

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

DLCV

Língua, Linguística & Literatura

Editada por Camilo Rosa Silva

UFPB
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

© 2019 by DLCV

Direitos reservados ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor. Ela está licenciada com uma Creative Commons License BY-NC-ND/4.0: Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional.

Capa: Alexsandro M. Fernandes

Editoração e preparação dos originais: Camilo Rosa Silva e Eider Madeiros

Política Editorial:

A Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (Língua, Linguística & Literatura) tem como objetivo divulgar estudos de caráter teórico ou aplicado, nas áreas de Linguística, Literaturas e Letras Clássicas, priorizando contribuições inéditas. Linguística, Língua e Literatura congrega artigos de professores do DLCV, de outros Departamentos e de outras Instituições, além de textos produzidos por alunos de pós-graduação, desde que em co-autoria com um doutor, garantindo, assim, efetiva diversidade de temas e a livre discussão através da rigorosa seleção dos textos submetidos à publicação.

Os trabalhos poderão ser submetidos na forma de Artigo, Ensaio e Resenha e serão avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial ou consultores científicos da Revista. Em caso de pareceres discrepantes, um terceiro parecer será solicitado pelo Editor. Ao enviar o material para publicação, o autor está automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista do DLCV e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

L755 Língua, Linguística & Literatura Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas v. 15, n. 1 (jan.-jul. 2019). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2019.
Semestral
ISSN: 1679-6101 EISSN: 2237-0900
1. Linguística. 2. Literatura

UFPB/BC

CDU: 801

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz

Vice-Reitora

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Chefia: Hermano de França Rodrigues

Vice-Chefia: Felipe dos Santos Almeida

DLCV é uma publicação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba.

DLCV: Letras, Linguística & Literatura
Cidade Universitária, Campus I, UFPB
Via Expressa Padre Zé, s/n., Castelo Branco III
CEP 58051-900 – João Pessoa-PB, Brasil

Editores-Chefes

Ana Cláudia Felix Gualberto

Camilo Rosa Silva

Comissão Editorial

Daniela Maria Segabinazi

Juvino Alves Maia Júnior

Maria Ester Vieira de Sousa

Assessoria Editorial

Eider Madeiros

Letícia Simões Velloso Schuler

Conselho Editorial: Amador Ribeiro Neto (UFPB), Ana Cláudia Felix Gualberto (UFPB), Camilo Rosa Silva (UFPB), Carla Lynn Reichmann (UFPB), Dermeval da Hora (UFPB), Dulce do Carmo Franceschini (UFU), Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP), Fabrício Possebon (UFPB), Henrique Murachco (USP), Ivo da Costa Rosário (UFF), Kazue Saito Monteiro de Barros (UFPE), Lucienne Claudete Espínola (UFPB), Marcos Bagno (UnB), Marcus Antonio Rezende Maia (UFRJ), Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN), Maria Cristina Lobo Name (UFJF), Maria das Graças Carvalho Ribeiro (UFPB), Maria Lúcia Castanheira (UFMG), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Marcelo Módulo (USP), Maura Regina Dourado (UFPB), Milton Marques Júnior (UFPB), Orlando Vian Júnior (UNIFESP), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Regina da Costa da Silveira (UniRitter-RS), Regina Ritter Lamprecht (PUC-RS), Rinaldo Nunes Fernandes (UFPB), Rita Maria Diniz Zozzoli (UFAL), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB), Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB), Valentin Facioli (USP), Zélia Monteiro Bora (UFPB).

Bases de dados de indexação: Diadorim: Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras; DOARJ: Directory of Academic Journals; Google Scholar; Latindex; Livre: Revistas de Acesso Livre; SEER: Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas do Ibict; Sumários.org: Sumários de Revistas Brasileiras; WorldCat.

SUMÁRIO

EDITORIAL	1
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO PRESENTE NOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I? Phonological awareness and literacy: an actual relationship in teaching materials used by teachers?	2-28
<i>Thiago Afonso Nogueira e Juliana B. Bertucci Barbosa</i>	
ANÁLISE DE SENTIDO DO TEXTO VERBO-VISUAL DA OBRA ARTÍSTICA DE DEIVID PEREIRA Verb-visual sense analysis of Deivid Pereira's art.....	29-47
<i>Margarida Rodrigues de Andrade Borges e Edneia de Oliveira Alves</i>	
ORALIDADE EM PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Orality in playful practices on early childhood education.....	48-71
<i>Andréia Dutra Escarião e Evangelina Maria Brito de Faria</i>	
UM ESTUDO PRELIMINAR PARA ORGANIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS DE LIBRAS POR CONFIGURAÇÃO DE MÃOS EM SIGNWRITING A preliminary study for the organization of Brazilian Sign Language dictionaries by configuring hands on Signwriting.....	72-90
<i>Carla Damasceno de Moraes</i>	
FIGURAS RETÓRICAS COMO REFORÇO À <i>AMPLIFICATIO</i> NA <i>ORATIO PRO SESTIO</i> Rhetoric figures as reinforcement to the <i>amplificatio</i> in the <i>Oratio pro Sestio</i>	91-118
<i>Francisco de Assis Costa de Lima e Grace dos Anjos Freire Bandeira</i>	
ANÁLISE CONSTRUCIONAL E RESOLUÇÃO CONTEXTUAL DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS DE ESPAÇO E MOVIMENTO Constructional analysis and contextual resolution of metaphorical expressions of space and movement	119-142
<i>Juliana de Fátima Ananias de Jesus e Wesley Luis Carvalhaes</i>	
COLOCAÇÃO PRONOMINAL NA MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA, DE EVANILDO BECHARA: COMPARANDO AS ABORDAGENS DAS 1ª e 37ª EDIÇÕES Pronominal placement in Moderna Gramática Portuguesa, by Evanildo Bechara: comparing the approaches of the 1st and 37th editions	143-173
<i>Emily Gonçalves de Medeiros e Francisco Eduardo Vieira</i>	
NORMAS	174-175

EDITORIAL

Vivemos tempos nebulosos, nos quais imperam incertezas quanto ao futuro, mas o que ainda nos move é a disposição para seguir construindo e compartilhando conhecimentos. Nosso percurso, ao longo dessa missão editorial, tem sido pautado pelo comprometimento com o rigor acadêmico-científico, a despeito da precariedade logística que nos impõe limitações relativas à manutenção da periodicidade pretendida.

Nesse contexto, exaltamos a satisfação que sentimos em colocar mais um volume da *DLCV: Língua, Linguística & Literatura* à disposição da comunidade interessada nos estudos da linguagem.

Neste número, dedicado à área de Língua e Linguística, reunimos artigos produzidos por autores representativos das várias regiões do país e vinculados a diferentes instituições, a saber: UFPB, UFSC, UFTM, UFAM, UFRN, UNIFESP.

Os estudos compilados nesta leva imprimem tratamento técnico-analítico a fenômenos e temas diversificados, tais como: materiais didáticos e alfabetização; trabalho artístico no universo da cultura surda; oralidade nas práticas pedagógicas da educação infantil; organização de dicionários de LIBRAS; argumentação e retórica na cultura clássica; expressões metafóricas e a gramática de construções; modalidade e ensino de língua.

Ao fecharmos este número 1, que abre o volume 15 deste periódico, ratificamos nosso sentimento de dever cumprido, ao mesmo tempo que ressaltamos o propósito maior deste trabalho, que vem a ser recepção dos leitores ao conteúdo agora exposto, como também, a aplicação que ele possa suscitar em intertextualidades potencializadas a partir daqui.

Anotamos, por fim, nossos agradecimentos aos pareceristas que avaliaram os artigos submetidos a esta edição, contribuindo, efetivamente, na seleta do produto que ora tornamos público.

Camilo Rosa Silva

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO PRESENTE NOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I?

PHONOLOGICAL AWARENESS AND LITERACY: AN ACTUAL RELATIONSHIP IN TEACHING MATERIALS USED BY TEACHERS?

Thiago Afonso Nogueiraⁱ

Juliana B. Bertucci Barbosaⁱⁱ

RESUMO: Partindo de estudos sobre Consciência Fonológica (CF), Alfabetização e Aquisição da Escrita, neste artigo, temos como objetivos principais: (i) investigar se, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, os professores alfabetizadores utilizam atividades (e quais delas) que estimulam a CF; (ii) refletir sobre a relação entre CF e alfabetização. Para isso, realizamos uma pesquisa documental, selecionando e analisando materiais e atividades didáticas aplicadas pelos professores na referida escola.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Consciência Fonológica. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this paper, we have as main objectives: (i) to investigate whether, in the initial grades of elementary school of a city in the interior of the state of São Paulo, the teachers use activities that stimulate phonological awareness; (ii) reflect on the relationship between phonological awareness and literacy. For this, methodologically, we conducted a documentary research, selecting and analyzing materials and didactic activities applied by teachers in the school participating in the research.

KEYWORDS: Literacy. Phonological Awareness. Portuguese Language Teaching.

Submetido em: 16 abr. 2019

Aprovado em: 12 set. 2019

ⁱ Graduado em Letras, Habilitação Português/Inglês, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Agência de Fomento BIC FAPEMIG. E-mail: thiago.afonso@hotmail.com

ⁱⁱ Professora Doutora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: julianabertucci@gmail.com



Introdução

As reflexões sobre aquisição da escrita (CAGLIARI, 1999, 2009; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, 2004; MORAIS, 1998; CARDOSO MARTINS, 1995; entre outros), nas últimas décadas, têm apontado múltiplos olhares sobre os métodos e as teorias da alfabetização. Algumas dessas discussões evidenciam a importância de se compreender os processos cognitivos subjacentes ao funcionamento da linguagem, dentre eles, a formação da *consciência fonológica* (doravante CF).

Tomando como referência esses estudos, temos como objetivo refletir sobre as relações entre a CF e o processo de aquisição da escrita nas séries iniciais escolares. Para tanto, buscamos investigar, nessas séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de uma pequena cidade do interior de São Paulo¹, se os professores alfabetizadores utilizam atividades (e quais delas) que estimulam a CF. A partir disso, também visamos observar de que modo a CF é inserida (ou não) no processo de alfabetização. Para atingir nossos objetivos, analisamos amostras de materiais didáticos e atividades aplicadas por professores da referida escola.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos uma breve revisão teórica sobre alfabetização, CF e aquisição da escrita nas séries iniciais. Em seguida, lançamos algumas discussões ligadas ao cenário brasileiro atual e o que preconizam os documentos do governo federal sobre o assunto. Por fim, descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos e expomos a análise dos materiais utilizados na escola referida.

1 Alfabetização e consciência fonológica

Dois conceitos fundamentais são revisitados para o desenvolvimento deste trabalho: o de alfabetização² e o de CF. É importante destacar que

¹ Para manter o anonimato dos professores e resguardar sua identidade, resolvemos não nomear nem a cidade nem a escola.

² Cabe ressaltar a diferença entre alfabetizado e letrado nas palavras de Soares (2001, p. 39-40): “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado

atualmente há um consenso entre pesquisadores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CAPOVILLA, 2006; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1995, entre outros) sobre o fato de o desenvolvimento da CF estar intrinsecamente relacionado ao da alfabetização e, conseqüentemente, ao do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Seguindo essa perspectiva, a **alfabetização** seria, nas palavras de Soares (2001), o processo de aprender um código alfabético. Dessa forma, quando se fala em alfabetização está se considerando a aquisição da leitura/escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende, relacionada exclusivamente à escolarização, ao ensino formal e ao aprendizado de habilidades específicas. Ou seja, a alfabetização abrange a aquisição do alfabeto e a associação som/grafema a partir de pré-requisitos psicomotores. No processo de alfabetização, analisam-se as palavras em seus componentes (letras e formas), considerando regras de correspondência entre letras e sons. Por isso, durante a aquisição do sistema de escrita alfabética, o indivíduo deve compreender que a escrita é uma representação (não fiel) da fala. Além disso, aos poucos, o indivíduo precisa perceber que as palavras são formadas por pequenas unidades de som, como os fonemas e as sílabas. A percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas é denominada CF.

A CF, portanto, é metalinguagem e é compreendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas, desenvolvendo-se gradualmente, à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua. Segundo Costa (2003, p. 138), a CF é “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.”

As habilidades de CF são divididas em três tipos (COSTA, 2003):

- a) consciência da sílaba: consiste em perceber que a palavra é composta por unidades chamadas sílabas, as quais podem ser divididas, transpostas, alteradas. Dessa forma, o indivíduo tem a capacidade de manusear tais unidades de modo a formar novas palavras.

de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.



- b) consciência das unidades intrassilábicas: consiste em ter a capacidade de percepção da estruturação silábica, ou seja, entender que a sílaba é composta por grupos de sons: onset e rima (núcleo silábico e, se for o caso, coda). O indivíduo deve ser capaz de identificar e manipular o onset e a rima das sílabas. As palavras que possuem o mesmo onset são aquelas que aliteram (**macaco** – **médico**; **criança** – **cravo**) – ou seja, que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons –, e as palavras que possuem a mesma rima são aquelas que têm os mesmos sons em final de sílaba (**feijão** – **anão**).
- c) a consciência do fonema: consiste em identificar e manusear os diversos fonemas de uma língua, neste caso, do Português Brasileiro (PB). Assim, ao se deparar com uma palavra como “chuva”, por exemplo, o indivíduo deve ser capaz de perceber que apesar de ter cinco letras, ela é composta pelos quatro fonemas /ʃ/, /u/, /v/ e /a/.

Há autores, como Capovilla (2006), Morais, Mousky e Kolinsky (1998), que acreditam que tanto a aquisição da modalidade escrita favorece o desenvolvimento da CF, como o desenvolvimento das habilidades de CF facilita o processo de alfabetização. Em outras palavras, a reciprocidade entre os dois processos é a ideia que melhor reflete o desenvolvimento infantil.

