection proposed by the ALACT cycle (KORTHAGEN, 2001). The AP's behavioral or mental cognitions were analyzed in a way that they could experience reflexive teaching practices and to comprehend the teaching and learning process of a foreign language. As a result, there was a teaching practice marked by reflexive actions and decision making highly aware. In addition, by adopting the cognition as a unit of analysis, it was noticed that it is intrinsically related to what teachers think, believe and know, as to the relations of these mental constructions concerned to the teacher's practice in the classroom.

**Keywords:** Initial teacher education; English language; Teaching practicum; Cognition.

---

\* Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL e professora Adjunto do Depto. de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM.

## INTRODUÇÃO

Estudos na área da Linguística Aplicada, voltados para o campo de formação docente, têm se preocupado, desde a década de 90, no Brasil, com aspectos que envolvam pensamento (cognição) e ação crítico-reflexivos. Com base no que era proposto na literatura profissional a respeito de práticas educacionais tecnicistas da década de 1970, tendo o professor como mero executor de currículos, houve avanços com a inserção de teorias educacionais com tendência à crítica, as quais visam novas perspectivas teórico-práticas na educação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, a postura reflexiva do professor em serviço começou a ser discutida nos estudos de vários pesquisadores, tanto no cenário brasileiro (PIMENTA, 1996; PIMENTA; GHEDIN, 2002) como no internacional (SCHÖN, 1983, 1988; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1994; 2003; 2008; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; PERRENOUD, 2002). Assim, a reflexão passou a ter um lugar central na educação de professores, ao reagir contra as pesquisas que apontavam lacuna entre a dicotomia teoria e prática (KORTHAGEN, 2001). Essa postura reflexiva, então, teve por objetivo auxiliar os profissionais da educação a tornarem-se mais críticos e conscientes de suas práticas pedagógicas.

Com base nos pressupostos teóricos sobre o conceito de reflexão, Dewey (1933) defende a ideia de que a reflexão, ao ocorrer por meio das práticas docentes, conduz o professor a olhar de forma retrospectiva à sua prática, reconhecendo suas limitações, e conseqüentemente, impulsionando-o à (re)pensar suas ações futuras. Assim, Schön (1983) afirma que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-ação possibilitam que os professores, ao refletirem durante e sobre suas práticas, tornam-se investigadores de sua própria atuação e se utilizam de seu conhecimento tácito para atribuírem sentidos às suas ações.

Isto posto, este artigo, resultado de uma pesquisa doutoral, ao pautar-se na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, especificamente no engajamento das AP<sup>1</sup> na proposta de ação-reflexão apresentada pelo ciclo pentafásico (ALACT) de Korthagen (2001), durante o estágio supervisionado de inglês, tem por objetivo analisar suas cognições sobre experiências em sala de aula. Tendo como contexto o curso de Letras de uma universidade estadual pública do noroeste do Paraná, especificamente a disciplina de prática de ensino de inglês voltada à ação e reflexão, a análise recai sobre dados gerados por essas duas participantes ao longo de sessões de orientação de estágio. Adotamos a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise, a qual é submetida ao método analítico proposto pela *Grounded Theory*<sup>2</sup> (STRAUSS; CORBIN, 1998). Essa perspectiva pode ser empregada tanto como metodologia quanto método. Nesta pesquisa, utilizamos como método e metodologia, o qual permitiu que os dados fossem analisados de forma indutivo-dedutiva. Nesse método, a(s) teoria(s) é (são) interpretações que se constituem juntamente com os dados coletados. Nessa perspectiva de pesquisa, as teorias não são testadas, pois a análise tem seu início nas interpretações dos dados a partir de concepções que surgem durante a sua coleta. Dessa forma, a teoria, externa aos dados, permanece suspensa durante o exame destes, fundamentada pelas interpretações oriundas da análise.

Este artigo traz uma breve discussão a respeito da cognição e cognição situada, seguida da análise das cognições das AP, tendo como base a 1ª fase do ciclo pentafásico (Ação) de Korthagen (2001).

1 As alunas-professoras são identificadas na pesquisa por meio dos nomes fictícios Bianca e Alba.

2 Para maiores esclarecimentos sobre essa perspectiva analítica, consultar Coradim (2008; 2015).

## 1 COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA

O termo neurociência cognitiva foi cunhado por George A. Miller, considerado o pai da psicologia cognitiva moderna, nos anos finais da década de 1970, com o intuito de estudar o cérebro humano, não somente como um órgão biológico, mas como um órgão pertencente ao desenvolvimento intelectual humano. Dessa forma, a neurociência cognitiva contempla o conhecimento e a sua representação feita pelo cérebro (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001).

Ao se pensar nessa ciência, várias áreas do conhecimento podem ser identificadas, a saber: Sensação; Percepção e reconhecimento; Aprendizagem e memória; Pensamento e consciência; Tomadas de decisão; Controle motor; Linguagem. Essa identificação e a classificação servem para a distinção de foco de estudo da neurociência cognitiva, da ciência cognitiva e da psicologia. Os estudos sobre cognição consolidaram-se entre os anos de 1990 a 2000 (FREEMAN, 2002). Dessa forma, nos últimos 25 anos, pesquisas educacionais têm reconhecido o impacto da cognição de professores em suas vidas profissionais (FREEMAN; JOHNSON, 1998; BORG, 1998, 2003, 2010; PUTNAM; BORKO, 2000; REIS, 2005). Esse conceito, dentro da sua ampla área de pesquisa, engloba “atenção, memória, inteligência e pensamento” (REIS; CECCI, 2010, p. 295). Ademais, exprime conhecimentos, pensamentos, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar do qual participam seus atores sociais, ou seja, alunos e professores.

Borg (2003), pesquisador sobre cognição de professores de línguas (BORG, 2003, 2010, 2011; SANCHEZ; BORG, 2014; BORG; ALSHUMAIMERI, 2012; PHIPPIS; BORG, 2009), fundamentado em seus estudos de base secundária, considera a cognição como a dimensão cognitiva não-observável, ou seja, o que os professores pensam, sabem e acreditam, bem como as relações dessas construções mentais com o que eles efetivamente fazem em seus contextos de ensino de língua inglesa. Ele utiliza o termo cognição de professores como um termo inclusivo para agregar a complexidade da vida mental dos professores.

Além disso, associa a esse termo as crenças, o conhecimento, as teorias, as atitudes, as imagens, as hipóteses, as metáforas, as concepções e as perspectivas dos professores. Nesse sentido, Borg (1998) acredita que a cognição do professor se relaciona à sua escolaridade, ou seja, ao longo período vivenciado em sala de aula, aos fatores contextuais, à sua trajetória profissional, e à prática de sala de aula. Outro aspecto salientado pelo autor diz respeito à distinção entre mudanças comportamentais e cognitivas na educação de professores, pois a primeira não necessariamente implica mudanças no modo de pensar e agir.

Conseqüentemente, vários estudos têm focado a cognição dos professores de línguas e suas práticas docentes, especificamente suas tomadas de decisões e o contexto de sala de aula. Reis e Van de Ven (2012), ao considerarem as perspectivas cognitivas da cognição e da cognição situada para compreenderem como professores aprendem a ensinar e como aprendem a ensinar leitura em inglês, sustentam que a cognição pressupõe o que as pessoas sabem, sobre o que pensam e acreditam, determinando o que elas aprendem. Os autores assinalam que os estudos da cognição do professor permitem examinar “perspectivas, teorias leigas, visões de mundo, construtos, imagens, metáforas, teorias implícitas, conhecimento, crenças, atitudes, preocupações e reflexão” (REIS; VAN DE

VEN, 2012, p. 108). A partir dessa perspectiva, estudos sobre a cognição passaram a considerar não somente o pensamento, as percepções, as reflexões dos professores, mas também o contexto e as relações sociais existentes em práticas docentes.

No início da década de 1970, as pesquisas referentes à cognição na área educacional enfatizavam os processos mentais da aprendizagem como individuais (SAWYER; GREENO, 2009). No final dessa década, a cognição situada surgiu como alternativa para os paradigmas predominantes na exploração da mente nas ciências cognitivas (WILSON; CLARK, 2009). Nesse contexto, alguns cientistas sociais começaram a levar em consideração os arranjos sociais da aprendizagem como fundamentais na determinação sobre o que é aprendido (SAWYER; GREENO, 2009).

A definição da cognição como situada rejeita as construções mentais livres de contexto e advoga por momentos de interação amoldados pelos fatores contextuais. “A perspectiva da psicologia social sugere que as principais características da cognição situada não sejam físicas, mas sociais” (SMITH; CONREY, 2009, p. 459), permitindo compreendê-las ao moldarem a cognição e a ação. Assim, a comunicação e as relações pessoais são fatores que se circunscrevem na cognição situada.

Borg (2003) sublinha que a cognição envolve o contexto e suas demandas, como elas se ajustam e interagem com o contexto. Por esse viés, pesquisas que tratam da cognição no campo educacional, principalmente as que se referem à cognição de professores, revelam a importância de seu papel no processo de aprendizagem ao descreverem e identificarem o que os professores conhecem, pensam e acreditam. Dessa maneira, “o contexto é pré-existente à entrada nele pelo indivíduo. Diz-se que é o contexto que amolda as cognições e que estas são construídas na interação com este” (REIS; VAN DE VEN, 2012, p. 109).

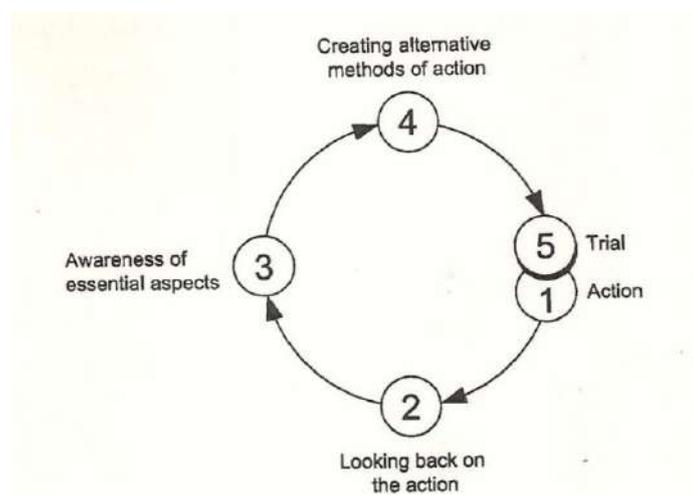
Perante essas considerações, apreendemos que a cognição está relacionada com o que os professores pensam, sabem e acreditam, assim como com as relações dessas construções mentais no tocante ao que os professores fazem em seu contexto de sala de aula. Assim sendo, concebemos a cognição como uma área da ciência que explora e interpreta o pensamento, ou seja, a mente de um professor, relacionando-o à ação, pois o seu modo de pensar reflete, diretamente, em seu modo de agir. Essa relação, a nosso ver, revela não somente aquilo que o professor crê, mas sobretudo aquilo que sabe e conhece e como esse conhecimento se estende à sua prática. Isto posto, consideramos o contexto essencialmente necessário na construção e desenvolvimento do pensamento. Coadunamos com os estudos que afirmam que a aprendizagem ocorre no e por meio de um contexto social e físico e é constituída na inter-relação de instrumentos mentais (pensamento) e materiais (gestos, contexto da sala de aula). Conseqüentemente, utilizamos os termos cognição e cognição situada de forma aglutinada. Assim, adotamos a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise, ao compreender, descrever, analisar e interpretar o que as AP sabem, o que fazem e como atribuem sentido ao que fazem no processo de se tornarem professoras, durante o estágio supervisionado.

## 2 ANÁLISE: COGNIÇÕES DAS ALUNAS-PROFESSORAS COM BASE NA 1ª FASE DO CICLO ALACT (AÇÃO)

Os dados gerados para a presente análise são oriundos de atividades e procedimentos pedagógicos realizados ao longo do estágio supervisionado de LI no referido contexto, a saber: Orientação pré-aula e Orientação pós-aula. Tendo como unidade de análise a cognição das AP, partimos do pressuposto de que esta pode ser expressa por linguagem oral (gravada em áudio) e linguagem escrita. Sendo assim, para realizar a análise, adotamos a indução e a dedução como abordagens mutuamente complementares e seguimos o método analítico da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998).

Especificamente para esse artigo, apresentamos a análise das cognições das AP referentes à primeira fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001, p. 62), denominada Ação.

**Figura 1** – Processo ideal de reflexão, segundo o ciclo pentafásico de Korthagen



Korthagen (2001) assinala que o ciclo tem seu início com base em uma **ação** concreta, que compreende a sua primeira fase. Essa ação pode ser ilustrada como a explicação de um determinado exercício ou até mesmo pelo gerenciamento de uma aula. A justificativa para esse recorte analítico diz respeito à presença dessa fase em todos os momentos de geração de dados. Passemos à análise dos dados.

### 2.1 Ação

Nessa primeira fase, analisamos que as ações das AP foram altamente conscientes de vários aspectos envolvidos na prática, sendo possibilitadas e restringidas por uma variedade de tipos de conhecimento. Em outras palavras, a concretização ou não de ações depende diretamente de uma gama de conhecimentos necessários à prática, constantemente avaliados pelas AP e refletidos por sua elevada consciência da sua ação. Essa consciência é entendida pela frequente avaliação e autoavaliação, crítica e autocrítica do que fazem na sala de aula, do que deixam de fazer ou do que poderiam ter feito.

As categorias relativas a essa fase estão presentes em todas as sessões de orientação, que são momentos de planejamento, desde o primeiro até o último encontro. Essa primeira fase envolve as ações relatadas e desenvolvidas pelas AP durante o estágio supervisionado. Tais ações são evidenciadas por meio de processos materiais (HALLIDAY, 2004), os quais evidenciam as ações e os acontecimentos ocorridos no decorrer de suas práticas durante aquele processo.

Como a 1ª fase do ciclo está direcionada às ações, após a identificação das categorias, subdividimo-las em comportamentais e pedagógicas, ora voltadas para prática docente ora à para a discente. Com relação às ações pedagógicas docentes, evidenciamos que a maioria está relacionada às descrições dos processos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula durante o estágio, ou seja, as AP explicavam de forma detalhada suas atitudes e ações com base no desenvolvimento das atividades.

*BIANCA: Depois de ter explicado a gramática nas últimas três aulas, hoje foi a correção e ao mesmo tempo já é uma forma de revisão. Só que nós não falamos do conteúdo tecnologia e tal, hoje foi mesmo corrigir a gramática e tirar dúvidas de tudo, que é um pouco mais complexo do que a gente discutir alguma coisa.*

Outro tipo de ação descrita pelas AP refere-se às situações-problema por elas enfrentadas, no que tange à prática pedagógica. Essas situações ilustram suas dificuldades em lidar com momentos não previsíveis, visto que são diretamente dependentes do sujeito e do contexto em questão.

*BIANCA: Então, aí o resto da aula foi assim, daí a aula acabou, aí (inint.) me chamaram e a aula acabou. Eu fiz de modo bem baixinho, sabe? 'Professora, a senhora fala muito baixo', falei: 'É, vocês conversam demais', daí eles ficaram quietos. Ah, lá, agora estava falando dos irregulares. Esse piá que senta lá atrás estava na frente.*

As ações pedagógicas discentes ilustram os momentos em que os alunos desenvolviam suas atividades tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas reações às atividades realizadas em sala de aula.

*ALBA: É. Eles viram o vídeo e acho que eles gostaram, eles riram e tal. Então acho que por conta de verem que o vídeo era legal, que era engraçado, eles queriam entender certinho porque, acho que foi um pouco isso, eles estavam prestando atenção para ver o que realmente e que eles já conheciam alguma coisa, não era tudo diferente.*

Paralelamente às ações pedagógicas, surgem as comportamentais, as quais dizem respeito ao modo como os alunos participavam das aulas, isto é, suas impressões às atividades e atitudes das AP, assim como aos momentos de sua indisciplina. Poucas são as instâncias em que os alunos se mostram indisciplinados e a postura adotada pelas AP parece ser coerente com e eficaz na resolução dos problemas apresentados.

*BIANCA: É. Ficaram nessa folha e tal, não continuaram, mas também não foram, não ficaram conversando, fazendo bagunça ou fazendo outra coisa, ficaram lá.*

Nesse mesmo cenário, também é evidente a discussão das AP quanto às ações futuras, ou seja, projetadas para suas práticas. Inicialmente, a preocupação repousa em deixar claro para os alunos quais procedimentos didáticos e avaliativos seriam utilizados durante as aulas, isto é, elas queriam estabelecer um contrato didático como instrumento de esclarecimento de suas futuras atitudes.

Posteriormente, o foco recai para as ações que pretendiam realizar durante a regência, alternando com momentos em que (re)planejavam suas escolhas didáticas durante as orientações, considerando os ajustes necessários e ou realizados nas aulas.

*BIANCA: Eu até fiz um roteiro assim do que falar, porque ontem foi mais aula de apresentação, como é que vai ser e tal.*

No que tange aos impedimentos vivenciados pelas AP, percebemos que se relacionavam a fatores contextuais, tais como o não funcionamento de aparelhos eletrônicos, atrasos dos alunos e gerenciamento escolar. Esses empecilhos, de certa forma, inviabilizaram determinadas ações das AP e gerou readequações em seus planos de aula e nas suas próprias práticas em sala.

*BIANCA: [...] Depois de ter feito toda a reflexão, eles iam ver o vídeo e falar: 'Pô, era isso mesmo', mas infelizmente a televisão lá e o atraso não permitiu.*

Outro aspecto salientado nessa fase do ciclo diz respeito aos procedimentos adotados pelas AP em suas aulas. É importante relatar que essa categoria surgiu somente na orientação após a última aula ministrada. Dessa forma, afirmamos que esses procedimentos referem-se, especificamente, ao momento de aplicação da avaliação final da regência. Isso evidencia que, durante o estágio, as AP realizaram algumas atividades avaliativas, mas, talvez, os instrumentos para avaliar os alunos não tenham sido os mesmos, bem como o valor e a importância atribuídos à última avaliação. Ademais, essa avaliação também parece se configurar como um instrumento de poder, pela qual as AP agem como controladoras e autoritárias.

Essa afirmação se embasa na identificação dos procedimentos caracterizados como avaliativo, didático-metodológico e linguístico. No que concerne ao primeiro procedimento, inferimos que ele contempla as ações realizadas pelas AP no momento da avaliação final para impor regras, ordem e disciplina, e também critérios adotados na correção, respectivamente. Seu uso indica que as AP estavam preocupadas em esclarecer para os alunos como procederiam à correção.

*ALBA: [...] mas acho que eles não estão acostumados porque nós... qualquer viradinha para o lado a gente chamava a atenção e ameaçava tirar a prova e (?=virar) porque essa era uma condição, né, a gente colocou, estava escrito. Até no começo, um menino, primeira carteira, eu estava aplicando a prova e eles escreveu na carteira, aí eu vi que estava borrado assim, ele estava olhando, aí eu tirei a prova dele, não... daí eu falei para ele apagar, ele não queria apagar, daí eu retirei a prova dele então.*

O segundo procedimento, didático-pedagógico, inclui as ações das AP com relação às suas tomadas de decisão perante as dúvidas advindas dos alunos durante a avaliação final. No âmbito do procedimento linguístico, as AP permitiram que os alunos pudessem escrever tanto em português

quanto em inglês nos exercícios de avaliação que exigiam outro nível de escrita e postura crítica. Essa ação está prevista em recomendações de documentos oficiais prescritivos, os quais pontuam que nas atividades que visam ao desenvolvimento de capacidades críticas dos alunos o professor pode discutir e permitir que as respostas e ou interações sejam na língua materna.

*ALBA: A gente falou para fazer daí entre parênteses palavras em português que eles não soubessem em inglês e acho que a maioria tentou fazer em inglês ou parte em inglês, tipo 'I.*

Além das ações didático-pedagógicas apresentadas pelas AP, analisamos também a presença de categorias relacionadas à sua consciência, sendo relacionadas aos comentários de cunho avaliativo, apreciativo e sentimental, além de contemplar aspectos voltados à validação externa das práticas pedagógicas das AP. A categoria preocupação das AP com a validação externa, nesse caso da professora orientadora, repousava sobre suas práticas em sala de aula. Parecia que as AP sempre esperavam a opinião, aprovação ou não de suas ações a partir das observações feitas pela professora orientadora. Isso também corrobora essa categoria quando afirmamos que o poder, em alguns momentos, se manifestava nessa relação.

*ALBA: Esse plano de unidade, então a gente faz e manda primeiro para você e assim que você aprovar a gente começa elaborar os planos de aula?.*

Com relação às outras duas características presentes nessa 1ª fase do ciclo, avaliação e apreciação, percebemos que as AP, ao tecerem comentários avaliativos, olhavam para o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos e para o coletivo de trabalho. Tais avaliações ora ressaltavam aspectos positivos da participação e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ora os negativos, bem como focava a indisciplina gerada por eles no momento das aulas. Nesse primeiro momento do ciclo, essa prática não se configurou de forma constante, visto que seu foco estava na descrição das ações desempenhadas pelas AP.