No entanto, há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E, mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, por meio da correspondência entre grafemas e fonemas.

É importante destacar, ainda, que inúmeros estudos (tais como, CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) já atestaram que a habilidade da CF é fundamental para garantir a aquisição de leitura e escrita. Frente a uma escrita alfabética, por exemplo, o nível de CF de uma criança, ao adentrar o meio escolar, é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não consiga. (ADAMS et al., 2006).

Nesse sentido, a consciência, por parte da criança, dos sons da fala e de como eles podem ser combinados e recombinaos, pode favorecer para a diminuição dos futuros problemas em relação à interferência dos hábitos da fala na escrita, dado que essa consciência pode permitir que o aluno faça uma reflexão metalinguística na medida em que vai avançando no grau de escolaridade.

Cardoso-Martins (1995) sintetiza que o trabalho com a CF na alfabetização deve ser constante, uma vez que desenvolver sistematicamente essa consciência da língua auxiliará, significativamente, o processo de alfabetização. Nesse sentido, as habilidades de reflexão fonológica facilitam a aquisição das correspondências letra-som, habilidade utilizada na decodificação e, conseqüentemente, essencial à aquisição do princípio alfabético.

A esse respeito, Paula, Mota e Keske-Soares (2005, p. 183) argumentam que

[...] a consciência e a estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, principalmente nas séries da Educação Infantil [e nos anos iniciais do Ensino Fundamental], com o objetivo de proporcionar situações para que a criança “pense” sobre os sons da fala, para, posteriormente, poder representá-la de forma gráfica.

Em vista do exposto, é importante ressaltar que a formação do alfabetizador deve perpassar todo o conteúdo da aquisição da língua oral e escrita, bem como as características fonológicas da língua alvo. Dessa maneira, é necessário eleger uma metodologia em que se trabalhe a CF na alfabetização. Essa metodologia precisa também valorizar os dialetos presentes em sala de aula, tendo em vista que o dialeto do aluno é sua identidade, a qual está diretamente ligada com sua cultura e com a sociedade em que está inserido.

Sendo assim, este trabalho se justifica por buscar verificar de que modo a CF é contemplada na alfabetização dos alunos de uma escola pública e reforçar, portanto, a importância do domínio dessa habilidade no período de alfabetização, vislumbrando como essa consciência poderá facilitar o acesso ao código escrito.

1.1 Alfabetização e aquisição da escrita

A aquisição da escrita é um momento singular de um processo mais amplo de aquisição da linguagem (ABAURRE, 1992, p. 44). É por meio do contato com a representação escrita da língua que o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A escrita é, portanto, um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos. Por isso, perceber e entender como ocorre a reconstrução da linguagem que se utiliza da forma escrita é papel de todo educador e, em particular, do linguista que se dedica à educação (CAGLIARI, 1999).

Partilhamos das ideias de Faraco (2016), ao afirmar que alfabetizar é mais que ensinar a grafar e a reconhecer a forma das palavras. O ensino da grafia é apenas parte de um processo mais amplo de domínio da modalidade escrita. Assim, como aponta o autor, alfabetizar implica em favorecer e estimular no discente um domínio bastante amplo da leitura e da escrita em relação à compreensão, interpretação e utilização correta desses sistemas. Seguindo essa posição, a escola não deve criar mitos em relação a dificuldades e facilidades dos alunos no processo da escrita. É importante levar os alunos a estabelecerem hipóteses de escrita, partindo da fala, para que, com a interferência constante do professor, cheguem à forma ortográfica (CAGLIARI, 1999; FARACO, 2016).

Também vale a pena ressaltar que as inadequações de escrita dos alunos devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem e do conhecimento da língua. Geralmente, os desvios ortográficos se devem à falta de domínio que têm do sistema de escrita e à influência da fala. A superação das dificuldades precisa de um tempo que nem sempre corresponde exatamente ao momento de conclusão das séries iniciais.

Segundo Abaurre (1999), as crianças, no início do processo de alfabetização, analisam a estrutura interna das sílabas, reorganizando suas representações fonológicas com o objetivo de adequar os constituintes silábicos e suas hierarquias. As palavras, diferentemente das convenções ortográficas são, muitas vezes, produto dessa análise.

Cabe ainda destacar que, muitas vezes, a alfabetização é confundida com método de alfabetização, entendida, nessa acepção, como método das cartilhas,

em que todos os alunos são vistos como partindo de um ponto inicial zero, igual para todos, e são ensinados a ler e a escrever passo a passo, do mais fácil ao mais complexo. Para contextualizar essa discussão, na seção seguinte, descreveremos sucintamente alguns métodos de alfabetização.

1.2 Métodos de alfabetização

De acordo com Soares (2016), a questão sobre qual método deve ser adotado na alfabetização é uma discussão histórica que segue até os dias atuais. É evidente que desde meados do século XIX, momento em que tiveram início as primeiras abordagens sobre o método de alfabetização no Brasil, até o século XXI, houve mudanças em relação a quais métodos devem ser utilizados para iniciar a criança no mundo da escrita e da leitura. Entretanto, basicamente, podemos afirmar que a educação até os anos 80 apresentou três métodos diferentes de alfabetização infantil para guiar os profissionais docentes, são eles: sintético, analítico e misto. Aqui vamos nos deter, com maior ênfase, sobre o sintético e analítico.

O **método sintético** é o mais antigo, segundo Fontes e Benevides (2012), com mais de 2000 anos de existência, percorreu toda a Antiguidade e chegou também na Idade Média, quando foi adotado em países da Europa, como, por exemplo, a França, que utilizava esse método inicialmente no ensino do Latim, para depois inserir a língua materna. O método parte das menores unidades distintivas da língua para as maiores, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores. Sendo assim, “primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita” (FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 3). Tal método se subdivide em:

- a) **Alfabético**: a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto e encaixa as letras entre si, formando sílabas ou palavras. O método alfabético ou de soletração caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização



o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]”. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

- b) **Fônico**: segundo Fontes e Benevides (2012, p.3), nesse caso, o processo de alfabetização se dá de forma distinta da anterior, pois a criança começa pelo som que as letras representam, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada. Dessa maneira, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo-se a outro, formam as sílabas e depois as palavras.
- c) **Silábico**: a criança aprende a fazer a análise das sílabas, para formar as palavras. São propostas palavras-chave em cartilhas com a finalidade de apresentar as sílabas e conseqüentemente formar as frases. Frade (apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p.3) argumenta que o desenvolvimento dessa técnica envolve primeiro apresentar sílabas mais fáceis, depois “as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”.

Já o **método analítico**, que advém da influência da pedagogia norte-americana, dá-se a partir de um processo intuitivo, do todo para o particular. De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 4), esse método “tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas [...]”, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, defende-se que a leitura é um ato global e audiovisual.

No Brasil, conforme Soares (2016), habitualmente, antes do século XIX, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos sintéticos (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons

correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. De acordo com a referida autora, no Brasil dessa época, deveríamos:

iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, e conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas e agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (SOARES, 2016, p. 65).

Esse método foi usado até o final do século XIX, quando, com a proclamação da república, iniciou-se um processo de modernização no país. Foi nesse cenário que a alfabetização foi repensada, motivada, principalmente, pela alta taxa de analfabetos, fazendo surgir o método analítico.

Soares (2016) afirma que, no início da década de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto ao emprego do método analítico. Por isso, muitos professores começaram a buscar novas propostas para a solução dos problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear seus benefícios. Entretanto, buscando conciliar os dois métodos (sintético e analítico), nas décadas seguintes, muitos professores passaram a usar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

Ainda segundo Soares (2016), a partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico-metodológico em prol de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrente de certas

apropriações da teoria construtivista³. Tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Como podemos observar, grosso modo, os métodos sintéticos colocam em foco a percepção auditiva, ou seja, da percepção das correspondências entre o oral e o escrito. Enquanto os métodos analíticos colocam em foco a percepção visual, que é a correspondência entre o escrito e o oral. É com esse enfoque que consideramos importante averiguar qual método se faz presente em uma escola de uma cidade do interior de São Paulo, visando a analisar a percepção de CF nesses dois métodos e suas contribuições na alfabetização de crianças.

1.3 As contribuições da CF para o ensino de língua materna

Vários autores ressaltam a importância da Linguística para o ensino de língua materna e suas respectivas contribuições para o ensino/aquisição da escrita, como podemos ver nas obras de Abaurre (1984); Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (1999; 2009); Faraco (1992); Godoy (2005); Kato (1992); Lemle (1987); Morais (2000); Scliar-Cabral (2003); Stanovich et al. (1984); Tfouni (1995); Kleiman e Signorini, (2000); entre outros.

Bortoni-Ricardo (2006) nos diz sobre a importância do reconhecimento de palavras para um desempenho e o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para haver esse reconhecimento o aluno que será alfabetizado precisa ter contato com a fonologia, pois é através dela que ele poderá fazer o reconhecimento das palavras. Esse reconhecimento será mediado pela fonologia por meio da decodificação fonológica, quando o aluno converte sons e letras viabilizando as especificidades das regras da modalidade escrita. Bortoni-Ricardo (2006) ainda afirma que o reconhecimento de grafema e fonema não é suficiente para o desenvolvimento da escrita e da leitura, pois ler e escrever são processos complexos. Segundo a citada autora, nos anos iniciais precisa ser

³ Em linhas gerais, trata-se da concepção formulada por Piaget, a qual defende que todos nascem aptos a aprender, porém, é necessária a intervenção de um mediador para conduzir as possibilidades de aprendizagem por parte do sujeito exposto ao conhecimento.

abordada a decodificação de palavras como competência essencial para leitura, e isso implica um processamento fonológico, cuja abordagem torna-se possível graças à contribuição da Linguística para o ensino de língua materna.

Esse processamento fonológico se dá pela CF, pois é por meio dela que o aluno conseguirá fazer a conversão da modalidade oral para escrita, entendendo que uma palavra é constituída por um ou mais de um fonema. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 202):

Argumenta-se, na literatura especializada no Brasil e no exterior, que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizandos vai-lhes permitir compreender o princípio alfabético e segmentar seqüências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em conseqüência, à compreensão do sentido do enunciado escrito (cf. BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003).

Godoy (2005) afirma que, para ler e escrever, a criança precisa redirecionar sua atenção para a estrutura fonológica de sua língua, pois assim poderá refletir sobre sua língua materna, sobre o fonema e sua representação no sistema alfabético,

[...] até porque a consciência fonológica engloba [...] um conjunto de habilidades que é manifestado pelas habilidades de identificação e produção de rimas, pela identificação, análise e síntese de segmentos no nível silábico e no nível fonêmico e habilidades de contagem, adição, substituição, subtração e inversão no nível silábico e fonêmico. (GODOY, 2005, p. 33).

Foi, principalmente, a partir do trabalho de Libermam et al. (1974) que a importância da CF para o ensino da leitura e da escrita começou a ser apontada. Esse estudo comprovou que a CF, no nível fonêmico, melhorou o desempenho das crianças em relação à escrita e à leitura no início da escolarização.

Vários pesquisadores enfatizam a importância de se ter uma alfabetização visando à CF. Como já ressaltamos, a distinção entre a modalidade oral e a escrita é essencial para esse processo de aquisição da linguagem, de modo que o fato de a criança já ir para a escola dominando a oralidade é algo que o professor de alfabetização deve explorar no processo de ensino da leitura e da escrita.

Castles e Coltheart (2004) afirmam que a conexão da CF com aquisição da escrita e da leitura surge pelo fato de ambas serem partes da aquisição

ortográfica, todavia, a aquisição da habilidade de leitura e da escrita não é possível ser ensinada sem levar em conta a oralidade.

Desse modo, a CF, como apresentamos sucintamente nesta seção, tem como principal contribuição para o ensino de língua materna a reflexão sobre a própria língua visando a uma aprendizagem eficaz na aquisição da escrita e da leitura. Portanto, é viável que a escola adote um método em que a reflexão sobre a língua e a CF seja abordada, pois dessa forma o aluno irá desenvolver os seus conhecimentos cognitivos de maneira mais rápida e eficaz, como já foi defendido pelos autores citados aqui. Vale dizer que essa reflexão sobre a própria língua contribui para a valorização dos dialetos presentes no âmbito escolar.

1.4 Os principais problemas em relação à alfabetização

Como vimos, a Linguística pode contribuir de forma bastante significativa para o ensino de língua materna, porém, ainda há uma lacuna entre o que se discute na academia e o que se ensina na escola. Segundo Cagliari (2009), o maior erro da escola é ensinar a língua materna ao aluno como se fosse uma língua estrangeira, ou seja, como se o aluno não soubesse falar sua língua nativa. Tal atitude leva a formulação de perguntas sem sentido, como perguntar para o aluno qual é o feminino de pai. A respeito disso, o autor questiona:

Mas será que alguma criança de 7 anos, falante nativo de português, não sabe disso? Claro que sabe! Então, por que respondeu errado? Porque, mesmo sabendo que os pares são o pai-a mãe, o avô-a avó, o tio-a tia, o aluno decerto achou que não era isso que a escola estava perguntando. Seria muito bobo perguntar algo tão óbvio. Então, seguindo o esquema “maluco” de perguntas e respostas da prática escolar, o aluno arriscou uma solução. (CAGLIARI, 2009 p. 21).

Além disso, outra questão que deve ser revista é a forma com que a escola, no ensino de língua materna, envolve a modalidade oral e a modalidade escrita. Autores como Cagliari (2010), Silva (1994), Roberto (2016), entre outros, ressaltam a importância de falar sobre a distinção dessas duas modalidades para os alunos.