*BIANCA: A gente falou várias vezes na aula: 'Gente, não tenha vergonha'. Claro que às vezes fala errado, a gente fala errado, às vezes nem o professor sabe tudo, a gente não nasceu lá para saber tudo, [...].*

Por outro lado, a apreciação denota os elogios e as preferências das AP sobre determinados aspectos de suas próprias práticas, a escolha pelo trabalho temático, por exemplo, e sobre o desenvolvimento do estágio e envolvimento dos alunos, de modo geral.

*ALBA: Mas eu achei interessante que eles... mesmo que eles não... tinham uma dificuldade, eles chamavam assim. Eu não observei, eu sei que tinha uns que fizeram só uma ou duas linhas, mas mesmo os com dificuldades me chamavam, sabe? [...].*

Outro aspecto inerente às ações da AP diz respeito ao conhecimento delas no que se refere à sua atuação como alunas-professoras daquele contexto. Dentre os tipos de conhecimento, pudemos identificá-los e classificá-los com base nos conceitos seminais propostos por Shulman (1986), de conteúdo e de conteúdo pedagógico, que aqui ressignificamos como de conteúdo prático pedagógico. Além disso, classificamos os conhecimentos como contextual, do aluno e pessoal.

No âmbito do conhecimento de conteúdo, aprendemos que se trata de todo saber das AP com relação ao conteúdo que ensinaram, nesse caso, o modo comparativo e superlativo da LI. De acordo com Shulman (1986), esse tipo de conhecimento refere-se à quantidade e à organização do conhecimento de algo que está presente na mente do professor. É preciso que o professor seja capaz de explicar e definir para seus alunos o conceito de determinado assunto e as razões pelas quais aquele conteúdo é utilizado de X forma e não de Y, por exemplo. Cabe ao docente ir além do conhecimento de simples regras gramaticais, nesse caso. Na análise, identificamos que as AP priorizaram a explicação das regras gramaticais do caso comparativo e superlativo em detrimento de seu uso.

*BIANCA: [...] Ai eu dei o exemplo com 'very', termina com ípsilon (Y) lá, falei: 'Gente, eu posso fazer isso com essa palavra?', aí todo mundo: 'É, só colocar 'more very'', falei: 'Não', daí eu fui explicar que não tem como porque não é um adjetivo e tal, aí mostrei várias outras palavras para diferenciar, aí no fim deu certo.*

O conhecimento de conteúdo prático pedagógico está relacionado às estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelo professor em sala, sendo representadas por ideias, analogias, ilustrações, explicações, dentre outras. Ademais, esse tipo de conhecimento engloba a compreensão dos aspectos que tornam a aprendizagem mais fácil ou difícil, ponderando o fator idade e o conhecimento prévio do aluno, por exemplo (SHULMAN, 1986).

*ALBA: Ontem lá nas (?=provas), o plano de aula que eu fiz, eu fiz de (inint.) e aí eu pensei assim ia ser bem complicado também, porque eles são bem... eles não tem muito vocabulário, mas, tipo, ver quais são as intenções do autor naquele texto e no final eu propus uma produção em dupla para eles. Aí eu coloquei acho que seis (06) aulas lá também, daria para trabalhar alguma coisa assim.*

No que tange ao conhecimento contextual, percebemos que as ações das AP se relacionavam à sua bagagem de conhecimento escolar, ou seja, do funcionamento das regras do cotidiano escolar e dos papéis desempenhados por alunos e professores. Esse conhecimento foi adquirido enquanto alunas da educação básica e também como professoras em pré-serviço no período do estágio, o qual contemplou desde o momento das observações até a regência. É importante destacar que, desde o início do estágio, as AP tinham a preocupação ou talvez a necessidade de se auto afirmarem como professoras e não como estagiárias, o que revelou como elas atribuem sentido a seus papéis sociais.

*ALBA: É isso que eu falei para eles na hora que eu estava explicando eu falei que a gente não quer ferrar com ninguém, só que eu falei assim: 'Nossa função aqui é ensinar e avaliar', não tem como fugir disso, mas a gente também não quer ferrar com vocês, né, tem que ter um acordo. Ah, mas eu gostei da primeira aula, eu achei eles bacana [...].*

Ao considerar o conhecimento pessoal, compreendemos que esse tipo de conhecimento engloba aquilo que as AP conhecem da prática docente e também diz respeito às suas concepções sobre o que é ensinar LI, ao corroborar com mudanças/transformações realizadas na prática docente. Essas concepções das AP podem ser consideradas parte de seu conhecimento pessoal. Ademais, também pode ser fator determinante para a mudança e ajustes em sua prática. No decorrer da análise, notamos

que esse tipo de conhecimento, ou seja, aquele que as AP já tinham adquirido em sua trajetória enquanto estudantes e professoras em pré-serviço, também pode ser considerado como outro tipo de conhecimento fundamental para o desenvolvido das AP no processo de tornarem-se professoras.

*BIANCA: Então, como é gramática, até perguntei se podia falar alguma coisa em português porque geralmente é mais complicado e eu acredito que seja útil, mas mesmo assim eu tentei fazer com que eles participassem também.*

Além dos tipos de conhecimento que permearam a prática docente das AP, observamos que muitos foram os momentos em que elas consideram o conhecimento do aluno, ou seja, aquilo que eles sabem, articulam e aplicam em suas ações. A valorização e a consideração do conhecimento discente definem e acentuam a preocupação das AP com o processo de aprendizagem desses alunos, partindo sempre do conhecimento prévio deles para traçarem planos e metas a serem atingidos na regência. Esse conhecimento discente também foi uma das ferramentas utilizadas pelas AP para avaliarem os alunos de maneira contínua e informal, e, muitas vezes, serviu de diagnóstico.

*BIANCA: [...] eles tentam construir umas frases lá, palavra por palavra, aí eles criam uma expressão que não tem uma coisa específica. 'Ah, professora, não tem no dicionário', 'Não, mas não é assim'.*

A cognição sobre a ação das AP é uma das categorias mais frequentes nessa fase do ciclo. Ela acompanha todo o desenvolvimento do estágio, desde a elaboração dos planos de aulas até sua execução. Nessa categoria, analisamos as ações pensadas, planejadas e ou executadas pelas AP e focalizamos seu pensamento, conhecimento, valores, princípios e crenças captados por meio da linguagem. Inicialmente, as AP pensam sobre o planejamento de suas aulas, consideram alguns fatores que podem afetar direta ou indiretamente sua prática docente, tais como tempo, horário das aulas, metodologias de ensino, contrato didático, entre outros.

*BIANCA: Então, a gente pensou, né, nós quatro, na primeira aula a gente pegava, sei lá, metade da aula, não sei quanto tempo levaria isso, mas para por como vai ser tudo, no caso, como vai ser a prova, como a gente vai trabalhar, como será avaliado participação, caderno, tudo tem que valer nota para eles, se não eles não vão fazer, infelizmente é assim. Então, a gente pegar uma aula para esclarecer essas coisas e deixar claro que a partir de agora a gente está no comando, digamos assim. Porque se não é assim: 'Ah, eu obedeço à professora, não ela'.*

Após o início da regência, a cognição das AP relaciona-se às ações realizadas em sala de aula, ou seja, ao modo como elas gerenciam sua prática, se relacionam entre si na distribuição de tarefas, e como observam e avaliam a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades.

*BIANCA: A gente planejou durante as aulas, quando a gente estava fazendo os planos, de fazer assim: 'Ah, enquanto você passa no quadro eu falo isso. Depois quando você for fazer aquilo, daí eu já vou e distribuo as coisas', uma coisa assim para não ficar aquele espaço sem nada, que é terrível. Daí você acaba, as duas acabam de fazer um negócio... e agora? Aí, entendeu? Para não ficar esse vácuo, então a gente foi pensando assim.*

Outra característica intrínseca à cognição refere-se aos momentos que as AP refletem sobre suas tomadas de decisão e sobre suas ações e olham para os pontos convergentes e ou divergentes entre o plano pensado e o realizado. Além disso, também avaliam os resultados obtidos por meio dos seus objetivos traçados e das reações dos alunos quanto às atividades propostas.

*BIANCA: Posso falar? Eu acredito que hoje a gente tenha conseguido seguir, seguir o que está no plano e procurando utilizar os exemplos mais próximos do... até lembrei a Alba, 'Cara, a gente tem que começar da série e tal', então achei que foi bem adequado porque ela puxou também todo o conteúdo da aula passada, então já começou lembrando o comparativo: [...] então assim, eu achei que foi bem adequado.*

Após essa análise paradigmática das categorias identificadas na 1ª fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), percebemos que a cognição (preocupação; pensamento) das AP estava voltada para suas ações docentes e tomadas de decisão durante a realização do estágio (planejamento; recursos didáticos; modo de trabalho) e, também, às ações discentes que focavam o processo de aprendizagem dos alunos, bem como suas ações de ordem disciplinar. Diante dessa constatação, afirmamos que a prática docente das AP, expressa por meio de suas cognições mentais e comportamentais, demonstrou-se uma atividade responsável, comprometida e consciente, acompanhada pelo conhecimento prático pedagógico, pessoal, contextual e do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante proposta de educação formal das AP por meio de estágio, embasado no ciclo pentafásico de Korthagen (2001), evidenciamos que Alba e Bianca, ao mesmo tempo em que descreviam suas ações, recorriam à constante avaliação de suas práticas, da prática coletiva e da prática discente, tanto considerando os aspectos comportamentais quanto cognitivos.

Assim, elas vivenciaram cognições cujos focos foram ação docente e discente, contexto, aluno, conteúdo e âmbito pessoal. Esses tipos de conhecimentos tanto eram sequenciados por descrições de ações didáticas quanto por comentários de cunho apreciativo e ou avaliativo. Dessa forma, essas constatações nos permitem afirmar que a proposta de orientação adotada no período do estágio oportunizou que as AP não somente descrevessem suas ações pedagógicas, mas também que avaliassem, tendo consciência do que realizavam, como o faziam, o porquê dos constantes ajustes e do que gostariam de ter desenvolvido e ou poderiam ter feito ou não.

Ao adotar a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise dos dados oriundos desse estudo, percebemos que ela se relaciona com o que os professores pensam, sabem e acreditam, assim como com as relações dessas construções mentais no tocante ao que os professores fazem em seu contexto de sala de aula. Assim, concebemos a cognição como uma área da ciência que explora e interpreta o pensamento, ou seja, a mente de um professor, relacionando-o à ação, pois o seu modo de pensar reflete diretamente em seu modo de agir. Esse fato revela não somente aquilo em que o professor acredita, mas aquilo que sabe e conhece e como esse conhecimento se estende à sua prática. Consequentemente, consideramos o contexto essencialmente necessário na construção e desenvolvimento do pensamento.

## REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, T. D.; NEVILLE, H. J. Neurosciences. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. **The MIT of Enciclopedia of Cognitive Sciences**. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. li – lxxii.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. **TESOL Quartely**, Alexandria, VA, v. 32, no. 1, p. 9-38, 1998.

\_\_\_\_\_. Teacher Cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, Cambridge, v. 36, no. 2, p. 81-109, 2003.

\_\_\_\_\_. Language Teacher research engagement. **Language Teaching**, Cambridge, v. 43, no. 4, p. 391-429, 2010.

\_\_\_\_\_. The impact of in-service education on language teachers' beliefs. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 39, no. 3, p. 370-380, 2011.

BORG, S.; ALSHUMAIMERI, Y. University teacher educators' research engagement: perspectives from Saudi Arabia. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.]: Elsevier, v. 29, p. 347-356, 2012.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ciclos Reflexivos Alternativos**. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

DEWEY, J. **How we think**. London: Heath, 1933.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, Cambridge, v. 35, no.1, p. 1-14, 2002.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 32, no. 3, p. 397-417, 1998.

HALLIDAY, M. K. A. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd Ed. Revised by C. M. I. M. Mathiessen. London. Arnold.1985/2004.

KORTHAGEN, F. A. J. **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education**. 2001. Disponível em: <<http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: PERRENOUD, P. (Ed.). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmeds, 2002. p. 47-70.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 37, p. 380-390, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-51.

PUTNAN, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? **Educational Researcher**, [S.l.], v. 29, no. 1, p. 4-15, 2000.

SANCHEZ, H. S.; BORG, S. Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: a cognitive perspective on their grammar explanations. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 44, p. 45-53, 2014.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language**: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions. 2005. Doctoral thesis (in Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2005.

REIS, S.; CECCI, D. R. M. Expansão e redução de crenças: mudanças cognitivas na educação de alunos-professores de inglês. In: SILVA, K. A da. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 295-320.

REIS, S.; VAN DE VEN, P. Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira). In: SILVA, K. A. da et al. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2012. v. 2, p. 107-162.

SAWYER, R. K.; GREENO, J. G. Situativity and Learning. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 347-367.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSONN, G. L. (Orgs.). **Reflection in teacher education**. New York: College Press, 1988.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 15, no. 2, p. 4-14, 1986.

SMITH, E. R.; CONREY, F. R. The social context of cognition. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 454-466.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2<sup>nd</sup>. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: CUP, 1991.

WILSON, R. A.; CLARK, A. How to situate cognition: letting Nature take its course. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 55- 77.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teaching education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Orgs.). **Teachers' Minds and Actions: Research on teachers' thinking and practice**. Great Britain: Burgess Science Press, 1994. p. 9-27.

\_\_\_\_\_. Educating reflective teachers for learner centred education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Abrapui, 2003. p. 3-20.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

# NARRATIVE DISCOURSE, TEXTUAL COHESION AND HEMISPHERIC SPECIALIZATION FOLLOWING AN ACQUIRED BRAIN INJURY: A LITERATURE REVIEW

*Fernanda Schneider\**

*Fernanda Loureiro\*\**

*Lilian Cristine Hübner\*\*\**

## ABSTRACT

A number of studies have been conducted in the search for evidence of hemispheric specialization with regards to right hemisphere (RH) participation in the processing of narrative discourse and cohesion after an acquired brain injury. Objective: The study aims at reviewing and discussing research evidence on brain specialization on the processing of narrative discourse, more specifically on cohesion and narrative macrostructure following an acquired brain injury. Method: Searches were carried out in the PubMed and Web of Science databases for papers using the following keywords: “cohesion”, “language”, and “brain damage”. Results: Of the total number of papers found in the databases (n=81), 11 were selected for this review. Conclusion: Some cognitive skills depend on a roughly equal participation of RH and LH (left hemisphere). On the other hand, there are specific skills which depend more on the expertise of one or the other hemisphere. Some studies showed that individuals with a right hemisphere damage (RHD) had difficulties in cohesion and hence in structuring their discourse.

**Keywords:** Narrative Discourse; Cohesion; Hemispheric specialization; Brain injury.

## RESUMO

Pesquisas têm buscado evidências sobre as especializações hemisféricas, particularmente no que se refere à participação do hemisfério direito (HD) no processamento do discurso narrativo e da coesão textual após lesão cerebral adquirida. Objetivo: O estudo tem o objetivo de revisar e discutir evidências de pesquisas sobre o processamento do discurso narrativo, mais especificamente, sobre a coesão textual e as especializações hemisféricas após lesão cerebral. Método: Foi realizada uma busca por artigos nos bancos de dados PubMed e Web of Science usando as seguintes palavras-chave: “coesão”, “linguagem” e “lesão cerebral”. Resultados: Do número total de artigos encontrados nas bases de dados (n = 81), 11 foram selecionados para esta revisão. Conclusão: Algumas habilidades cognitivas dependem da participação tanto do HD quanto do HE (hemisfério esquerdo). Por outro lado, existem especialidades que dependem mais especificamente de um ou outro hemisfério. Alguns estudos mostraram que indivíduos com lesão no hemisfério direito (LHD) tiveram dificuldades na coesão e conseqüentemente na organização do discurso.

**Palavras-chave:** Discurso narrativo; Coesão; Especializações hemisféricas; Lesão cerebral.

---

\* Doctoral student at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, PUCRS, Brazil, professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, IFRS, Brazil. E-mail: fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br.

\* Speech Pathologist, PhD in Health Sciences from Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, PUCRS, Brazil, Post-Doctorate in Biomedical Gerontology at the PUCRS. E-mail: fernanda0801@gmail.com.

\* Associate Professor of Linguistics and Coordinator of the Letters Course at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, PUCRS, Brazil, PhD, CNPq Researcher. E-mail: lilian.c.hubner@gmail.com /lilian.hubner@puers.br.

## 1 INTRODUCTION

Many of the recent findings about language processing in the brain result from studies on language disorders caused by cerebrovascular accident (CVA), traumatic brain injury (TBI), dementia, and Alzheimer's disease (ORTIZ, 2010). Post-stroke lesions may cause changes that, to varying degrees, may impair the functional independence of patients, their effects ranging from motor sequelae to disability and/or difficulties in speech articulation, production or comprehension. The degree of language impairment depends on several factors, such as the region affected in the brain, the extent and intensity of the injury, the time after the onset, implementation or not of speech treatment, age and education, among others.

Speech loss or impairment is a greatly feared complication experienced by about 20% of stroke patients (YOURGANOV et al., 2016). Language is one of the most complex brain functions, since it involves interconnections between many areas in both hemispheres. Obler et al. (2010) point to the fact that although research has pointed to perisylvian cortical regions in the left hemisphere (LH) as crucial for language, brain imaging techniques have shown other LH brain regions activated in language processing, as well as in the right hemisphere (RH).

The first studies on the relationship between brain and language are attributed to Paul Broca, who in 1860 carried out the first scientific demonstration of functional asymmetry between the hemispheres. The neurologist associated difficulty in language production, with almost intact comprehension, to the third convolution of the left frontal lobe, next to the lateral sulcus. Recent studies continue to corroborate this finding (BELIN; FAURE; MAYER, 2008; HUTSLER; GALUSKE, 2003; KRISTENSEN; ALMEIDA; GOMES, 2001). Since Broca's study, and particularly in the past three decades, many studies on brain dominance have been conducted with improved methods and theoretical background, which resulted in a better understanding of the role of the cerebral hemispheres, their specializations and cooperative processing (BELIN; FAURE; MAYER, 2008; FRANKLIN et al., 2010). For instance, inter-hemispheric cooperation is very common following a stroke, occurring when the contralateral or an adjacent region assumes the role of an injured area.

Although some cognitive abilities depend more on the expertise of one or the other hemisphere (BLOOM et al., 1996; CORINA; VAID; BELLUGI, 1992; MASON; JUST, 2006) other abilities depend on a shared participation of RH and LH (WOOD et al., 2002). However, factors such as aging and brain damage challenge the roles attributed more specifically to one hemisphere. In these cases, the RH may help maintain certain language skills that are mainly processed by LH.

As the LH was initially believed to be almost uniquely responsible for language processing, many studies were confined to this assumption. However, since the 1990s, the RH has been investigated and pointed as playing a decisive role in language processing, especially at the discourse level. Studies like those of Myers (1999) and Joannette, Brownell and Kempler (1990) demonstrated that the RH has a significant share in discourse comprehension and production. In a literature review on the role of the RH in language, by analyzing mainly RHD studies, Paradis (2004) stated that difficulties have been found in metaphors, connotations, the construction of meaning at a textual level, such as the moral of a story, and difficulties in establishing textual cohesion. In another study,

Scherer (2009) pointed out that RH participation seems to be more important at the speech level, and that the activation of contralateral areas in the RH both in comprehension and production has been consistently presented in studies on linguistic processing using neuroimaging techniques.

Individuals with RH lesions may present, according to the literature, difficulties in at least one of the following aspects, among others: cohesion and logical coherence of the text ((BROWNELL; MARTINO, 1998; JOANETTE; GOULET, 1990; MYERS, 1999); differentiating the main ideas and understanding the purpose of the text (HOUGH, 1990), and in processing narrative stories (JOANETTE et al., 1986; JOANETTE; GOULET, 1990).

The aim of our study is to specifically look into one aspect of discourse processing, namely discourse cohesion at the level of narrative production following an acquired brain injury (traumatic brain injury - TBI) and cerebrovascular accident (CVA). Narratives are part of people's everyday life, and understanding their functioning following a brain injury can help understand language changes, losses, and rehabilitation. With specific regards to textual cohesion, it has been pointed as the most important criterion for assessing textuality (MARCUSCHI, 2012). A systematic review of the literature was developed to analyze data brought by previous studies, as described below.

## 2 METHOD

PubMed and Web of Science databases were searched in January, 2017 for papers including the following three indexers: “cohesion” AND “language” AND “brain damage”. Additionally, articles were retrieved using variation forms such as: 1) cohesion: “textual cohesion” OR “ties”; 2) language: “linguistic” OR “communication” OR “discourse”; 3) brain damage: “brain” OR “right hemisphere damage” OR “left hemisphere damage” OR “stroke” OR “cerebrovascular accident” OR “brain injury”.

The database search was carried out as follows: first, the first combination of the displayed indexers <cohesion” AND “language” AND “brain”> were investigated. Then, a combination with other words was undertaken and hand-filtered. The titles and the abstracts were independently read by the reviewers and the following inclusion criteria were adopted: a) studies should be experimental; b) focus on textual cohesion in oral production c) following an acquired brain injury (TBI and CVA); d) with an adult population.

## 3 RESULTS AND DISCUSSION

From the total number of articles identified in the database (n=81), 58 papers were excluded after reading the title or abstract and 23 articles were selected for full reading. After reading, 12 papers were excluded because they were repeated or not pertinent to the aim of this review. Finally, 11 studies were selected for this review following the filter of our established exclusion/inclusion criteria, as can be observed in Table 1.