Diferente da naturalidade típica do sistema oral, nosso sistema escrito foi construído, e essa invenção, embora feita com o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades, e a relação entre

escrita e oralidade não se dá de forma tão simples como muitos gostariam. (ROBERTO, 2016, p.140).

Enquanto a modalidade oral é internalizada de forma natural, a modalidade escrita precisa da intervenção do professor alfabetizador; essa intervenção não se dá pelo fato de o aluno falar “errado”, como muitos alfabetizadores acreditam, mas sim por ser uma modalidade totalmente diferente daquela que ele já domina. O aluno vai aprender a modalidade escrita na escola, não a oral, na qual já consegue se comunicar, criar frases, fazer perguntas etc. Cabe ao professor explorar o uso da modalidade oral do aluno para que ele aprenda mais rápido a modalidade escrita, conforme afirma Silva:

O alfabetizador esquece que, apesar das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, suas atividades fazem parte de um mesmo processo cognitivo no qual um dado conhecimento dá origem a outro, ou seja, é possível que, nesse transitório, conhecimentos da linguagem oral sejam usados para o entendimento da linguagem escrita. E, indo mais além, devido à incapacidade de entender a língua oral para poder perceber o que existe por trás dessas hipóteses, a escola simplesmente notifica o “erro”, impedindo, assim, que a criança experimente a sua própria escrita. (SILVA, 1994, p.23).

Vemos, assim, a importância de não menosprezar a fala do aluno, o que nos leva a outro problema que se faz presente no ensino de língua materna, que é o preconceito linguístico. Infelizmente, não há espaço para a variação linguística na educação básica, seja por falta de conhecimento dos professores acerca da sociolinguística, seja advindo de não apreciar o dialeto/variedade de outra pessoa pelo que de diferente ele tem em relação ao seu. Devido à intolerância às diversas variedades presentes na sala de aula, a escola obriga o aluno a falar “certo”, fazendo-o pensar que a sua maneira de falar não está correta e, com isso, impondo-lhe a perda de sua identidade Linguística.

Se, para o aluno, é difícil aprender a modalidade escrita, esta se torna ainda mais complexa se ele não faz uso do dialeto prestigiado pela escola. Cagliari (2009) enfatiza esse problema, afirmando:

Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante do dialeto da escola. Mas a escola faz um tipo único de avaliação para os dois e, como inevitavelmente o aluno que fala diferente terá um desempenho mais baixo que o outro, ela, que “quer ser democrática e dar chances iguais a todos”, discrimina os alunos,

separando-os em classes boas e classes ruins, carentes, incapazes etc. (CAGLIARI, 2009, p.30).

É em torno dessas variedades linguísticas presentes na escola que se mantém a noção de “errado” e “certo”. A escola cria um estereótipo de que a fala “correta” está diretamente ligada com a fala que se aproxima da modalidade escrita. Como Cagliari (2009, p.32) nos aponta: “A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc.” Ressaltamos, mais uma vez, a importância de se explicar a diferença entre essas modalidades, cada uma com suas peculiaridades, por exemplo, na oralidade são acionados aspectos contextuais e pragmáticos, como a entonação e os gestos, recursos que não podem se fazer presentes na modalidade escrita.

Podemos destacar, também, um déficit na formação dos professores alfabetizadores que não encontram na matriz curricular de seus cursos de graduação disciplinas voltadas para fonética, fonologia e sociolinguística⁴. Dessa forma, seria importante que os currículos dos cursos de formação inicial para professores alfabetizadores, como o Curso de Graduação em Pedagogia, fossem revistos, para que fossem introduzidas disciplinas sobre aquisição da escrita, alfabetização, letramento e variação. Como já ressaltado, tais conteúdos são pertinentes para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa da Educação Básica.

Assim, diante do exposto nesta seção, parece relevante o pensamento de Cagliari:

A escola, naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como as falam, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras, e isso dificultaria em muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos. Por isso, para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto.” (CAGLIARI, 2009, p.27).

⁴ Ou possuem, mas com carga horária reduzida.

Essa asserção resume o que vimos discutindo sobre alfabetização e ensino de língua materna nas séries iniciais.

2 Metodologia e seleção do *corpus*

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, percorremos algumas etapas. A primeira delas foi realizar uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado neste artigo, em especial, investigações que já abordaram a CF na alfabetização. Paralelamente a essa etapa, entramos em contato com a direção da única escola municipal que atende alunos do ensino fundamental I de uma cidade do interior do estado de São Paulo, para obtenção de uma autorização formal para coleta do material didático utilizado e/ou elaborado pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Cabe mencionar que, como nossa pesquisa não é uma pesquisa-ação, os alunos não foram envolvidos, não havendo, assim, a necessidade de obtenção de termos de consentimento e nem de o trabalho ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição a que nos vinculamos, no caso, a UFMT.

Na etapa seguinte, entramos em contato com os professores da escola participante da pesquisa e obtivemos os materiais didáticos adotados por eles durante os anos letivos de 2017 e 2018. Tais materiais foram utilizados na alfabetização, no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental I e são de 3 (três) tipos: apostila, cartilha e atividades isoladas desenvolvidas pelos professores para serem realizadas pelos alunos em suas residências (tarefa domiciliar).

Para a análise, selecionamos, de cada tipo de material, os conteúdos e abordagens que se repetiam. Além disso, de posse do *corpus* (materiais didáticos), para orientar a análise, criamos um roteiro, em que buscamos responder as seguintes questões:

1. Há abordagem da CF no material didático utilizado pelo professor?
 - 1.1. Se houver, de que maneira a CF é abordada (jogos, atividades de repetição, ditados, etc.)?
 - 1.2. Se não houver, o que é empregado no lugar da CF?

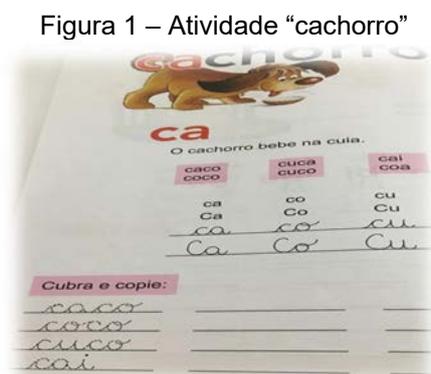
- Qual método de alfabetização podemos verificar nos materiais didáticos adotados pelos professores alfabetizadores na referida escola?

Seguindo esse roteiro, realizamos a análise documental dos dados do *corpus*, o que, a seguir, será relatado.

3 Análise de dados

Iniciamos a análise com o livro didático utilizado na escola já referida. Trata-se de uma cartilha adotada até a década de 1980, e que, hoje em dia, tem sido novamente utilizada⁵ em algumas escolas públicas. Tal cartilha, como veremos nas atividades analisadas, adota o método alfabético-silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas (CAPOVILLA, 2006), método predominantemente usado no Brasil até a década já referida.

Para ilustrar e discutir as atividades presentes nesse material didático, selecionamos 11 delas que demonstram a forma como a cartilha aborda a alfabetização. Vejamos um primeiro exemplo (Figura 1):



Fonte: Lima (2017, p. 34).

A Figura 1 ilustra um tipo de atividade frequente na cartilha, que é a repetição de sílabas construídas a partir de um segmento consonantal, no caso, o segmento /k/ associado à letra “c”, originando as sílabas gráfico-fônicas

⁵ Segundo Machado (2016), “hoje há uma volta nostálgica às cartilhas de alfabetização, talvez seja devido ao fracasso dos atuais métodos de alfabetização, o construtivismo e suas derivações ou até mesmo a falta de método”.

“ca/co/cu”. Como podemos observar, em atividades como essa, o ensino da leitura se dá numa abordagem sintética, da sílaba para a palavra. Assim, fica evidente que a sílaba é tomada como a menor unidade da fala. Entretanto, o aluno, futuro leitor, precisa aprender a manipular os fonemas, por estes serem a menor unidade da fala em línguas alfabéticas. Como afirma Oliveira (2013, p. 5),

se o Aluno não adquire consciência fonêmica, ele pode pensar que as palavras são como desenhos, e passar a decorar palavras. Ou ele decora sílabas, e compõe palavras silabando, o que o torna um leitor ineficaz. Somente a tomada de consciência sobre os fonemas permite adquirir o princípio alfabético, primeiro passo para uma alfabetização eficaz.

Além disso, conforme apontam Maciel e Lúcio (2009, p. 23), o problema do método silábico aparece também

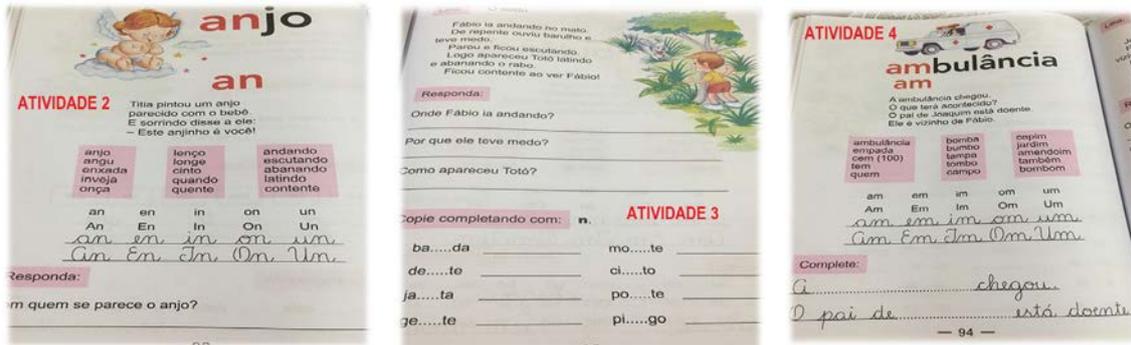
quando o aluno se depara com a necessidade de ler e escrever estruturas silábicas diferentes da sílaba CV. Além disso, qualquer família silábica, mesmo em estruturas diferentes da CV, não engloba todos os valores sonoros atribuídos às vogais e às consoantes. Assim, quando apresentamos ao aluno a sequência LA, LE, LI, LO, LU - sílabas essas normalmente recitadas com o som vocálico aberto: “LÁ, LÉ, LÍ, LÓ, LÚ” -, estamos excluindo outras variações sonoras, o que certamente dificultará a leitura de palavras como, por exemplo, LANCHE (em que a primeira vogal é nasal, portanto fechada), LEITE (em que a primeira vogal “e” é fechada, sendo pronunciada como “ê”) e LOUCURA (em que a vogal, “o”, é também fechada, sendo pronunciada como “ô”).

Outro ponto que pode ser negativo nesse método é não evidenciar ao aluno que não existe uma relação única e direta entre letra e som, já que algumas letras podem estar associadas a sons distintos e vice-versa. Por exemplo, a letra “C”, na atividade da Figura 1, corresponde ao som /k/, mas em outros contextos de escrita, poderá corresponder a outros sons, como /s/. Por isso, Cagliari (2009, p.103) alerta que podemos “ensinar famílias de letras, que são uma realidade da escrita, e relacioná-las com as sílabas, que são uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não se podendo aplicar uma regra única para todos os casos”.

Vejamos outros exemplos de atividades da cartilha:



Figura 2 – Outros exemplos de atividades da cartilha



Fonte: Lima (2017).

Nas atividades 2, 3 e 4, vemos o estudo das vogais nasalizadas, mais especificamente, o som /aN/. A cartilha, por meio de repetições e exercícios de completar lacunas, tenta abordar uma questão de convenção ortográfica: o emprego das letras “m” e “n” para indicar a nasalidade de uma vogal, como em /aN/ de “ambulância” e “anjo”. Na realidade, existem outras convenções ortográficas que marcam a nasalidade das vogais, pois o mesmo /aN/ no português pode ser grafado também com “ã”, na palavra “lã”, por exemplo, ou ainda como “a”, em palavras como “banana”. Observe-se que essas convenções, geralmente, não são discutidas com o aluno.

Esses tipos de atividades que ora focalizam uma, ora outra estrutura silábica ou convenção ortográfica se repetem ao longo da cartilha. A seguir, ilustramos, por meio das atividades 5, 6 e 7, a forma como a apostila do aluno aborda os conteúdos na alfabetização:

Figura 3 – Atividade extraída da apostila do aluno



Fonte: Lima (2017, p. 10; 27).

Nessas atividades – 5, 6 e 7 –, podemos observar a valorização da CF, quando se recorre ao uso:



- das rimas (Atividade 5)
- da aliteração (Atividade 6)
- da produção de texto espontâneo e imitativo de sons (Atividade 7).

Segundo Soares (2016, p.178), “é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético”. Essa abordagem pode ser associada ao método fônico, pois toma por base os fonemas que estão inseridos no vocábulo fônico. Nesse mesmo caminho, segundo Cardoso-Martins (1994), as atividades que abordam as rimas e as aliterações não só contribuem para a aquisição da ortografia, mas também auxiliam na compreensão do princípio alfabético, já que este último leva o aluno a focalizar o som das palavras mais do que em seu conteúdo semântico.