Note: CVA = cerebrovascular accident; TBI: traumatic brain injury/ NBI: No brain injury/ RBD: Right brain-damage/ RH: right hemisphere/ LH: left hemisphere; M: man/W:woman; MTL: medial temporal lobe; vmPFC: ventromedial prefrontal cortex; LIFG: left inferior frontal gyrus; EG: experimental group, CG: control group

**Source:** The authors (2017)

According to the survey portrayed in Table 1, 10 studies out of 11 included “control groups” and the number of controls ranged from 7 to 95 participants. With regard to the tests and tasks used, not all studies specified the instruments in the article, especially in the case of the neuropsychological tests. Some of these tests mentioned in the papers were the Western Aphasia Battery (KERTESZ, 1982), Level of Cognitive Functioning (HAGAN C, MALKMUS D, 1980), The Galveston Orientation and Amnesia Test (LEVIN; O’DONNELL; GROSSMAN, 1979), Dementia Rating Scale (MATTIS, 1976), Aachener Aphasia Test (LUZZATTI; WILLIEMS; DEBLESER, 1991), Wisconsin Card Sorting Test (HEATON et al., 1993), Mini-Mental Status Examination (FOLSTEIN; FOLSTEIN; MCHUGH, 1975), National Adult Reading Test (CRAWFORD et al., 1991; NELSON, 1982); Aphasia Quotient in the Western Aphasia Battery (KERTESZ, 1982), Right Hemisphere Language Battery (BRYAN, 1995), BADA test (MICELI et al., 1988), Token test (DE RENZI; VIGNOLO, 1962) and Neuropsychological Battery (ORSINI et al., 1987; P. ZIMMERMANN AND B. FIMM, 1994). All of these tests are validated and frequently used in this type of research.

Concerning the types of narrative tasks used in the reviewed studies, we verified that some used one scene, a scene sequence and/or personal stories for the production of narratives by the participants. The tasks are commonly used in studies with participants with injuries, such as The Picnic Scene (KERTESZ, 1982), The Flower Pot story (HUBER; GLEBER, 1982) and Quarrel (NICHOLAS; BROOKSHIRE, 1993). The Picnic Scene was used by Marini et al. (2011), Carlomagno et al. (2011) and Peach and Coelho (2016). The Flower Pot story was used by Davis, O’Neil-Pirozzi and Coon (1997) and in addition to these texts used as tasks, there were other stories, as shown in Table 1, for example, “The Bear and the Fly” story (WINTER, 1996) and references to interviews and texts used on a day-to-day basis. The choice of each task certainly stems from the objectives of each study. To better understand the findings, we present below each study and a general discussion.

The study conducted by Davis, O’Neil-Pirozzi and Coon (1997) compared a group with RHD to controls regarding referential cohesion and logical coherence in narrative production. Results showed deficits in the experimental group in narrative referential cohesion, logical coherence, and accuracy. The authors point out that the occurrence of these deficits depended on the circumstances in which the narration took place. More specifically, this study analyzed the production of four narratives in two different modalities: visually elicited and auditory-retelling. The most consistent and pronounced difficulty occurred with accuracy of narrations elicited by picture-sequences, while impairment in referential cohesion was found in the orally presented story-retelling task.

Similarly, Marini et al. (2005) aimed at describing the cohesive linguistic skills of RHD participants in the processing of complex textual structures, using different modalities for narrative production: (i) retelling of previously read stories; ii) description of well-structured cartoon stories and iii) the arrangement and description of unstructured cartoon stories. They analyzed narratives produced by 11 RHD participants compared to those of 11 left hemisphere brain damage (LHD) participants without aphasia<sup>1</sup>, to the production of healthy control participants. The three groups

1 Aphasia is common in individuals after a stroke. It is a language disorder due to focal lesion acquired in the Central Nervous System (MORATO, 2012). This change is characterized by reduction and dysfunction manifested in varying degrees of impairment in both expressive and receptive modes (comprehension, production, reading, and

were administered three conditions of story description tasks. In the first condition, they were asked to retell previously read stories. In the second, they described what was going on in a set of cartoon picture stories. In the third condition, they had to arrange a set of pictures to reconstruct a well-formed story. The three groups performed quite well in the first condition on both within- and between-sentence measures and in the two picture description tasks; however, RHD participants' performance was lower than that of the other two groups in terms of information content and coherent aspects of narrative production. These findings are in line with the hypothesis that participants with RHD are impaired in deriving the mental model of a story from visual information.

The following study presented in Table 1 was conducted by Marini et al. (2011) and aimed to investigate the features of narrative discourse impairment in a group of adults with TBI - as in the previously presented study. The results showed that the linguistic deficits observed in the participants with TBI may reflect a deficit at the interface between cognitive and linguistic processing rather than a specific linguistic disturbance. This was the case because the results showed the participants produced a normal amount of thematic units in their narratives. But on the other hand, the story was not properly organized at microlinguistic and macrolinguistic levels of processing. What is important to highlight in this article is that the authors point to the conclusion that their data suggest that "linguistic problems" (MARINI et al., 2011) encountered by these group of non-aphasic participants with TBI may not be the result of specific linguistic deficits but of a more generalized cognitive dysfunction - which points to the need for more studies with this population.

Differently from the two previous studies that analyzed participants with TBI, Sherratt and Bryan (2012) investigated the production of textual cohesion by RHD participants. Their study investigated the effects of TBI in oral discourse production using a multi-layered discourse processing model. The results showed statistically significant differences in syntactic complexity, discourse grammar, clausal structure in the narratives, and cohesion in the comparison of RHD groups and controls. In a longitudinal study, Ellis et al. (2005) investigated narrative discourse cohesion of LHD participants who had not been diagnosed with expressive language disorder. The researchers analyzed data from a semi-structured interview (a typical day in the participants' life). The results pointed to the fact that, while the average number of cohesive "links" in narrative discourse remained generally constant during the first post-stroke year, the percentage of the properly used cohesive ties increased significantly over the same period of time later. This would suggest that some deficits in expressive language may be initially present in narratives, and that their recovery can occur naturally over time.

Kurczek and Duff's study (2012) analyzed the impact of the impaired region in discourse cohesion and coherence in a wide range of discourse tasks. The results showed that bilateral ventromedial prefrontal cortex (vmPFC) damage does not impair cohesion and coherence in spoken discourse. Yet Race, Keane and Verfaellie (2015) verified to what extent the hippocampus is necessary to effectively promote communication of one's mental simulations, by examining the discourse of amnesic patients with medial temporal lobe damage. As a result, the research demonstrated that the hippocampus supports the integration of individual narrative elements into coherent and cohesive discourse when constructing complex verbal accounts, and plays an important role in the effective communication of information.

---

writing) (CHAPEY, 1994; ORTIZ, 2010).

The study by Marangolo et al. (2014) analyzed the beneficial effects of tDCS (transcranial direct current stimulation) on spontaneous speech and the ability to use words to establish cohesion between adjoining statements among a group of eight participants with aphasia - who were not fluent and suffered from chronic aphasia. The data corroborated the view that the left inferior frontal gyrus plays a key role in connecting words in a coherent discourse. The positive effects of tDCS could be extended to different linguistic domains – and thus assist in language recovery. Another study also involving participants with TBI, but in this case non-aphasics, Carlomagno et al., (2011) used three texts (The Picnic Scene (KERTESZ, 1982), Quarrel (NICHOLAS; BROOKSHIRE, 1993) and The Flower Pot story (HUBER; GLEBER, 1982)) and aimed to have an index of the occurrence of macrolinguistic errors in three speech samples in order to study the effect of density of the errors on the Correct Information Unit (CIU) rating scale. For this study, the aphasic participants with TBI did not produce relevant within-sentence errors and information content of their narratives was not different from that of the control participants. However, their production of errors of cohesion, local coherence and global coherence was significantly higher.

Following, Coelho et al. (2005) analyzed microlinguistic deficits in the narrative discourse of adults with TBI. Results indicated that the group with TBI produced significantly fewer propositions per T-unit. These findings are in accordance with the notion that the participants with TBI presented with impairments of both micro- and macrolinguistic processes present difficulties with the organization of semantic information in discourse. In the last study, Peach and Coelho (2016) also analyzed adult participants with TBI. They investigated the relationship between impairments of inter-sentential cohesion and intra-sentential processing in the discourse of severe TBI participants. The results demonstrated a significant relationship between the production of cohesive ties and instances of intra-sentential impairment, which suggests that the utilization of resources for adequate cohesion appears to negatively affect intra-sentential processing following TBI.

This paper aimed at reviewing and discussing research evidence on brain specialization on the processing of narrative discourse, more specifically on cohesion and narrative macrostructure following an acquired brain injury. Thus, it is possible to synthesize the results of the research on the proposed theme and on how we can advance in the aspects of language in the researched population. The results pointed to the active participation of the right hemisphere in the processing of language. In addition, RHD seems to affect the performance of the participants in narrative tasks concerning textual cohesion and coherence (MARINI et al., 2005; SHERRATT; BRYAN, 2012). The results of Sherratt and Bryan's study (2012) showed that RBD participants presented statistically significant differences in syntactic complexity, discourse grammar, clausal structure in the narratives, and in cohesion. On the other hand, Kurczek and Duff (2012) showed that bilateral ventromedial prefrontal cortex (vmPFC) damage does not impair cohesion and coherence in spoken discourse.

In the case of the studies with participants with TBI, the findings are in accordance with the notion that TBI participants show impairment in both micro- and macrolinguistic processes (COELHO et al., 2005). Yet Peach and Coelho (2016) support a resource account for discourse production following TBI that is consistent with previous work indicating that intra-sentential deficits following TBI are related to executive difficulties with the recruitment and control of attention (PEACH, 2013). They proposed that macrolinguistic and microlinguistic levels dependent one of another and share cognitive resources that support the planning and production of both microlinguistic and macrolinguistic relationships expressed through discourse.

It is important to emphasize that Race, Keane and Verfaellies's study (2015) demonstrates that the hippocampus supports the integration of individual narrative elements into coherent and cohesive discourse when constructing complex verbal accounts, and plays a critical role in the effective communication of information to others. Although the lesion site is not determinant in the speech/language implications, further studies are needed to better understand the impact of the lesion site on narrative production. In this context, studies with neuroimaging techniques such as DTI (Diffusion Tensor Imaging) and fMRI (Functional Magnetic Resonance Imaging) can bring great contributions.