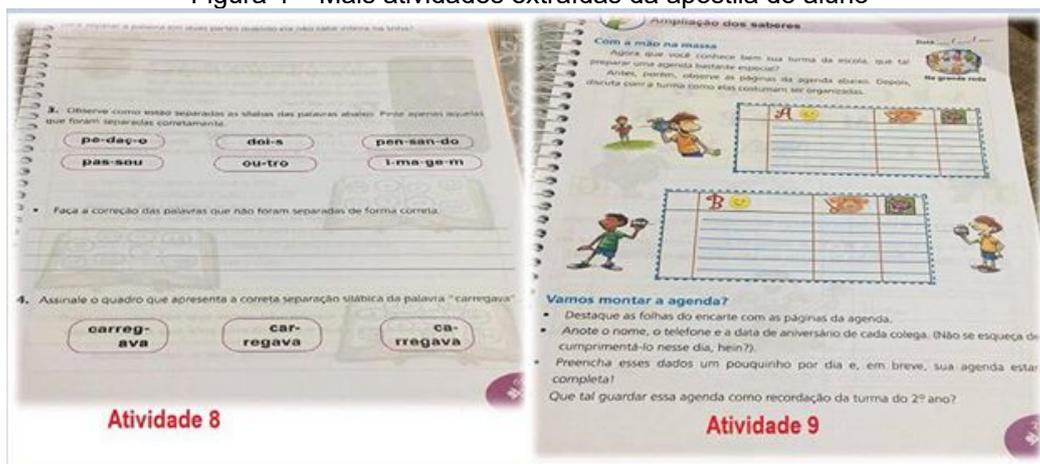
Já a atividade 7 (Figura 3) proporciona ao aluno a descoberta dos sons, pois, ao respondê-la, ele tentará produzir seu próprio texto, e usará hipóteses baseadas na fala para escrever. Com isso, o professor saberá quais são os principais desvios ortográficos de seus alunos, podendo, assim, auxiliá-los a sanar tais desvios. Silva (1994, p. 75), sobre a escrita espontânea, destaca:

o texto espontâneo constitui um lugar privilegiado para ocorrências de variações na representação de uma mesma unidade gráfica, ou seja, no interior de um mesmo texto ou no de textos diferentes, a criança pode apresentar soluções conflitantes para um mesmo problema de escrita.

Cabe, ainda, lembrar que, de acordo com Soares (2016, p.184), para “a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meios de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações”. Desse modo, pode-se dizer que as atividades que envolvem tais aspectos, como as da Figura 5 e 6, dirigem a atenção das crianças para a cadeia sonora das palavras.

Vejamos outras atividades da apostila do aluno:

Figura 4 – Mais atividades extraídas da apostila do aluno



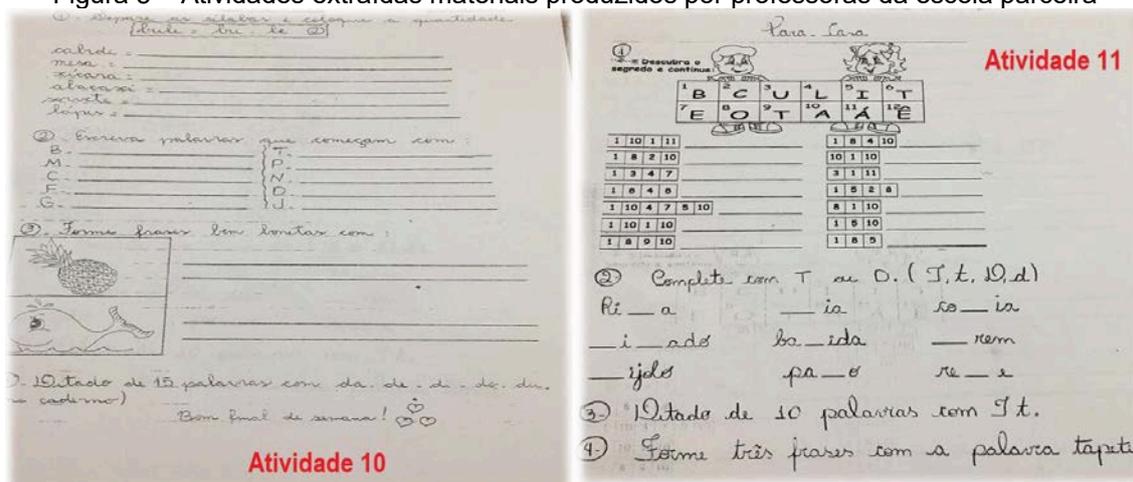
Fonte: Lima (2017, p. 69; 21).

Nas atividades 8 e 9 (Figura 4), conseguimos observar o uso da CF por meio da consciência de palavras e da consciência da sílaba, pois o aluno é levado a refletir sobre os fonemas e sobre a ortografia. Já na atividade 9, em específico, o aluno precisa atentar à interação, imaginar, assim, as pessoas que estão a sua volta, para depois fazer a associação entre oralidade e escrita. É preciso também evidenciar aos aprendizes a relação entre as modalidades oral e escrita do texto, buscando desenvolver a consciência metalinguística, primeiramente em uma fase perceptiva. A fase de percepção exige que o texto seja muito próximo dos aprendizes, podendo ser produzido pelo professor junto com os alunos, repetindo sua realidade e os hábitos do dia a dia.

Na atividade 8 (Figura 4), podemos verificar uma abordagem que segue o método silábico, pois é exposta ao aluno a separação silábica de determinadas palavras e, posteriormente, a construção das sílabas. Goswani (2002) afirma que a habilidade de reconhecer sílabas precede a aprendizagem da escrita. Sendo assim, exercícios como esse (atividade 8) são pertinentes no processo de aquisição da escrita. Soares (2016) ressalta, sobre esse assunto, que o primeiro passo da fonetização da escrita é a escrita silábica.

Por fim, analisamos alguns materiais produzidos por professoras das séries iniciais da referida escola.

Figura 5 – Atividades extraídas materiais produzidos por professoras da escola parceira



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As atividades 10 e 11 (Figura 5) fazem parte dos materiais produzidos por professoras. Nesses arquivos, podemos verificar a abordagem das docentes a partir dos exercícios elaborados por elas. Em 10, temos uma atividade de separar as sílabas apresentada de forma descontextualizada, o que pode ser problemático, pois, segundo Cagliari (2009, p.102), “a prática de pedir às crianças que separem sílabas na escrita pode ser mais complicada do que parece. A criança usa como referencial, para fazer esse exercício, o modo como pronuncia a palavra e não regras gramaticais.”

Na atividade 11 (Figura 5), vemos um exercício que explora a CF, pois leva o aluno a brincar com os sons das palavras com o intuito de descobrir e/ou perceber a distinção de dois fonemas sonoramente semelhantes: /d/ e /t/⁶. Contudo, tanto na atividade 10 quanto na 11, a professora recorre ao ditado de palavras, o que pode culminar em um emprego artificial da língua. Sobre esse emprego artificial, Cagliari destaca:

Por último, é preciso lembrar mais uma vez a fala artificial usada por algumas professoras alfabetizadoras, uma tentativa falsa de facilitar o trabalho escolar na alfabetização. A professora pronuncia as letras do sistema de escrita tendo em vista a ortografia, mas isto é falso, pois o objetivo da escrita é permitir a leitura e não fazer transcrição fonética. Ela fala soletrando e sem dar a entonação própria do tipo de enunciado que está estudando. Essa é a causa dos muitos erros aprendidos pelos alunos; o pior de seus resultados é a incapacidade que os alunos demonstram mais tarde de ler corretamente e de se expressar

⁶ A distinção fonética desses dois fonemas é o modo de fonação: /d/ é um som vozeado e /t/ é um som desvozeado.

oralmente com a perfeição de falantes nativos que são. (CAGLIARI, 2009, p.74).

Essa artificialidade no emprego da língua não contribui para o processo de aquisição da escrita pelo aluno e ainda pode interferir na relação da criança com a leitura. O ditado mecanizado é caracterizado por uma leitura mais vagarosa, sem ritmo e entonação, ou seja, o oposto do que é a fala espontânea. Cagliari (2009, p. 161) afirma: “seria bom que não houvesse ditados durante a alfabetização, mas muitas cópias curtas em seu lugar. O ditado estimula a zombaria entre os colegas, servindo apenas de objeto de avaliação - ninguém aprende a escrever corretamente através dele.”

Além disso, cabe ainda mencionar o princípio alfabético e sua metodologia. Segundo Soares (2016, p. 188):

Para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílaba, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, seguindo usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponde a um dos fonemas das sílabas, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente.

A partir desses pressupostos, podemos afirmar que o método fonêmico e a CF são indispensáveis na alfabetização, pois a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve através da sensibilidade a unidades maiores em direção aos fonemas.

Assim, após a análise dos materiais coletados, chegamos à conclusão de que, contraditoriamente, i) a CF é abordada nas apostilas adotadas pela escola; mas ii) os materiais de apoio e a cartilha tangenciam a CF, o que pode ser inadequado ao aluno no período de aquisição da escrita.

A CF é abordada em atividades com as rimas, com a aliteração, com a exploração sonora da consciência de palavras e de sílabas. Dessa forma, levando em conta a análise dos materiais, defendemos que a escola deve repensar certas atividades que são expostas aos alunos.

Considerando o que ponderamos na seção anterior – sobre os problemas enfrentados na escola –, sugerimos, buscando contribuir para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, que no período de alfabetização os professores busquem ações reflexivas sobre a língua, sobre a modalidade escrita, que explorem a CF e a relação contínua entre o oral e o escrito.



Outro passo é orientar o aluno sobre o que é a escrita, focalizando ações que explorem a convenção ortográfica e a ausência de relação biunívoca entre grafema (letra) e fonema (som). O professor pode, ainda, discutir características da variedade do aluno que estão presentes em sua fala (como a troca de “e” por “i” ou de “o” por “u” em sílabas átonas finais, respectivamente, ilustradas em “dente/*denti” e “gato/*gatu”) e que não devem ser fielmente transpostas para a escrita.

Sobre as atividades com ditados, vale ressaltar que há certos tipos que possibilitam trabalhar com a CF, como o ditado interativo que é executado a partir de figuras. Assim, é relevante que o professor-alfabetizador trabalhe com a CF em sala de aula, possibilitando que o aluno compreenda a relação entre a oralidade e a escrita e entenda que não há, entre as duas modalidades, supremacia de uma ou outra.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, pudemos verificar que, conforme a criança vai percorrendo os estágios da alfabetização, espera-se que vá aprimorando sua percepção e refinando a sua CF. Por isso, a alfabetização e a CF devem caminhar juntas, contribuindo no desenvolvimento das funções cognitivas, refletindo-se em todo o processo de construção do aprendizado da escrita.

Ao analisarmos os materiais utilizados nas séries iniciais, verificamos que, diferentemente da apostila do aluno, a cartilha adotada pela escola e as atividades produzidas pelas professoras, em alguns momentos, apresentam atividades artificiais, mecanizadas e que pouco exploram a CF. Tais atividades, como o ditado de palavras, também não valorizam os diferentes dialetos presentes em sala de aula.

Vale lembrar, novamente, que o ditado faz com que o professor use uma linguagem mecânica, construída justamente para aquela ocasião, que pode causar um estranhamento para o aluno. Como aponta Cagliari (1999, 2009), o ditado, assim como o método silábico adotado na cartilha, são práticas problemáticas: o ditado pelo uso de uma linguagem artificial e por empregar palavras fora de um contexto; já o método silábico (adotado na cartilha), pelo

fato de trabalhar com palavras isoladas. O aluno deve ainda perceber que, por exemplo, em uma conversa cotidiana, ele pode, na fala, “juntar palavras”, como em “casas amarelas” [ka.za.za.ma.´re.las] ou “a gente” (*“agente”) e ter que, na escrita, respeitando nossa convenção ortográfica, grafar de outra forma (distinta da fala), respectivamente, “casas amarelas” e “a gente”. Ou, ainda, o professor deve levar o aluno a perceber que a variedade que este usa tem algumas características que não são aceitas no sistema de escrita, como pronunciar “quente[l]” e grafar “quenti”.

Dessa maneira, o desafio é encontrar estratégias que possam ser utilizadas em sala de aula para auxiliar as crianças a notarem os sons e a distinguirem os fonemas.

Destacamos que o professor tem papel importante como mediador no processo de construção de conhecimento, principalmente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, ressaltamos que estimular a CF de maneira lúdica gera resultados mais produtivos. Os jogos com rimas são uma excelente iniciação à criação dessa consciência, por direcionarem sua atenção às semelhanças e diferenças entre sons das palavras. Esses jogos podem ser uma forma útil de desenvolver a percepção de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física convencionalizada.

Referências

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2., Porto Alegre, 1992. *Anais...*, Porto Alegre, CEAAL/PUCRS, p. 5-49.

ABAURRE, M. B. M. Regionalismo lingüístico e a contradição no intervalo. Brasília: MEC-INEP, SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, *Anais...* 1984, p. 13-18.

ADAMS, M. J. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras da variação e mudança. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/12602/9899>. Acesso em: 15 nov. 2017.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *PsicoUSF*, Itatiba, v. 9, n.1, jun. 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre o desenvolvimento*, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.
- CAPOVILLA, F. Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio. *Folha de São Paulo*. 2006. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/lance/jornal.html>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de pesquisa*, v. 76, p. 41-49, 1991.
- CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-128.
- CARDOSO-MARTINS, C. A Rhyme perception: global or analytical? *Journal of experimental psychology*, n. 57, p. 26-41, 1994.
- CARDOSO-MARTINS, C. et al. Is there a syllabic stage in spelling development? evidence from portuguese-speaking children. *Journal of educational psychology*, v. 98, n. 3, 1994. p. 28-41.
- CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, n. 91, p. 77-111, 2004.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-153, junho, 2003.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*: características do sistema gráfico do português. São Paulo: Contexto, 1992.

FARACO, C. A. *Linguagem, escrita e alfabetização*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. *Alfabetização de crianças*: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf. Acesso em: 10 mai. 2018.

GODOY, D. M. A. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil*: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Florianópolis: Tese de doutorado, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103092/224765.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MACIEL, F. I. P. M.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P. (org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula)

MORAES, A. G. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. S. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HUME, C.; JOSHI, R. M. *Reading and spelling*: development and disorders. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 127-151.

OLIVEIRA, J. B. A. *Manual de consciência fonêmica*: programa alfa e beto de alfabetização. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono*, v. 17, n. 2, p. 175-184, 2005.