In relation to the narrative text, it has been extensively investigated, not only in linguistics but also in the areas of anthropology, psychology, and speech therapy. This interest parallels the very diffusion and ubiquity of this textual form in the daily life of individuals in markedly distinct communities, whether situated in rural or urban contexts, in different parts of the world (FLANNERY, 2011). Under different and varied conceptions, it has been investigated and the large number of research involving the narrative text reflects its importance in our society. In this way, there is a negative impact on the life of an individual by being abruptly deprived of an ability like this. About the narrative tasks, there seems to be a concern for the use of the diversification of tasks, mainly with the visual support of pictures - as we presented in table 1 and previously described. Most studies merge between a single picture/scene (for example, The Picnic Picture) and sequences of scenes (for example, The Flower Pot story). It is important to determine the criteria for the choice of narrative tasks since studies point to the occurrence of deficits depended on the condition of the narration (retelling, elicited and recall condition) (DAVIS; O'NEIL-PIROZZI; COON, 1997). For instance, RBD participants show impairment in deriving the mental model of a story from visual information (MARINI et al., 2005).

Interestingly, despite dealing with the discourse level, not one of the studies included in their protocols an instrument to measure reading and writing habits. Several recent studies have pointed reading and writing habits and their frequency as being more influential in discourse processing (and language in general) than the years of formal education (COTRENA et al., 2015; PAWLOWSKI et al., 2012). Lastly, regarding participants' sociodemographic characterization, in all the studies they had a high level of education (12-14 years spent at school). This suggests a need for further research including lower levels of education or illiteracy to analyze its impact in narrative cohesion production.

#### 4 CONCLUSION

Many investigations have been developed in recent years on brain specializations and they have pointed out important aspects that contribute to the understanding of language processing in the brain. However, the exact participation of each of the cerebral hemispheres in this processing has not yet been fully unveiled. Despite the gaps, much progress has been done in the past decades, mainly due to the advance of neuroimaging techniques (for example, DTI and fMRI). These techniques need to be more widely used for discourse studies, since the majority of the studies at the discourse level occurs at the word and sentence levels. In studies involving language and speech – the focus of this review, some aspects need to be considered concerning individual factors, such as chronological age,

level of education, reading and writing habits, as well as aspects regarding methodological issues, such as the type of tasks (whether auditorily or visually presented, and the type of visual stimuli, just to mention some). All of these factors impact on the level of participation of each hemisphere in discourse processing regarding both comprehension and production.

Our review suggests that the RH plays an important role in language, more specifically in narrative production following an acquired brain injury, such as in CVA and TBI, together with areas in the LH, including hippocampus and prefrontal cortex. Due to some inconclusive findings regarding interhemispheric participation, for instance, regarding participants' age, there is still a need for further research in an attempt to understand the involvement of the hemispheres with regard to textual cohesion in narrative production. Moreover, we suggest the inclusion of multidisciplinary-based studies in order to reach a more complex and comprehensive knowledge of language processing and. Since language is a social, historical, political and cultural activity, it “involves a set of skills (cognitive, textual and interactive) and situational factors” (ANTUNES, 2005, p. 20), to address the cohesive textual production of narrative after an acquired brain injury and, thus, to assist the individual “in the struggle with words” (ANTUNES, 2005, p. 20). This can enable him to produce the text – with cohesion and coherence – and give significance to what he says in an interlocution.

### Acknowledgements

The first author thanks the Federal Institute of Education, Science and Technology, Rio Grande do Sul State (IFRS), for permission to draw on her doctoral thesis for this study and to the Coordination for the Improvement of Higher Studies in Education (CAPES), for providing doctoral grants. The second author thanks to CNPq for funding provided by a researcher scholarship.

### REFERENCES

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BELIN, C.; FAURE, S.; MAYER, E. Hemispheric specialisation versus interhemispheric communication. **Revue neurologique**, v. 164, 1, p. 48–53, 2008.
- BLOOM, R. L. et al. Left and right hemispheric contributions to discourse coherence and cohesion. **The International journal of neuroscience**, v. 88, p. 125–140, 1996.
- BROWNELL, H.; MARTINO, G. Deficits in inference and social cognition: The effects of right hemisphere brain damage on discourse. In: **Right hemisphere language comprehension Perspectives from cognitive neuroscience**. [s.l: s.n.]. p. 309–328.
- BRYAN, K. **Right Hemisphere Language Battery (2nd ed.)**. London: Whurr, 1995.
- CARLOMAGNO, S. et al. Discourse information content in non-aphasic adults with brain injury: a pilot study. **Brain injury**, v. 25, n. 10, p. 1010–8, 2011.
- CHAPEY, R. **Aphasia, Language Intervention Strategies in Adult**. 3. ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1994.

- COELHO, C. et al. Microlinguistic deficits in the narrative discourse of adults with traumatic brain injury. **Brain injury**, v. 19, n. 13, p. 1139–1145, 2005.
- CORINA, D. P.; VAID, J.; BELLUGI, U. **The linguistic basis of left hemisphere specialization. Science**, 1992. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1546327>>
- COTRENA, C. et al. The Predictive Impact of Biological and Sociocultural Factors on Executive Processing: The Role of Age, Education, and Frequency of Reading and Writing Habits. **Applied Neuropsychology: Adult**, v. 23, n. 2, p. 75–84, 2015.
- CRAWFORD, J. R. et al. The Short NART: cross-validation, relationship to IQ and some practical considerations. **British Journal of Clinical Psychology**, v. 30, n. 3, p. 223–229, 1991.
- DAVIS, A.; O'NEIL-PIROZZI, T. M.; COON, M. Referential Cohesion and Logical Coherence of Narration after Right Hemisphere Stroke. v. 210, n. 56, p. 183–210, 1997.
- DE RENZI, E.; VIGNOLO, L. A. The token test: A sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. **Brain**, v. 85, n. 4, p. 665–678, 1962.
- ELLIS, C. et al. Recovery of cohesion in narrative discourse after left-hemisphere stroke. Journal of rehabilitation research and development. **Journal of Rehabilitation Research & Development**, v. 42, 6, p. 737–746, 2005.
- FLANNERY, S. Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. **Letras de Hoje**, v. 46, p. 112–119, 2011.
- FOLSTEIN, M. F.; FOLSTEIN, S. E.; MCHUGH, P. R. “Mini-mental state”. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. **Journal of Psychiatric Research**, v. 12, n. 3, p. 189–198, 1975.
- FRANKLIN, A. et al. Hemispheric asymmetries in categorical perception of orientation in infants and adults. **Neuropsychologia**, v. 48, n. 9, p. 2648–2657, 2010.
- HAGAN C, MALKMUS D, D. P. Levels of cognitive functioning. In: **Hagan C (edi.) Rehabilitation of the head injured adult: Comprehensive physical management Downey**. [s.l.] CA: Professional Staff Association of Rancho Los Amigos Hospital, 1980.
- HEATON, R. K. et al. Wisconsin Card Sorting Test Manual: Revised and expanded. **Odessa. FL: Psychological Assessment Resources.**, 1993.
- HOUGH, M. S. Narrative comprehension in adults with right and left hemisphere brain-damage: Theme organization. **Brain and Language**, v. 38, n. 2, p. 253–277, 1990.
- HUBER, W.; GLEBER, J. Linguistic and nonlinguistic processing of narratives in aphasia. **Brain and Language**, v. 16, n. 1, p. 1–18, 1982.
- HUTSLER, J.; GALUSKE, R. A. Hemispheric asymmetries in cerebral cortical networks. **Trends Neurosci**, v. 26, n. 8, p. 429–435, 2003.

JOANETTE, Y. et al. Informative content of narrative discourse in right-brain-damaged right-handers. **Brain and Language**, v. 29, n. 1, p. 81–105, 1986.

JOANETTE, Y. .; GOULET, P. Narrative Discourse in Right – Brain – Damaged Right – Readers. In: **In: JOANETTE, Y.; BROWNELL, H. H. (Eds.). Discourse ability and brain damage: theoretical and empirical perspectives.** [s.l.] Chestnut Hill: Springer–Verlag, 1990.

JOANETTE, Y.; BROWNELL, H.; KEMPLER, D. Discourse Ability and Brain Damage: Theoretical and Empirical Perspectives. **Language and Speech**, v. 33, n. 2, p. 185–191, 1990.

KERTESZ, A. **Western aphasia battery.** New York: [s.n.].

KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M. DE; GOMES, W. B. Desenvolvimento Histórico e Fundamentos Metodológicos da Neuropsicologia Cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 259–274, 2001.

KURCZEK, J.; DUFF, M. C. Intact discourse cohesion and coherence following bilateral ventromedial prefrontal cortex. **Brain and Language**, v. 123, n. 3, p. 222–227, 2012.

LEVIN, H. S.; O'DONNELL, V. M.; GROSSMAN, R. G. **The Galveston Orientation and Amnesia Test. A practical scale to assess cognition after head injury** *J Nerv Ment Dis*, 1979. Disponível em: <[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=501342](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=501342)>

LUZZATTI, C.; WILLIEMS, K.; DEBLESER, R. **Aachener Aphasia Test (Versione Italiana).** [s.l.] Firenze: Organizzazioni Speciali, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto - o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARINI, A. et al. The role played by the right hemisphere in the organization of complex textual structures. **Brain and Language**, v. 93, n. 1, p. 46–54, 2005.

MARINI, A. et al. Narrative language in traumatic brain injury. **Neuropsychologia**, v. 49, n. 10, p. 2904–2910, 2011.

MASON, R. A.; JUST, M. A. Neuroimaging Contributions to the Understanding of Discourse Processes. In: **Handbook of Psycholinguistics.** [s.l.: s.n.]. p. 765–799.

MATTIS, S. Mental status examination for organic mental syndrome in the elderly patient. In: **Geriatric Psychiatry.** [s.l.: s.n.]. p. 77–121.

MICELI, G. et al. Patterns of dissociation in comprehension and production of nouns and verbs. **Aphasiology**, v. 2, p. 351–358, 1988.

MORATO, E. M. Neurolinguística. In: **In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org). Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 167–200.