ROBERTO, M. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a língua portuguesa)

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E.; CRAMER, B. B. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of experimental child psychology*, n. 38, p. 175-190, 1984.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

ANÁLISE DE SENTIDO DO TEXTO VERBO-VISUAL DA OBRA ARTÍSTICA DE DEIVID PEREIRA

VERB-VISUAL SENSE ANALYSIS OF DEIVID PEREIRA'S ART

Margarida Rodrigues de Andrade Borgesⁱ

Edneia de Oliveira Alvesⁱⁱ

RESUMO: Representações imagéticas são formas que o homem utiliza para expressar pensamentos, ideias e se comunicar. Nosso trabalho objetiva apresentar a análise da produção de sentido presente numa obra artística produzida por Deivid Pereira, artista surdo. Como objetivos específicos, buscamos verificar a relação de sentido entre a expressão verbo-visual, discutir os aspectos polifônicos e analisar a intertextualidade presente, que por sua vez, é composta por recursos imagéticos atrelados à realidade cultural dos sujeitos surdos. Adotamos a pesquisa qualitativa com análise de sentido, baseados em Bakhtin (2009), Brait (2009, 2011) e Strobel (2009). O objeto de análise trata-se de uma obra verbo-visual, intertextual e polifônica, composta por elementos de cultura surda – imagens e escrita de sinais – e da comunidade ouvinte. Nessa obra, o verbo-visual é constituído pela imagem do personagem Pinóquio e uma fala sobre o dia da mentira em escrita de sinais demonstrando o trânsito do surdo na cultura surda e ouvinte e marcando sua identidade linguística por meio da escrita de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Polifonia. Representação imagética. Intertextualidade. Visualidade. Surdo.

ABSTRACT: Image representation are the way that human uses to express thought, ideas and communicates. The objective of this work was to present the analyse of sense production within of the artistic word created by Deivid Pereira, deaf artist. As specific objectives were verified the relation sense between verb-visual, discuss about polyphonic aspects and to analyse intertextuality that there is in the art, which in turn, it is composed by image aid tied to deaf cultural reality. We used qualitative research, sense analysis was based on Bakhtin (2009), Brait (2009, 2011) and Strobel (2009) theory. This art is a verb-visual intertextual and polyphonic art composed by deaf cultural deaf – image and signwriting – and hearing community. In this art the verb-visual is consisted of Pinocchio image and a speech about April fool's day in signwriting that reveals that deaf is into deaf and rearing culture and brands it's linguistic identity bai signwriting. The mainly sense was fool's day celebration.

KEYWORDS: Polyphony. Image Representation. Intertextuality. Visuality. Deaf.

Submetido em: 04 dez. 2018
Aprovado em: 27 mar. 2019

ⁱ Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: margaridaborges1979@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Psicologia. Professora do curso de Letras Libras da UFPB. E-mail: edneiaalvesufpb@gmail.com



Introdução

Entendemos as representações imagéticas como formas de expressão e comunicação, e que, por esse motivo, são utilizadas pelo homem para, entre outras funções, expressar seus pensamentos e ideias. Sobre essa ótica, baseados nas contribuições de Bakhtin (2009), buscamos nos dedicar à análise da produção de sentido a partir de uma obra artística, observando a polifonia cultural e a relação entre os aspectos verbo-visuais.

Na perspectiva dos aspectos polifônicos, o que os caracteriza, segundo Bezerra (2013, p. 194), “é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”. Esses aspectos são vistos como uma forma de interação em um processo de comunicação, carregando consigo diversas vozes. Ainda para o mesmo autor (p. 195) as vozes “possuem independências excepcionais na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outros personagens”. Por essa razão, o discurso¹ é sempre construído por vários personagens que adotam uma postura seja de negação, seja de aceitação. Sobre essa ótica, Brait (2011) nos chama a atenção para a polifonia como um conceito de grande importância no tocante às teorias de análise textual e do discurso. Ainda para a mesma autora (p.198), “polifonia é aquela multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”. Tais vozes são instrumentos que, ao serem utilizados numa obra, buscam preservar a particularidade do discurso e se apresentam por meio do diálogo cultural.

Para Brait (2013, p. 44), “tanto a linguagem verbal quanto a visual desempenha papel construtivo na produção de sentidos”, os quais são captados de acordo com as vivências ou o contexto em que estão inseridos. Segundo Albres (2014, p. 171), “O sentido se estabelece pelo entendimento do texto verbo-visual no contexto sócio-histórico em que se encontra, no espaço-tempo em que se desencadeiam os discursos.” Possibilitam-se, assim, novas produções de significado a partir da manifestação de discursos inter-relacionados.

¹ Manifestação das relações sociais por meio dos enunciados.

Situado nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar a produção de sentido na obra verbo-visual produzida pelo artista surdo Deivid Pereira, observando as inter-relações de sentidos produzidos, como também no âmbito do intertexto, uma vez que essa produção carrega consigo marcas de polifonia e interculturalidade, devido ao encontro de personagens voltadas ao público infantil, Pinóquio e Pica-Pau, bem como a representação linguística da língua de sinais na modalidade escrita.

Baseados nesse entendimento, abordamos a obra artística do surdo como algo que produz sentido(s) para um determinado grupo social, em nosso caso, o povo surdo, considerando que tal grupo dispõe de identidade e cultura próprias e apresenta estilo de vida, em alguns aspectos, diferente do estilo do ouvinte. Apontamos como diferente não no sentido de inferioridade, mas como culturalmente diferente, uma vez que esses sujeitos interagem com o mundo ao seu redor através das percepções e expressões visuais no uso da língua de sinais.

O artigo apresenta, além desta introdução e das considerações finais, seções que discorrem, sucessivamente, sobre: a fundamentação teórica que dá sustentação às discussões; a apresentação dos procedimentos metodológicos realizados para o desenvolvimento da análise; e a apresentação do trabalho visual que serve de fonte para a reflexão desenvolvida na seção de análise.

1 Fundamentos teóricos

Partindo da ideia de Silveira e Axt (2015), a compreensão de um texto enquanto enunciado é realizada numa produção de sentidos que se estabelece no momento em que se coloca em diálogo, uma vez que o sentido não é propriamente o texto exposto, mas o que está nas relações dialógicas produzidas pelo expectador a partir do conhecimento acumulado ao longo de sua vida. Conforme observa Sobral (2008, p. 2):

Nesta perspectiva, o texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso; o discurso vem de alguém e dirige-se a alguém (ou seja, é “endereçoado”), o que modula sua arquitetônica, e traz em si um tom avaliativo, ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico – nos termos do gênero no qual se insere.

Ainda na concepção do mesmo autor, o texto é um objeto material, produzido por um sujeito, podendo ser tomado por discurso, quando proferido por alguém num dado contexto, considerando as marcas presentes no próprio texto. Assim, os discursos são produzidos a partir de relações e fundamentos dialógicos nos quais os indivíduos participantes estão inseridos.

A partir desse entendimento, as mensagens podem ser produzidas por meio de recursos textuais, sejam eles verbais, “orais/escritos”, como também visuais, através da imagem ou imagem-signo. Braga (2010, p. 155) apresenta a imagem-signo como sendo “a relação entre imagem e representação a partir de sistemas de referências convencionais”, destacando que essas representações carregam consigo diversos sentidos.

De acordo com Bakhtin (2009), o sentido é construído pelo sujeito, a partir das relações sociais com os pares, sendo influenciado pelo contexto em que está inserido, visto que esse é formado por intermédio das interações sociais. Para Bakhtin (2009), como tudo o que é ideológico, tudo aquilo que produz sentido é a expressão ou representação de um determinado conceito. Ainda, para esse autor, o sentido produzido pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo representa o saber no contexto em que ele se insere, uma vez que o sujeito é formado socialmente, ou seja, sentido e significado são responsáveis pela compreensão da realidade na qual o sujeito encontra-se imerso. Nesse sentido, ao nos situarmos entre as esferas verbais e visuais, com enfoque maior para o visual, buscamos fundamentos capazes de analisar produções de sentido verbo-visual, consideradas por Brait (2009, p. 143) como sendo,

[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, o verbal e o visual. Essa unidade de sentido, esse enunciado concreto, por sua vez, será constituído a partir de determinada esfera estético-ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção.

Ao referir as identidades do povo surdo, Perlin (1998) classifica-as da seguinte maneira: identidade surda, identidade flutuante, identidade inconformada, identidade de transição e identidade híbrida. Cada uma dessas identidades é fortalecida a partir do momento em que o sujeito se reconhece e

se relaciona com seus pares, pois, para Perlin (2006, p. 04), “a identidade surda constitui-se no interior da cultura surda.”

Ainda para a mesma autora, a identidade surda não está pronta no sentido acabado do termo, ao contrário, como diz Cunha (2007), a identidade é algo em construção, uma construção móvel que empurra o sujeito em diferentes posições, as quais põem em evidência a identidade, a diferença, a língua de sinais e a cultura da comunidade surda.

Sobre cultura surda, vários autores tecem suas contribuições: Karnopp (2008) destaca o envolvimento cultural da comunidade surda, por entender que todas as culturas relacionam-se entre si, não havendo uma cultura uniforme. Para Sá (1999), “a cultura surda abrange particularidades do próprio surdo, como suas formas de organização de linguagem, seus valores, e a produção artística”. Strobel, através de suas pesquisas, define e apresenta cultura surda, como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes, e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27).

Ainda na concepção cultural, a mesma autora nos apresenta oito artefatos culturais referentes ao povo surdo, a saber: a experiência visual, o linguístico, o familiar, a literatura surda, as artes visuais, a vida social e esportiva, o político e o material. Dessa forma, em nossa pesquisa, nos detivemos em quatro dos artefatos descritos pela autora, por terem relação direta com o nosso objeto de estudo, sendo eles: “as experiências visuais, o linguístico, as artes visuais e a literatura surda”.

Experiências visuais são um tema relacionado diretamente à forma como o indivíduo surdo interage com o mundo, ou seja, através de captações visuais. Para Perlin e Miranda (2003, p. 218), “experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição) como meio de comunicação, dessa experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes”.

O artefato linguístico contribui sobremaneira para difundir o conceito apresentado por Strobel (2008, p 46), em que “a língua de sinais é uma língua

prioritária do povo surdo que é expressa por meio da modalidade espacial-visual” e sua aquisição acontece naturalmente mediante o contato com seus pares. Desse cenário, surgem estudiosos e pesquisadores surdos e ouvintes, proporcionando destaque e, conseqüentemente, valorização à Língua de sinais.

Outro fator importante nos estudos linguísticos, segundo Stumpf (2005, p. 51), “é o sistema de escrita para a língua de sinais denominado SignWriting”, que é capaz de registrar qualquer língua de sinais existente, derrubando o pressuposto de que a língua de sinais seria ágrafa, conforme discorrido mais adiante.

As artes visuais são artefatos relacionados aos diversos tipos de expressões ou manifestações da beleza artística. Segundo Strobel (2008, p. 66):

Tem muitos surdos artistas que fazem desenhos, pinturas, esculturas e outras manifestações artísticas com a extensão beleza, equilíbrio e harmonia e revoltas sofridas pelo povo surdo. Como exemplo, há muitas pinturas e esculturas lindas que os artistas surdos produzem em línguas de sinais.

Já a Literatura consiste numa linguagem artística e estética por utilizar recursos capazes de expressar pensamentos e ideias. No tocante ao artefato literário, a obra analisada neste trabalho ganha tal *status* por apresentar Pinóquio, personagem clássico da literatura infantil. É uma produção que importa para si elementos literários e midiáticos da comunidade ouvinte, especialmente, aqueles que coincidem com os aspectos culturais da comunidade surda. Assim, como aponta Karnopp (2006), constitui-se uma obra híbrida no sentido de ter presentes elementos culturais de dois grupos sociais diferentes.

Esse artefato literário passa a fazer parte da cultura do povo surdo, uma vez que este está associado diretamente às experiências visuais. O povo surdo tem como principal meio de interação com o mundo o uso da visão que motiva a criação da língua de sinais, seja na modalidade sinalizada ou na escrita, a qual se torna ferramenta de produção literária. De acordo com Strobel (2008), a literatura surda refere-se a diferentes formas de expressão, por permitir ao povo surdo transmitir suas marcas e experiências de geração em geração.

Essas representações são de grande importância para o sujeito Surdo, uma vez que esses tipos de produções estão diretamente ligados ao campo

visual, contribuindo positivamente para o desenvolvimento educacional, cognitivo e social do sujeito que interage com o mundo por meio da visão.

Higounet (2003) afirma que, para que haja escrita, é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possuam um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que por ela seja utilizado. No tocante “ao conjunto de sinais” a que o autor se refere, não se trata propriamente do léxico das Línguas de Sinais utilizado pela comunidade surda e sim do léxico das Línguas Orais utilizadas pela comunidade ouvinte.

A esse respeito, Lodi; Harrison; Campos (2013, p.38) assim se posicionam:

[...] os primeiros registros escritos (a pré-escrita) foram inventados antes de serem postos em relação com a língua; sua função era o registro visual da forma como apreendiam o real. O signo escrito não teve sua origem, assim, na palavra, como uma tradução, mas sim nos aspectos visuais do mundo e, por meio dele, as primeiras marcas de sociedades que se estruturaram em torno do visual.

Ao falarmos sobre representação visual de uma língua, nos reportamos à língua usada pela comunidade surda. A língua de sinais dispõe de estrutura gramatical própria e para realizar comunicação seus usuários utilizam as mãos, as expressões não manuais, os movimentos e a localização é percebida por meio da visão. O processo de surgimento e desenvolvimento da modalidade escrita ocorreu um pouco diferente da escrita das línguas orais, tendo em comum o fato de também se valerem das percepções visuais.