- MYERS, P. S. **Right hemisphere damage: disorders of communication and cognition**. San Diego: [s.n.].
- NELSON, H. E. The National Adult Reading Test (NART): Test Manual. **Windsor, UK: NFER-Nelson**, v. 124, n. 3, p. 0–25, 1982.
- NICHOLAS, L. E.; BROOKSHIRE, R. H. A System for Quantifying the Informativeness and Efficiency of the Connected Speech of Adults With Aphasia. **J Speech Hear Res**, v. 36, n. 2, p. 338–350, 1993.
- OBLER, L. K. et al. Bilateral brain regions associated with naming in older adults. **Brain and Language**, v. 113, p. 113–123, 2010.
- ORSINI, A. et al. Verbal and spatial immediate memory span: Normative data from 1355 adults and 1112 children. **The Italian Journal of Neurological Sciences**, v. 8, n. 6, p. 537–548, 1987.
- ORTIZ, K. Z. (ORG. . **Distúrbios neurológicos adquiridos: linguagem e cognição**. 2. ed. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.
- P. ZIMMERMANN AND B. FIMM. TEA: Test d’Evaluation de l’Attention. Manuel d’utilisation., **Psytest**, 1994.
- PARADIS, M. A. **Neurolinguistic Theory of Bilingualism (Studies on Bilingualism, 18)**. Amsterdam: [s.n.].
- PAWLOWSKI, J. et al. The influence of reading and writing habits associated with education on the neuropsychological performance of Brazilian adults. **Reading and Writing**, v. 25, n. 9, p. 2275–2289, 2012.
- PEACH, R. K. **The Cognitive Basis for Sentence Planning Difficulties in Discourse After Traumatic Brain Injury**. [s.l: s.n.]. v. 22
- PEACH, R. K.; COELHO, C. A. Linking inter- and intra-sentential processes for narrative production following traumatic brain injury: Implications for a model of discourse processing. **Neuropsychologia**, v. 80, p. 157–164, 2016.
- RACE, E.; KEANE, M. M.; VERFAELLIE, M. Sharing mental simulations and stories: Hippocampal contributions to discourse integration. **Cortex**, v. 63, p. 271–281, 2015.
- SCHERER, L. C. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. In: **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: ediPUCRS, p. 79–104, 2009.
- SHERRATT, S.; BRYAN, K. Discourse production after right brain damage: Gaining a comprehensive picture using a multi-level processing model. **Journal of Neurolinguistics**, v. 25, n. 4, p. 213–239, 2012.
- WINTER, P. **The bear and the fly**. New York: Crown Publishers, 1996.

WOOD, A. G. et al. A Neurocognitive Account of Frontal Lobe Involvement in Orthographic Lexical Retrieval: An fMRI Study. **NeuroImage**, v. 4, n. 1, p. 162–169, 2002.

YOURGANOV, G. et al. Multivariate Connectome-Based Symptom Mapping in Post-Stroke Patients: Networks Supporting Language and Speech. **Journal of Neuroscience**, v. 36, n. 25, p. 6668–79, 2016.

# O MANUSCRITO PHONÉTIQUE E O PRIMEIRO CURSO DE LINGUÍSTICA GERAL: SUAS RELAÇÕES E RELEVÂNCIA

*Thyanne Raísa Silva e Lima\**

## RESUMO

Os estudos linguísticos apresentam grande ênfase na pesquisa dos manuscritos de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Nesses manuscritos, há um compilado de folhas ainda pouco exploradas, catalogadas pela Universidade de Harvard e intituladas *Phonétique*. Elas expõem questões acerca do aspecto fônico da língua e, por isso, tornam-se essenciais para as análises de seu conteúdo. A temática desse manuscrito chama a atenção uma vez que parece apresentar um movimento de elaboração que se relaciona com a temática das primeiras aulas de Saussure na Universidade de Genebra, portanto, apesar da longa data de diferença entre esses escritos saussurianos e as aulas em sua cidade natal, o linguista parecia já estar atento às questões do aspecto fônico da língua, as quais se tornaram tão essenciais na fundação da linguística moderna. Assim, o objetivo deste artigo é trazer os elementos presentes nos manuscritos de Harvard, presumivelmente dos anos 83-84 do século XIX, e nas primeiras aulas do curso de linguística geral em 1907 para podermos pensar o movimento de elaboração saussuriana que se apresenta nos manuscritos e chega à distinção entre som, fonema e imagem acústica – conceitos chave para a teoria do signo linguístico. Para tanto, nossa análise será realizada sob a luz de alguns autores que se debruçaram sobre o tema, como Marchese (1995, 2009), Joseph (2012), Parret (2010) e D’Ottavi (2014).

**Palavras-chave:** Saussure; Manuscrito *Phonétique*; Cadernos dos alunos.

## ABSTRACT

The linguistics studies present great emphasis on Ferdinand de Saussure’s manuscripts. In these manuscripts there’s an amount of pages not yet so explored, which are catalogued at Harvard University named *Phonétique*. These pages expose issues around the phonic aspect of the language and, because of that, are essential to the analysis of its content. The theme of this manuscript calls the attention once it seems to present an elaboration movement that is related to the theme of Saussure’s first class at Geneva University. Therefore, despite of the long difference of dates between the saussurian’s manuscripts and the classes in Geneva, the linguist appeared to be already concerned about issues such as the phonic aspect of the language, which, later on, became essential to the foundation of modern linguistics. Thus, the aim of this article is to bring the elements present in Harvard’s manuscripts, presumably from late 80’s or 90’s from the 19<sup>th</sup> century and the first classes on general linguistics in 1907 so that we can think the movement on Saussure’s elaboration which is presented in the manuscripts and comes to the distinction between sound, phoneme and acoustic image – concepts key for the linguistic sign’s theory. To complete this aim, our analysis will focus on some authors that are also concerned on the theme, such as Marchese (1995, 2009), Joseph (2012), Parret (2010) e D’Ottavi (2014).

**Keywords:** Saussure, *Phonétique* manuscript, students’ notebook.

---

\* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia e professora de Português/Inglês do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFTM.

## INTRODUÇÃO

Os manuscritos de Harvard são assim conhecidos por estarem catalogados na Houghton Library, da Universidade de Harvard. Eles foram cedidos pelos filhos de Saussure em 1968 à Jakobson que, nessa época, trabalhava nessa universidade. Esse conjunto de manuscritos possui em seus arquivos um compilado de folhas nomeado por Jakobson (1969) e Joseph (2012), respectivamente, como “Tratado de Fonética” ou “Os cadernos de Fonologia”, e que contém considerações sobre o som, o fonema, o acústico, a fonologia, dentre outros assuntos dessa natureza.

O oitavo caderno desse compilado possui o nome de *Phonétique* e nos chama a atenção, pois parece apresentar a temática das primeiras aulas de Saussure na Universidade de Genebra. Assim, apesar da longa data de diferença entre os escritos saussurianos e as aulas em sua cidade natal, o suíço parecia já estar atento às questões do aspecto fônico da língua que se tornaram tão essenciais na fundação da linguística moderna.

O objetivo deste artigo é investigar os elementos presentes no arquivo 8 - *Phonétique* dos manuscritos de Harvard e nas primeiras aulas do curso de linguística geral, tendo em vista que os conceitos de ambos são encontrados mais tarde no CLG e se mostram fundamentais na distinção entre som, fonema e imagem acústica, importantes para a teoria do signo linguístico.

## 1 O MANUSCRITO *PHONÉTIQUE*

Catalogado como bMS. Fr. 266, esse conjunto de manuscritos possui um total de 638 folhas, das quais selecionamos algumas do arquivo 8. Tanto Joseph (2012) quanto Marchese (1995) afirmam que os manuscritos são provenientes das aulas ministradas por Saussure em Paris entre os anos de 1881-1884. Apesar da data do manuscrito, decidimos dar ênfase ao seu conteúdo, principalmente por esses dois autores, pela riqueza em detalhes de suas análises. Após essa explicitação, partimos para uma comparação com os excertos encontrados nos cadernos dos alunos do primeiro curso ministrado por Saussure em Genebra.

É possível observar a existência de uma folha nos manuscritos, na qual há uma divisão de capítulos, o que nos sugere que Saussure teria organizado essas anotações para que, depois, elas se tornassem um livro, vejamos:

Figura 1 – Manuscrito - bMS Fr 866 (8)  
Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

A imagem, portanto, indica-nos uma divisão de capítulos nesses manuscritos. Contudo, Joseph (2012) não acredita que o genebrino fez essa divisão por escrever um livro naquele momento, mas defende que no século XIX era comum os professores organizarem suas aulas dessa forma. Por esse motivo, a afirmação de que Saussure escrevia um livro não se sustenta para esse autor. Marchese, assim como mais tarde Joseph, defende que os manuscritos eram, nesse sentido, as notas de preparação das aulas na *École des Hautes Études*, ou pelo menos seriam notas concomitantes a essas aulas (cf. MARCHESE, 1995, p. XVII). Jakobson (1969), por sua vez, atesta que os manuscritos podem ter sido uma resposta aos grosseiros ataques de Osthoff ao *Mémoire*, que começou com um estudo sobre a sílaba indo-europeia e partiu gradativamente para uma discussão detalhada das consoantes e soantes indo-europeias (cf. JAKOBSON, 1969, p. 7).

Vale observar que o manuscrito traz de fato questões sobre a sílaba, fonemas, soantes e consoantes indo-europeias e parte para uma questão geral da fonética, isto é, já nessa época, bem antes dos cursos na Universidade Genebra, Saussure procurava pelo geral e, ainda, procurava distinguir o som – um dos principais objetos de estudo dos neogramáticos – de fonema e do acústico. Apesar de apresentarmos um apanhado geral do que há nessas folhas manuscritas, é possível notar que o conteúdo das anotações foi recuperado nas aulas de 1907, como veremos a seguir no caderno de Riedlinger.

## 2 AS AULAS DE 1907 – OS CADERNOS DE RIEDLINGER

O primeiro curso de linguística geral ministrado por Saussure foi de 16 de Janeiro de 1907 a 31 de Julho de 1907 e, de acordo com Komatsu, o genebrino teve que assumir a cadeira de linguística geral logo depois da aposentadoria de Joseph Wertheimer em dezembro de 1906. Isso levou Saussure a utilizar notas que ele já tinha para dar suas aulas (cf. KOMATSU, 1996, p. viii). Ainda segundo o editor e tradutor do caderno de Riedlinger, o conteúdo do primeiro curso:

inclui uma pequena parte de uma enorme *nachlass* a ser encontrada nas seguintes quatro bibliotecas: (1) a Biblioteca Pública e Universitária de Genebra, (2) a Biblioteca Nacional de Paris, (3) a Biblioteca de Houghton na Universidade de Harvard, e (4) os Arquivos Acadêmicos e Científicos em São Petersburgo (*Ibidem*, p. ix).

Por meio das anotações de Riedlinger é possível notar que o curso foi dividido em três cadernos, da seguinte maneira: (1) no primeiro caderno, têm-se a introdução, análise de erros linguísticos, princípios de fonologia, linguística, causas das mudanças fonéticas, efeitos ou consequências das mudanças fonéticas; (2) no segundo caderno, vemos considerações sobre a analogia, o princípio geral das criações da língua, a classificação interior, prefixos, raízes e o papel conservador da analogia; e (3) no terceiro caderno, nota-se a análise da história interna e externa da família das línguas indo-europeias, método reconstrutivo e seu valor, index seletivo de terminologia francesa. Nesse momento, tomaremos como base de nossa análise somente a parte do caderno intitulada como “princípios de fonologia”.

De acordo com Joseph (2012), a seção “Princípios de Fonologia” levanta questões sobre a natureza do fonema como uma unidade e sua conexão com o tempo e, assim, o suíço postula questões sobre som, tempo, acústico e fonema, as quais se encontram no Apêndice do CLG, logo após a primeira parte do livro. A seguir, realizaremos a comparação de alguns fragmentos referentes a essas questões no primeiro curso com as anotações dos anos 1880, com o intuito de analisar detalhadamente o conteúdo desses dois documentos.

## 3 O MANUSCRITO *PHONÉTIQUE* X CADERNO I DE RIEDLINGER (1907)

Como vimos anteriormente, há um longo período de tempo entre o momento de escrita do manuscrito *Phonétique*, que presumivelmente é datado dos anos 81-83 do século XIX, e o momento do primeiro curso de linguística geral, ministrado em 1907, já no início do século XX. Apesar dessa

diferença de mais de vinte anos, notamos que é possível assinalar uma relação bem estreita entre essas duas épocas de elaboração saussuriana no que concerne ao conteúdo, o que comprovaria a insistência do suíço em caracterizar os conceitos investigados e a importância desses nos estudos linguísticos.

Começamos, portanto, com um excerto do manuscrito de Saussure:

Figura 2 – Manuscrito - bMS Fr 866 (8)

(SAUSSURE, 83-84, p. 199)

*? Fon.: ° fenômeno intermediário considerado a cada vez [na] sua relação com a sensação e com o ato [fisiológico]*

Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

Esse excerto pode ser contrastado com a segunda página do capítulo “Princípios de Fonologia”, pertencente ao caderno de Riedlinger, e que consiste em uma aula na qual o linguista aponta o seguinte: “F/f = fonema = a soma das impressões acústicas e dos atos articulatórios, a unidade ouvida e falada, uma condiciona a outra”. (SAUSSURE, 1907, p.13).

Em ambos os fragmentos, encontramos uma tentativa de Saussure em definir o fonema, posto que entre os anos 81-84 o fonema era marcado como um fenômeno intermediário considerado a cada vez na relação com a sensação e com o ato fisiológico. Já em 1907, o suíço postulava o fonema como a soma das impressões acústicas e dos atos articulatórios. Vale dizer que há pontos de convergência e indícios de movimento da elaboração saussuriana ao compararmos as duas afirmações, uma vez que o fonema é conceituado com base em dois elementos: no primeiro momento, pela relação, e no segundo momento, pela soma – apesar da fórmula tomada como F/f também refletir uma relação. O ponto marcante na afinidade entre essas afirmações é a busca pela definição do fonema mesmo que ele ainda não esteja relacionado com a definição de imagem acústica e de signo, as quais seriam cunhadas mais tarde. Portanto, é possível notar a necessidade do genebrino em formular questões sobre o fonema que o perseguiram por, aproximadamente, 20 anos. Ademais, vale ressaltar que, apesar da importância dessa definição na conceituação de signo aparecer somente no terceiro curso de linguística geral, a noção de signo já pode ser destacada nos anos 81-84 com o manuscrito *Phonétique*.

Nos dois objetos de análise deste artigo é possível notar a ideia de homogêneo ligada ao acústico. Nos manuscritos, encontramos o seguinte excerto:

Figura 3 - Manuscrito - bMS Fr 866 (8)

Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

(SAUSSURE, 83-84, p. 197)

identité

*Tempo de ~~homogeneidade~~ da sensação acústica (do)*

*[Tempo de homogeneidade] do fenômeno físico*

E na aula do primeiro curso vemos a afirmação abaixo:

[...] mas a homogeneidade não depende da duração dos sons em termos de colcheias ou dupla colcheias, mas se trata de saber se a impressão acústica é a mesma por toda a duração do som, e é necessário introduzir diferentes notações assim que o som muda. (SAUSSURE, 1907, p. 13)

Nos fragmentos acima, encontramos o “tempo homogêneo” rasurado, a homogeneidade relacionada à duração do som e esses dois elementos relacionados à sensação acústica e à impressão acústica, respectivamente. Novamente, atentamos para o fato de que há nos dois excertos uma diferenciação entre o acústico (sensação acústica/impressão acústica) e o físico/som, isto é, há uma busca não só de caracterizar o fonema – como vimos na passagem anterior – mas também de diferenciar o acústico do som, elementos também necessários na definição do signo linguístico. Apesar de notarmos a rasura nesse manuscrito, afirmamos que a circunstância de surgimento de algo ainda não pensado estrutura-se nesse fragmento, uma vez que o termo “tempo homogêneo” está rasurado nessa folha manuscrita, mas, anos mais tarde nas aulas, em Genebra, o conceito de homogeneidade aparece novamente e em uma condição de formulação sobre a duração do som.

Nessa análise, deparamo-nos, conjuntamente, com fragmentos que destacam a forma como Saussure busca a definição do acústico e como ela é conduzida ao longo das acepções saussurianas. Notemos o seguinte trecho dos escritos do suíço:

Figura 4 - Manuscrito - bMS Fr 866 (8)

Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

- 1º Fatos acústicos [ ] sem sair desse domínio. Nenhuma definição; sentimento do ouvido
- 2º Fatos fisiológicos definidos exclusivamente por sua correspondência com um fato acústico, definição empírica e extrínseca.
- 3º Fatos fisiológicos correspondendo a um fato acústico, mas que [ ] a definir por caracteres intrínsecos (a via seguida [ ] sempre, do fato acústico e a unidade que [ ]
- 4º Idem, definida parcialmente por [caracteres] intrínsecos, parcialmente por caracteres extrínsecos
- 5º Fatos fonéticos<sup>l</sup> [isto é] [acústico] e [fisiológico] correspondentes considerados na frente de seu[ ] (o fato [acústico] [ ] definição, o fato [fisiológico] definido de uma das 2 maneiras [ ])

E o seguinte fragmento no caderno de Riedlinger:

O método geralmente seguido nos manuais de fonologia não é bom porque ele esquece

Que há dois lados do ato fonatório:

O lado articulatório (boca, laringe)

O lado acústico (orelha) (SAUSSURE, 1907, p. 12)

Nesses trechos, podemos observar três componentes nos dois materiais, são eles: (i) o fato fonético que parece corresponder ao lado fonatório anos mais tarde, uma vez que ambos possuem dois elementos, isto é, o fato acústico e fisiológico, e o lado articulatório e acústico, respectivamente; (ii) o fato acústico, sentimento do ouvido, e o lado acústico, da orelha também; e (iii) o fato fisiológico, empírico e extrínseco, e o lado articulatório (boca, laringe). Mais uma vez vemos a necessidade

de definição e conceituação aparecerem nos dois materiais e, ainda, a necessidade, repetida por Saussure, em articular um item com dois outros, assim como a indispensabilidade da distinção dos elementos da fonologia mostra-se essencial nessa trajetória do suíço.

Dessa forma, considerando a afirmação do próprio Saussure de que o começo do primeiro curso é essencial para que mais tarde as questões gerais da língua sejam abordadas, podemos perceber que houve um momento de retomada e reelaboração daquilo que ele trabalhara nos anos 81-84, para que as questões gerais sobre a língua pudessem vir à tona com a conceituação do signo linguístico, criando, assim, um movimento de elaboração dos seus conceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manuscrito *Phonétique*, escrito durante os anos 81-84 do século XIX, e os cadernos do primeiro curso de linguística geral apresentam noções que se repetem de alguma forma em suas definições e conceituações. Saussure mostrou nesses dois trabalhos uma insistência na busca das definições e relações dos termos acústico, fonema e som, principalmente. Esses dois momentos revelam, portanto, a necessidade observada pelo genebrino em conceituar e distinguir esses elementos que tomaram, mais tarde, uma posição chave na conceituação do signo linguístico. E isso porque, para chegar à definição de signo, foi necessária a distinção entre som, fonema e imagem acústica, tendo em vista que essa entidade é definida como algo que “une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica” (SAUSSURE, p. 80, 1971).

Apesar de Komatsu (1996) afirmar que o Apêndice do CLG parece estar deslocado e ser heterogêneo ao ser comparado à parte do curso que se dedica à língua, notamos que ele pode até parecer fora de lugar no conjunto da obra, contudo, a nosso ver, ele não pode ser considerado heterogêneo em relação às partes dedicadas à conceituação de língua, uma vez que a insistência do genebrino em definir e distinguir os termos som, fonema e acústico é clara e foi de suma importância para, mais tarde, conceituar o objeto da linguística. É necessário fazer uma análise mais detalhada dessa ponte entre o manuscrito *Phonétique* e a definição de língua enquanto sistema, mas com base na análise realizada aqui já é possível encontrar movimentos significativos de definição do signo e afirmar que os estudos de Saussure já têm nos anos oitenta do século XIX indícios de que se tornaria uma referência nas ciências humanas.

## REFERENCIAS

D’OTTAVI Giuseppe. *Nine Easy Pieces: Les manuscrits de Ferdinand de Saussure à Harvard*, In : **Archives et manuscrits de linguistes**. Ed. Valentina Chepiga e Estanislao Sofia. Louvain-la-Neuve: L’Harmattan- Academia, 2014. p. 99-132.

JAKOBSON, Roman. *Saussure’s unpublished reflections on phonemes*. In: **Cahier Ferdinand de Saussure**. Revue de linguistique générale, n. 26. Genebra: Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure, Librairie Droz S.A., 1969, p. 5-14.

JOSEPH, John. **Saussure**. Oxford: Oxford University Press, 2012. 780 p.

KOMATSU, Eisuke ; WOLF, George. Foreword. In : **Premier cours de linguistique general**. Inglaterra : Pergamon Press, 1996 [1907], p. vii – ix.

SAUSSURE, Ferdinand de. [Phonétique]. In : **A.MS. (unsigned)**. bMS Fr 866 (8). USA : Houghton Library, 1883-1884. 153 f. 177 p.

\_\_\_\_\_. **Premier Cours de Linguistique Générale (1907): d’après les cahiers Albert Riedlinger / Saussure’s first course of lectures on general linguistics (1907): from the notebooks of Albert Riedlinger**. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris. Inglaterra: Pergamon Press, 1996 [1907]. 166 p.

\_\_\_\_\_. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1971]. 279 p.



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 3, ano 2017

---

## SUBMISSÕES E NORMAS

### SUBMISSÕES

**Os artigos devem ser enviados ao endereço eletrônico:** [linguagememfoco@uece.br](mailto:linguagememfoco@uece.br)

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

#### Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- **Fonte:** Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- **Configuração de página:** papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

#### Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

#### Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

#### Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

#### Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 três a 05, devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

#### Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

## **Estrutura do texto**

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

## **Citações**

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplo 1:

Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.

Exemplo 2:

Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).

- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo 3:

O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

## **Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais**

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

## **Notas**

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento. Referências: ao final do texto, abaixo do subtítulo.

## **Referências**

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).