Antes de Valerie Sutton, as Línguas de Sinais eram observadas em sua modalidade sinalizada, pois ainda não havia seu registro na modalidade escrita. Para Klimsa, Sampaio e Klimsa (2013), o SignWriting (SW) é totalmente independente das línguas orais, pois é capaz de registrar por escrito qualquer língua de sinais do mundo, uma vez que fará adaptações de acordo com a própria ortografia ou regras gramaticais. Assim, nas produções escritas, cada usuário possui total liberdade e autonomia e registra suas produções de acordo com seu entendimento. Para Stumpf (2005), o SW apresenta possibilidades de expressar os recursos gramaticais desta língua, bem como suas modulações visuais-espaciais incorporadas nos sinais e no discurso. Para a autora, a

possibilidade de escrever utilizando a escrita de sinais é muito importante para o surdo, uma vez que é a forma própria de registrar suas produções.

Essa escrita representa graficamente os sinais das línguas de sinais e tem como base a lógica da visualidade, registra os aspectos fonológicos de forma iconográfica. Consiste em um sistema que representa as unidades gestuais por meio de símbolos internacionais que podem ser utilizados por qualquer país (ARCOVERDE, 2011).

Peixoto (2016) afirma que as piadas e poesias surdas contêm recorrentemente o uso das expressões faciais. Sendo assim, a escrita de sinais também deve representar graficamente essas formas de expressão respeitando suas características de simultaneidade.

De acordo com Strobel (2009), o SignWriting foi criado por Valerie Sutton na Dinamarca, no ano 1974, com a colaboração de surdos. Desde então, o SW progressivamente ganha espaços e *status* em instituições vinculadas às pessoas surdas, como escolas, associações e universidades. Segundo Bidarra, Martins e Seide (2016), aqui no Brasil, o sistema de escrita de sinais chegou em 1996, na Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, por intermédio do Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, que por sua vez notou que seria possível escrever utilizando o sistema através do computador, criando assim o SW-Edit. Com base nessa percepção, formou uma equipe composta por duas professoras, Márcia Borba e Marianne Stumpf, que teve por objetivo aprofundar esse estudo.

Após cinco anos da chegada do SW ao Brasil, notamos um grande avanço, a divulgação da modalidade escrita da Língua de Sinais, em 2001, quando da publicação pelo professor Capovilla do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira-Libras, estimulando o uso e a difusão da modalidade escrita da Libras pela comunidade surda de nosso país, composta por surdos, familiares, professores e intérpretes de Libras, como também, pela comunidade acadêmica e por instituições escolares.

2 Metodologia

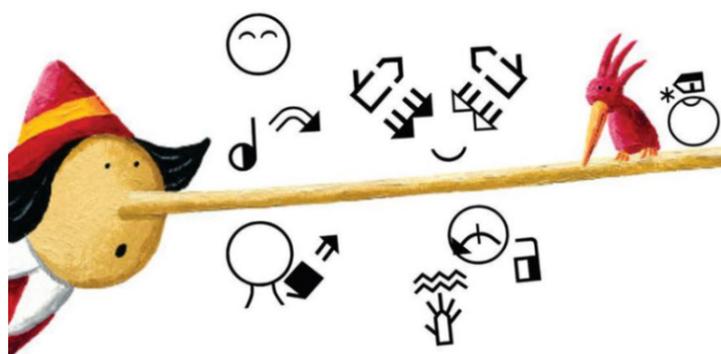
A pesquisa que gerou este artigo consistiu numa abordagem qualitativa, uma vez que visou focar nas características subjetivas do instrumento analisado. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), aborda o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. Para Oliveira (2016 p.15), “os métodos qualitativos procuram explicar o porquê das coisas, mas não quantificam as informações obtidas nem se submetem à prova de fatos porque os dados não são métricos”. Também para Quadros e Sousa (2013), a abordagem qualitativa trabalha numa perspectiva descritiva, cujas informações não são quantificáveis, sendo as análises dos dados realizada de forma indutiva.

Com base nesses critérios, utilizamos a categoria de sentido bakhtiniana para a análise do *objeto*. O sentido é um elemento importante a ser analisado em obras artísticas porque essas são expressões de cultura e propõem significações que podem ser partilhadas ou adquiridas dependendo da origem do interlocutor, se da mesma comunidade do criador ou não. Os sentidos são utilizados pelos sujeitos para compreender a realidade e para organizar sua forma de pensar o mundo. Bakhtin (2009) considera a significação como parte reiterável do signo por ser recuperável em diversas situações contextuais, embora possa haver alguma alteração, mas, não precisa estar sendo usado no contexto para sua compreensão. Isto quer dizer que a significação é um sentido relativamente estável que o signo carrega, assim como carrega determinada ideologia. Desse modo, a análise do sentido nos possibilitou apreender os elementos culturais expressos nos signos que compõem a obra de Deivid Pereira.

Por tratar-se de uma análise de sentido, uma vez que a obra é composta de conteúdo verbo-visual, compreende-se que, se a produção de uma imagem faz parte de um processo de comunicação visual, isso significa também que a imagem “comunica algo” (BRAGA, 2010 p. 155). Esse processo comunicativo interativo acontece entre locutor/emissor e interlocutor/receptor construindo seu sentido por meio do discurso mediante as experiências anteriormente adquiridas.

Para a realização da análise qualitativa proposta, nos debruçamos sobre uma expressão artística do autor surdo Deivid Pereira, a qual é constituída por uma imagem verbo-visual. Nela, consta o desenho do Pinóquio na extremidade esquerda e na direita aparece a reprodução de um Pica-Pau, que se encontra sobre o nariz do Pinóquio. O centro da imagem, entre os dois personagens, está dividido em duas partes: uma na parte superior do nariz e a outra abaixo; em ambas encontra-se a escrita de sinais. Ao lado direito no canto superior, a assinatura do autor, que é o seu sinal-nome, escrito em Libras, como elemento característico da identidade surda, pondo em evidência sua cultura, conforme pode-se verificar na figura 1.

Figura 1 – Obra artística de Deivid Pereira



Fonte: Rede social do artista. Adaptado de: goo.gl/jhYvTf

3.1 Procedimento analítico

Foi realizada a análise do sentido, iniciando pelos recursos imagéticos dispostos na obra artística, posteriormente, o recurso linguístico, finalizando com a análise da obra como um todo para a apreensão do sentido posto no verbo-visual. Assim, para analisar a obra, seguimos procedimentos tais como:

- Examinar a forma de constituição;
- Verificar a relação de sentido entre a expressão verbal e a visual;
- Analisar a interculturalidade, a polifonia cultural e a representatividade imagética.

3 A expressão de cultura surda na obra de Deivid Pereira

Segundo o entendimento de Brait (2009 p. 143), “a dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades.”

O artista Deivid César Leitão Pereira é surdo, nasceu em 03 de junho de 1983, reside em Nazaré da Mata no estado de Pernambuco – PE, é pedagogo, graduando no curso Letras Libras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e está concluindo curso de Especialização em Libras. A obra produzida por ele é um texto verbo-visual, constituído por uma imagem verbal e não verbal, composta por elementos discursivos carregados de sentidos, como também, efetivando uma relação dialógica entre os elementos dispostos.

Sobre o entendimento acerca do verbo-visual da linguagem, Brait (2009) apresenta-o como sendo um enunciado totalmente estruturado por meio de um plano discursivo, no qual participam, com a mesma intensidade e o mesmo grau de importância, o verbal e o visual. Essa articulação entre os elementos verbais e visuais inviabiliza o tratamento isolado de uma ou outra modalidade, uma vez que a união desses elementos produz um todo significativo. No objeto ora analisado, os elementos não verbais encontram-se nas imagens de Pinóquio e do Pica-Pau, enquanto os elementos verbais encontram-se na frase que fala sobre mentira e, também, na assinatura. Vale destacar a opção do autor da obra em utilizar o registro escrito em Libras (Língua Brasileira de sinais).

Durante a análise, buscamos construir nosso entendimento focando na intencionalidade do autor. Assim, podemos refletir sobre algumas particularidades, tais como: a relação de sentido entre a expressão verbal e visual presentes na obra; a própria noção de representatividade da obra; as marcas de intertextualidade e interculturalidade existentes entre os personagens.

Acerca da intertextualidade, Kristeva (2005), baseada nas contribuições bakhtinianas, apresenta como sendo um cruzamento textual, uma interação entre o autor e o leitor ou entre os personagens, fenômeno que envolve o contexto cultural atual ou anterior do indivíduo. Para a autora (2005, p. 68), “todo texto se constrói como um mosaico, todo texto é absorção e transformação de

um outro” sendo assim, intertextualidade é o reconhecimento de que um texto é sempre um diálogo com outros textos.

Considerando que a obra artística em análise compõe-se por intertextualidade, formando um enunciado novo, temos como intertexto a presença do Pinóquio, um clássico da Literatura universal e o Pica-Pau, personagem de animação veiculado no meio televisivo. Introduzida em fundo branco, a obra apresenta a imagem do personagem Pinóquio em perspectiva, seu tronco projetado levemente para frente, seu rosto posto de perfil, o nariz alongando-se iniciando no lado esquerdo até o lado direito da figura. Assim, põe-se o Pinóquio como elemento central da mensagem que se pretende transmitir na obra. Com essa estratégia, o autor inseriu um elemento da literatura infantil e sua representação, que é o tema central da obra literária: a mentira.

Mantendo-se fiel às características da personagem Pinóquio, o autor o desenhou em representação de material de madeira. Em um movimento de criação, estabelece relação entre esse elemento da literatura com outro elemento de outra esfera de produção artística: o Pica-Pau. No texto, Pinóquio sustenta uma expressão facial assustada, trazendo o sentido do sentimento de temor. Essa interpretação se explica por haver uma relação direta com a característica linguística do autor: o uso das expressões faciais como elemento gramatical e por termos como saber cultural que o Pica-pau é um pássaro que pica árvores, características apresentadas no desenho animado apresentado nos programas de TV.

Ao nos referirmos à expressão facial do Pinóquio, entendemos ser primordial levarmos em consideração as expressões faciais presentes nas línguas de sinais, pois elas fazem parte das regras gramaticais dessas línguas; são recursos abordados pela linguística fonológica. Quadros e Karnopp (2004, p. 60) referem-se às expressões faciais como expressões não manuais – ENM. Segundo as autoras, as ENM são realizadas através “dos movimentos da face, dos olhos, da cabeça e no tronco”. Nesse mesmo sentido, Ferreira (2010) diz que as expressões não-manuais são elementos extremamente importantes, uma vez que, ao usá-las, é possível diferenciar significados das sentenças.

A composição da obra com a inserção do pica-pau no nariz avantajado do personagem mentiroso nos mostra que o eixo condutor da relação Pinóquio

versus Pica-Pau é o elemento madeira. A obra nos remete ao sentido de que o Pica-Pau foi atraído pelo Pinóquio pelo fato dele ser feito de madeira. De acordo com Figueiredo (2014), esse animal é conhecido por ser eficiente em perfurar madeira com seu bico, que por sua vez é forte e flexível. Assim, os impactos de suas bicadas são amenizados e não lhe causam danos devido a uma articulação diferenciada, capaz de amortecê-las. Seu hábito de bicar é uma forma de conseguir seus alimentos, uma vez que se alimenta de larvas que se encontram por trás das cascas, como também, tem objetivo de fazer seu ninho em troncos de árvores, garantindo assim sua sobrevivência e, conseqüentemente, de sua espécie. Dessa forma, a expressão de assustado que o Pinóquio revela é uma indicação de que o Pica-Pau estaria machucando seu nariz.

Essa representação faz parte dessa produção artística porque o sujeito é multicultural. Embora esse sujeito seja surdo e tenha uma cultura própria, ele interage com outras culturas tradicionais, como bem nos relata Karnopp (2006) quando trata sobre a cultura híbrida do surdo. Outro fator que justifica a inserção desses elementos na obra é o fato de que o surdo tem uma cultura visual inerente à surdez. Lebedeff (2010, apud SKLIAR, 2001, p. 176) afirma que “os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual, definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações”. Considerando sua experiência visual, o autor surdo reuniu em sua produção artística elementos culturais distintos relacionados entre si, produzindo ações discursivas por meio das escolhas intertextuais, uma vez que a união dos elementos dispostos na obra preserva a unidade do discurso e desperta nos leitores um tom humorístico.

[...] o entendimento do humor no âmbito do discurso está intimamente relacionado à noção de ato comunicativo, entendido como um fenômeno que envolve sujeitos em interação. Esse ato combina uma instância situacional, ou quadro de referência que une os sujeitos de uma comunidade social, e uma instância discursiva, responsável pela atualização dos sujeitos envolvidos. (CASTRO, 1999, p. 1).

Além disso, toda representação é um signo constituído socialmente. A partir do princípio interacional, Bakhtin (2009) compreende que o signo é criado no meio social e na relação entre indivíduos, fazendo com que seu valor chegue ao mesmo tempo na consciência individual. Sendo assim, as ideologias

expressas pelos indivíduos por meio de signos representam o pensamento de um grupo que tenha sido exposto às mesmas condições de produção ideológica. Desse modo, a percepção humorística da obra é consequência do fator sócio-histórico que envolve os seres humanos.

O texto extraído da obra artística, escrito em SignWriting, está diretamente atrelado ao contexto discursivo nele presente, uma vez que faz referência ao primeiro dia do mês de abril, considerado em diversos países como sendo o “dia da mentira”. Assim, para a composição da obra foi introduzido o signo linguístico em escrita da língua de sinais, que é essencialmente visual. O uso do artefato linguístico para registrar sua marca, vem a confirmar a diferença inerente ao povo surdo relacionada aos aspectos culturais.

Figura 2 – Texto em escrita de sinais



Fonte: Dados da pesquisa.

Tradução: “hoje é o dia primeiro de abril, falamos mentiras”.

Essa introdução do elemento verbal na obra possui uma forte motivação de representação cultural do povo surdo. Para o fortalecimento dessas raízes, Stumpf (2005) propõe o uso da escrita de sinais como ferramenta de comunicação uma vez que tal ato tem um significado importante para a valorização do sujeito com identidade surda.

Outro elemento puramente oriundo e característico da comunidade surda é a assinatura com o uso do sinal-nome. Essa assinatura demonstra a identidade assumida e intrínseca ao surdo. Isto ocorreu porque, de acordo com Moura e Alves (2015, p. 93), “o sinal-nome é uma representação fiel da afinidade que o surdo possui com a língua de sinais e o que ela representa para si e para sua

comunidade. É realmente um elemento que está intrínseco ao seu modo de ser e de colocar-se no mundo.” Para além da questão da identidade, a assinatura com o sinal-nome é uma manifestação política em que o sujeito se posiciona a partir de sua comunidade, demonstrando o lugar de onde fala, sua ideologia e pertença de grupo.

A partir da intertextualidade entre elementos da cultura surda e da cultura ouvinte, o autor conseguiu criar uma obra em comemoração ao dia da mentira, apropriando-se de forma criativa para a comunidade surda de um elemento da cultura mundial.

Considerações finais

O presente artigo apresentou a importância de obras artísticas produzidas por artistas surdos, uma vez que essa produção contribui sobremaneira para sustentar e difundir a Cultura e a Identidade Surda. Assim, o trabalho artístico analisado, pelo fato de apropriar-se do Pinóquio, um personagem clássico da literatura infantil e do Pica-Pau, personagem de desenho animado, ambos constituindo textos artísticos que circulam na comunidade ouvinte, possibilita que o artista, enquanto sujeito surdo, utilize-se dos elementos culturais da comunidade ouvinte e os difunda na comunidade surda. Trata-se de uma obra que possui elevado valor cultural, tendo em vista que é constituída de forma intertextual e ao mesmo tempo demonstra que o surdo, embora tenha particularidades de sua cultura e muitos deles não participem efetivamente da comunidade ouvinte, transita pela cultura ouvinte e apreende o que lhe é disponibilizado por meio da visualidade.

Dessa forma, é possível o diálogo entre a cultura ouvinte e a cultura surda, quando se possibilita ao surdo apropriar-se de elementos da cultura ouvinte, posicionando-se enquanto sujeito de identidade e da própria cultura. A expressão artística demonstrou que o surdo emprega a sua marca identitária por meio do uso dos recursos imagéticos, da escrita de sinais e de sua assinatura com o sinal-nome. Além disso, a obra valoriza a produção artística, colocando o surdo como sujeito ativo na produção e na representação da sua cultura e identidade.

Na perspectiva da análise realizada, o trabalho atingiu seus objetivos, demonstrando a coerência da proposta de que uma obra artística pode ser compreendida como um texto verbo-visual por ser uma unidade de sentido composta por texto verbal: a escrita de sinais, e por imagens: Pinóquio e Pica-pau. Esses elementos possuíam origens diferentes, mas, ao comporem a produção, complementaram-se e se uniram de forma a tornarem-se um todo significativo.

Com esse trabalho temos, também, a intenção de instigar o desenvolvimento de novas pesquisas e despertar o interesse de outros estudiosos para que possam ampliar o leque de análises de sentidos presentes no nosso objeto de estudo.

Do exposto, reafirmamos que as produções de obras artísticas produzidas por sujeitos surdos demonstram grande potencial por expressar sua cultura, sua identidade, suas percepções visuais e suas formas de interagir com o mundo ao seu redor nas diversas relações sociais.

Referências

ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. Análise de textos verbo-visuais sobre intérprete educacional: construindo sentidos sobre sua tarefa em sala de aula. *Domínios da Imagem*, v. 8, n. 15, p. 178-202, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/20638>. Acesso em: 11 out. 2018.

ARCOVERDE, R. D. L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DORZIAT, A. (org.). *Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 107-139.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Contexto, 2013.

BIDARRA, J.; MARTINS, T. A.; SEIDE, M. S. *Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo*. Cascavel, PR: Ed. Edunioeste, 2016.

BRAGA, J. Formas imagéticas e formas discursivas. *Revista filosófica de Coimbra*, n. 37, p. 149-174, 2010. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/dfci/>

publicacoes/formas_imageticas_e_formas_discursivas. Acesso em: 11 out. 2018.

BRAIT, B. A palavra Mandioca do verbal ao verbo-visual / The word Manioc from verbal to verbal visual language. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 2009. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRAIT, B. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196, 2011. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/5397/5091>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-65, 2013.

BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / Voice, sense and dialogue on Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200016. Acesso em: 11 out. 2018.

CASTRO, M. L. D. O humor no processo de produção. UNISINOS. Anais do XXII Congresso Internacional Intercom. 1999. Disponível em:
<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/7ee087f65e3a551caf1a73126b35e046.PDF>. Acesso em: 08 maio 2018.

CUNHA, P. M. A. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngüe: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul., 2007. p. 38-85. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/>. Acesso em: 11 out. 2018.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FIGUEIREDO, A. C. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado. UNIFESP. 2014. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/aves/pica-pau/>. Acesso em: 08 maio 2018.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KARNOPP, L. B. Literatura, letramento e práticas educacionais Grupo de Estudos e Subjetividade. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856336>. Acesso em: 11 out. 2018.

KARNOPP, L. B. *Literatura Surda*, Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2008. Disponível em:
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10162>. Acesso em: 11 out. 2018.

KLIMSA, S. B. F.; SAMPAIO, M. J. A.; KLIMSA, B. L. T. Escrita de sinais I. In: FARIA, E. M. B.; ASSIS, M. C. (org.). *Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas*, v. 4. 2. ed. João Pessoa: EdUEPB, 2013. p. 255-304.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, v. 36, p. 175-195, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 11 out. 2018.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESFKE, O. (org.). *Letramento e minorias*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 35-46.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, J. N.; ALVES, E. O. Cultura surda no livro didático de Libras. In: ALVES, E. O. *A extensão universitária: fonte de conhecimento para área de Libras*. João Pessoa: Ideia, 2015. Disponível em:
http://www.insite.pro.br/elivre/libras_edneia.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

OLIVEIRA, C. F. S. Análise da escrita de sinais “SignWriting” presente na obra literária Rapunzel Surda. João Pessoa. UFPB. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba, 2016.

PEIXOTO, J. A. O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções em língua de sinais no Brasil. João Pessoa. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *ETD – Educação Temática Digital*, v. 2, n. 7, p. 136-147, 2006. Disponível em:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101659>. Acesso em: 11 out. 2018.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKILIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-74.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>. Acesso em: 11 out. 2018.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SOUSA, A. N. Pesquisa Aplicada ao Ensino de Libras. In: ADRIANO, N. A.; PEIXOTO, J. A. (org.). *Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas*. João Pessoa: EdUEPB, 2013.

SILVEIRA, P.; AXT, M. Pesquisa, Dialogismo e Produção de Sentidos. *Polis e Psique*, v. 2, n. 5, p. 69-87, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/viewFile/53954/pdf_30. Acesso em: 11 out. 2018.

SOBRAL, A. U. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. *Intercâmbio*, v. 17, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3570>. Acesso em: 11 out. 2018.

STRÖBEL, K. L. *A Imagem do Outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ORALIDADE EM PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORALITY IN PLAYFUL PRACTICES ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Andréia Dutra Escariãoⁱ

Evangelina Maria Brito de Fariaⁱⁱ

RESUMO: As práticas educativas, que permitem a construção de espaços lúdicos, que privilegiam a oralidade, apresentam-se, no nosso entendimento, como caminhos na busca por uma educação de qualidade. Este artigo é um recorte da tese de doutorado, que teve como objetivo compreender como a ludicidade presente em práticas escolares ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem. Para tal, discutiremos à luz de alguns teóricos como Marcuschi (2010), Bakhtin (1988), e Vygotsky (1989). Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com crianças na faixa de 2 a 3 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Foram analisadas cenas de brincadeiras, gravadas em situações diversas do cotidiano escolar. As transcrições e análises de dados foram feitas através do software Eudico Linguistic Annotator – Elan. As análises apontaram para o papel da brincadeira como mola impulsional para o desenvolvimento da fala como também evidenciaram a função relevante da contação de histórias nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Linguagem oral. Educação Infantil.

ABSTRACT: The educational practices, which allow the construction of the ludic spaces, which privilege orality, come across, in our understanding, as journey in the search for a quality education. This article is a cutout of the doctoral thesis, that had as objective, to comprehend how the playfulness present in school practices helps to develop orality in children in the phase of language acquisition. For this, we will discuss in the light of some theorists such as Marcuschi (2010), Bakhtin (1988), Vygotsky (1989). Methodologically, the research was attended by children between 2 and 3 years of age, enrolled in Infantil Education at the School of Basic Education of the UFPB. Play scenes were analyzed, recorded in situations different from the school routine. The transcripts were done through the Eudico Linguistic Annotator – Elan. The analyzes pointed to the role of play as a driving force for the development of speech as well as highlighting the relevant role of storytelling in this process.

KEYWORDS: Play. Oral language. Child education.

Submetido em: 05 fev. 2019

Aprovado em: 10 abr. 2019

ⁱ Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela UFPB.
E-mail: aescario@gmail.com

ⁱⁱ Docente titular da UFPB. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). E-mail: evangelinab.faria@gmail.com



Introdução

Este artigo trata-se de um recorte da nossa tese de doutorado, que confirma o lúdico enquanto elemento chave do desenvolvimento da oralidade infantil ao considerar que as atividades lúdicas propiciam a interação, criam espaços de fala, instigam a criança a comunicar o que vivencia no seu meio social, relacionando as experiências vivenciadas na escola com as experiências próprias da sua cultura e do contexto em que vive.

Partimos do nosso interesse em aprofundar os estudos sobre a oralidade presente em práticas lúdicas na Educação Infantil na busca de respostas às nossas inquietações: A escola infantil caracteriza-se como espaço de desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena através do brincar? É dada a real importância à fala da criança? A escola infantil desenvolve atividades de brincadeiras que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral da criança? Que atividades lúdicas incrementam o desenvolvimento das habilidades orais?

Essas questões foram fomentadas pelas constantes práticas pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento da escrita em detrimento da oralidade. Sabemos que a aprendizagem da própria escrita deve ser lúdica, não há necessidade de negar a escrita, desde que o contato com as letras seja lúdico e atrativo, o que tememos é que a oralidade desapareça em função da escrita.

A partir desses questionamentos se fez necessário embasar teoricamente os estudos sobre a criança da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral através do brincar. Evidentemente, esta pesquisa analisou o seu objeto tendo como marco referencial o contexto em que essas crianças estão inseridas e as políticas públicas voltadas para Educação Infantil, por compreendermos a escola, a criança e o seu desenvolvimento, de forma contextualizada e situada.

Este artigo está estruturado em três seções. A primeira, intitulada “oralidade na escola infantil”, discutimos os conceitos fundamentais sobre oralidade e explicitamos como essa discussão está presente nos documentos norteadores para Educação Infantil. A segunda seção, intitulada “considerações metodológicas”, trata dos caminhos metodológicos que foram percorridos na execução dos objetivos propostos. Na terceira seção, intitulada “a oralidade e a

contação de histórias”, apresentamos a discussão dos dados referente à duas cenas videogravadas.

1 Oralidade na escola infantil

*E se a escola fosse o lugar da criança
brincar para crescer e aprender...?*

Friedmann

Para dar início a nossa discussão sobre oralidade como um conteúdo a ser planejado na escola de Educação Infantil, é fundamental deixarmos claro que estamos entendendo a linguagem como multimodal, partindo do conceito de David McNeill (1985) que afirmou ser impossível dissociar a fala do gesto. Para o autor, a língua se instala por meio de uma matriz de mescla dos aspectos gestuo-vocais. Cabe destacar que a nossa pesquisa tem como foco a língua oral, porém, mesmo não sendo o foco e nem objetivo da nossa análise, os nossos dados apontaram além da fala, os gestos, as expressões faciais, durante as cenas de interação nos momentos da realização das atividades lúdicas.

No que diz respeito à oralidade, então objeto do nosso estudo, ressaltamos o entendimento de Marcuschi (2010) para definir os termos fala e oralidade. Sobre oralidade o autor afirma: “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.” (p. 25). Sobre fala, o autor a define “[...] como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. (p. 25). O autor afirma, também, que a fala pode ser caracterizada pelo uso da língua, por meio dos sons que são sistematicamente articulados, e se caracteriza por meio dos aspectos prosódicos e dos recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos corporais e as mímicas.

A língua, seja na modalidade falada ou na escrita, sempre reflete o modo como a sociedade se organiza, apontando o homem como um ser que fala. A oralidade se constitui por meio de vários fenômenos, como por exemplo, a

prosódia, a gestualidade que acompanha o fluxo da fala, o movimento do corpo, as expressões faciais, entre outros. A escrita também se apresenta por meio de elementos que não aparecem na fala, como “[...] o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). A fala e a escrita se configuram assim como um conjunto de práticas multimodais.

Marcuschi (2010) relembra a história da humanidade, que assinala uma tradição oral, e não necessariamente uma tradição escrita em todos os povos. Esta tradição histórica, porém, não deve reforçar uma visão dicotômica que foi vigente por décadas, ao contrário disso, como reforça Medeiros (2013), devemos ter cautela com a dicotomia oralidade-escrita, evitando associações que apontem a fala como algo simples e a escrita como uma modalidade complexa.

Foi na década de 80, do século XX, que houve uma mudança significativa na maneira de compreender a oralidade e a escrita, que, concebidas anteriormente de forma dicotômica, passaram a ser vistas como atividades que se complementam, a partir das interações ocorridas em contextos diversos nas suas representações sociais e culturais. Assim, é fundamental destacar que, sendo a oralidade e a escrita vistas como práticas sociais, é preciso percebê-las a partir do seu uso nos contextos sociais diversos e por seu valor nas sociedades letradas. “Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que nós fazemos com essa capacidade.” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). O uso que fazemos das modalidades da língua, oral ou escrita, são igualmente importantes.

Na sua modalidade falada ou escrita, podemos afirmar que a língua é de fundamental importância para promover a interação e os significados que a criança dá ao que está no seu entorno e a respeito de si mesma e do outro. São as práticas sociais que irão envolver o uso da língua de diversas formas, fazendo uso de variados gêneros, de modo que favoreça a socialização e a maneira de ser e estar no mundo.

No que diz respeito a essas práticas no contexto da escola, torna-se imprescindível promover ações que favoreçam situações de interação, possibilitando espaços e práticas que privilegiem o uso da língua oral na escola

infantil. Nessa perspectiva, ressaltamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destacando a sua recomendação:

[...] o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações da criança, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (RCNEI, 1998, p. 117).

A esse respeito, Silva (2017) acrescenta que o trabalho com a linguagem possibilita não apenas o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas, para além disso, contribui também com a construção do conhecimento, ampliando assim o repertório de saberes da criança. A autora ressalta que a criança utiliza a modalidade oral de diversas formas, mesmo quando ainda não se apropriou da fluência, faz isso a partir de diversas situações de comunicação, como por exemplo, solicitar coisas, fazer perguntas, falar sobre os seus desejos ou sentimentos e, ainda, explorar o contexto em que está inserida.

As Instituições de Educação Infantil apresentam-se como um lócus significativo de valorização de práticas que promovem a interação a partir de várias estratégias que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. O que nos interessa enfatizar, dentre essas práticas interativas presentes neste espaço privilegiado de ações desenvolvidas para as crianças pequenas, é a oralidade no momento da brincadeira.

Sendo a escola este espaço tão rico de possíveis práticas que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral, Matos (2010) afirma que, quando falamos em Educação Infantil, ainda encontramos algumas resistências para tratar com a devida valorização o desenvolvimento da oralidade. O autor alerta para o fato de que a escola desprestigia a oralidade, vista, na maioria das vezes, como um pretexto para trabalhar e supervalorizar a escrita.

Podemos confirmar essa afirmação a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) quando destacam que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação de professores apresenta importantes lacunas.” (p.126)

Os autores citados articulam a ideia de que a escola se apresenta como um espaço importante de desenvolvimento do oral, pois, para Dolz e Schneuwly (2004), “a escola é tomada como um autêntico lugar de comunicação” (p.66), porém, mesmo sabendo que a maioria das crianças já chega ao ambiente escolar com um certo domínio da fala, é imprescindível que a instituição propicie situações de trocas comunicativas.

Sendo assim, estando a nossa cultura fundamentada numa cultura letrada escrita, é fato que esta vem se apresentando de forma avassaladora sob a prática didática dos professores na Educação Infantil, se configurando como um alerta para os estudiosos da área. Desse modo, as práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da oralidade se apresentam, muitas vezes, de formas aligeiradas.

Vale salientar que as propostas para a Educação Infantil não enfatizam o aprendizado da língua escrita de forma isolada, estão pautadas nas ações que visam o desenvolvimento pleno das crianças, de modo a propiciar espaços em que seja permitido viverem as suas experiências relativas à infância. Assim, na Educação Infantil se faz necessário favorecer a interação das crianças por meio das atividades lúdicas, criando espaços comunicativos que provoquem o uso da fala.

Essas situações de comunicação podem e devem ser incentivadas na escola infantil considerando as diversas formas de intervenção pedagógica, o que inclui a ludicidade nas suas inúmeras formas de representação. Nesta perspectiva, ressaltamos que à escola cabe trabalhar com diferentes linguagens, que contemplem abordagem corporal, musical, plástica, oral e escrita, desde que:

[...] ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (RCNEI, vol. 1, p.63)

Segundo Faria e Cavalcante (2009), o RCNEI reafirma a ideia de que para eleger a língua oral como conteúdo escolar, se faz necessário pensar sobre o planejamento didático pedagógico no sentido de garantir espaços na sala de

aula, privilegiando atividades que promovam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua oral.

Elegemos a escola como um relevante espaço de desenvolvimento da oralidade, porém, sob o olhar de Faria (2011), a escola não tomou para si a tarefa de ensinar o uso da linguagem oral, por não ser neste espaço que a criança aprende a falar, já que ao chegar à escola, a criança já apresenta algum domínio da fala. Segundo a autora, quando a escola tentou se ocupar desta tarefa, acabou fazendo de forma equivocada, se preocupando em corrigir a fala “errada” das crianças, de modo que falassem da maneira mais próxima à linguagem de prestígio social, e aprendessem a escrever de acordo com a norma padrão. “Com essa atitude, realçou o preconceito existente contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.” (p. 77).

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se adquire em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade. (FARIA, 2011, p. 77).

Diante disso, entendemos que as atividades lúdicas devem ser inseridas no planejamento didático e a sua execução deve ser constantemente refletida e repensada, de modo que o professor se perceba durante a sua atuação, para assim, tornar a sua ação numa prática que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral da criança. De encontro a isso, ainda percebemos práticas que privilegiam o silêncio, a “ordem”, a necessidade de tolher o movimento e a livre expressão da criança.

Para Angelo (2013), a criança deve ser vista como sujeito da fala, esta reconhecida como verdadeira e legítima, reforçando os espaços de fala na Educação Infantil e tornando real o diálogo das crianças pequenas. O autor julga este um fundamental movimento que tem como objetivo principal consolidar um espaço-tempo pedagógico que visa à formação da criança enquanto um sujeito social, crítico, ético, estético, criativo, capaz de agir no mundo e intervir, levando em conta a sua história e a sua cultura. Um espaço-tempo enfatizado pelo autor é, por exemplo, a roda de conversa, visto como uma atividade lúdica, que se configura como uma atividade significativa possibilitando a criança assumir o

lugar de sujeito da fala, sendo desafiada a ocupar um lugar de sujeito ativo nas trocas comunicativas.

Goulart e Mata (2016) reforçam essa ideia abordando a concepção de Bakhtin (1988) quando o autor afirma que é por meio da linguagem viva da sociedade, carregada de sentidos, e através das interações sociais, que os indivíduos aprendem a falar, e se percebem como sujeitos sociais, marcados pela cultura, e também responsáveis pela sua produção.

Acrescentamos que, segundo Bakhtin (1997, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” O autor, discute sobre gêneros e apresenta definição do conceito de gêneros primários e secundários, em que os primários estão ligados a situações comunicativas cotidianas, informais, de caráter imediato da comunicação, espontâneas. Já os gêneros secundários estão relacionados a situações comunicativas mais elaboradas. O autor afirma que:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Só para reforçar o pensamento de Bakhtin, tanto os gêneros primários quanto os secundários estão presentes nas duas modalidades da língua. Del Ré et al (2014) acrescentam que os gêneros primários são referentes ao nível real das diversas práticas de linguagem que a criança vivencia, instrumentalizando-a a agir de maneira eficaz em situações novas.

Para Medeiros (2013) “os gêneros do discurso tornaram-se, então, objetos fundamentais nas análises que tomam a língua como forma de interação, tendo em vista que o contexto, a ação e os sujeitos implicados na enunciação colaboram na sua constituição” (p. 54). O autor cita a importância dos estudos de Bakhtin (1997), enfatizando ser este o principal nome que representa a teoria do gênero discursivo. Além disso, enfatiza os estudos de Marcuschi (2010) e ressalta os estudos de Vygotsky (1989), que ao trazer o conceito de zona de desenvolvimento proximal, reforça a ideia de que a criança encontra-se em



constante construção da linguagem. De igual modo e, ao aplicar este conceito à teoria de gêneros como enunciados que são construídos historicamente nas relações sociais, afirma que “percebemos que o manejo que a criança faz desses gêneros não emerge pronto, mas vai se constituindo por meio de suas experiências, muitas vezes lúdicas, com a linguagem”. (p.56)

Ao pensar em aquisição da linguagem como uma construção, Medeiros (2013) ressalta que a criança está no espaço entre aquilo que ela já domina e o que representa algo novo, sendo necessário empenho para gerar assimilação e aprendizado, referenciando, como já citado acima, o conceito de zona de desenvolvimento proximal discutida por Vygotsky (1998).

Já para Cavalcante (2011), à luz dos estudos de Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem ser compreendidos como um conhecimento comum que está a serviço das ações humanas. A autora ressalta que o homem vai aprendendo a fazer o uso dos gêneros textuais a partir da sua vivência que o faz escolher uma opção que corresponda à circunstância comunicativa, levando o falante a usar de forma coerente as estratégias de produção. A autora reforça as ideias de Bakhtin (2000), ao afirmar que essas estratégias de uso são adquiridas no meio social e favorecem a construção de habilidades para constituir as relações, e realizar as tarefas da vida em sociedade.

Em consonância com o nosso estudo, podemos citar também Del Ré et al. (2014) quando afirmam que é através dos gêneros que a criança entra no mundo da língua (gem), e é pelos gêneros que ela adquire enunciados que formam uma espécie de cenário social de acordo com o contexto: das festas de aniversário, das reuniões em família, entre outros. É nesse contexto e por meio dessas relações que vamos nos constituindo como sujeitos. A autora afirma:

[...] compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua, a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo. (DEL RÉ et al, 2014, p. 19).

À luz dos estudos de Bakhtin, Del Ré et al. (2014) afirma que é ouvindo a fala do outro que nós aprendemos a constituir os enunciados e a moldar a fala às formas do gênero do discurso, como citado a seguir: “[...] ao ouvir a fala do

outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, [...] desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.” (p. 26)

Medeiros (2012) sublinha que a criança se envolve em situações constituídas pelos gêneros, na medida em que nas atividades de interação, desde muito cedo, estão envolvidas em conversas espontâneas ou regradas, em situações de conto e reconto de histórias e relatos de experiências do dia a dia. Sobre a conversa espontânea, por exemplo, podemos considerá-la como um importante gênero, já que pode ser encontrada em todas as interações orais, mesmo quando a criança ainda é muito pequena, e o seu repertório linguístico ainda não é tão diversificado. “A alternância de turnos entre os falantes e a liberdade maior para o estabelecimento e troca de turnos são traços que têm visibilidade nesse gênero.” (MEDEIROS, 2013, p. 115).

Quando falamos em conversa espontânea não podemos deixar de destacar a conversa regrada, pois, segundo Medeiros (2013), é o professor quem “assume o papel central na condução dos turnos e na seleção dos falantes, refletindo sua preocupação em sistematizar os conteúdos a serem aprendidos” (p. 81). Para o autor as trocas espontâneas e a exposição do conteúdo estão tão imbricadas que seria um grande desafio tentar separá-las, e sendo a escola provavelmente o primeiro espaço público de interação das crianças, e sendo a professora também uma representação de autoridade, os momentos de conversa “oscilam entre momentos mais livres de trocas conversacionais e momentos mais centrados.” (p. 115)

Já na contação de histórias, dito por Scarpa (1992), é criado um tipo de “jogo partilhado” entre a criança e o adulto, em que a criança tem a possibilidade de tentar, após ouvir o adulto, exercer o papel de narrador, mesmo quando ainda são muito pequenas e não estão propriamente desenvolvendo uma narrativa com concatenação sucessiva de eventos, há uma situação lúdica, teatral, que imprime entonação diversificada, favorecendo à criança o aprendizado do narrar com as marcações prosódicas.

Medeiros (2013), ao discutir as ideias de Scarpa (1992), defende que, na tentativa de contar uma história, a criança inicialmente não apresentará uma sequência de eventos temporais, sendo mais presente a nomeação das figuras

que aparecem no livro. Assim, a entonação utilizada inicialmente pelo adulto, no momento da alternância de papéis, passa a ser fortemente presente na fala da criança. Para o autor, a presença de uma “entonação que narra” é de fundamental importância e “inaugura o caminho em direção aos gêneros narrativos.” (p. 47)

Reforçando essa ideia, trazemos o que enfatiza o RCNEI (2010), quando discute didaticamente situações de comunicação que devem permear o planejamento do professor, tornando real a possibilidade de ampliar as formas de uso da língua. Essas situações de comunicação podem aparecer de diversas formas lúdicas, como por meio da contação de histórias, a conversa espontânea, a conversa regrada, o reconto e o livre desenho; em seguida, as rodas de conversa, as brincadeiras livres ou planejadas, conversas sobre desenhos animados, livros infantis, ou mesmo algum assunto que a própria criança traz do seu cotidiano.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (RCNEI, 2010, p. 138).

Como enfatizou Faria (2011), para expressar-se oralmente, a criança precisa de um ambiente favorável, além disso, faz-se necessário criar situações de escuta. “É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos presentes na sala de aula, quer sejam da área de língua portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. (p. 86).

Na escola, a oralidade se insere por meio das atividades lúdicas, que envolvem o uso do brinquedo, jogos, brincadeiras planejadas ou livres, como ferramentas neste processo, já que por meio dessas atividades a criança cria e recria situações vivenciadas, cria e reinventa histórias a partir da sua experiência e da relação que estabelece com as pessoas, com o próprio brinquedo e com a cultura.

Afirmamos, mais uma vez, que a escola precisa proporcionar situações de interação que viabilize à criança a exploração do ambiente, da cultura e da

sua história, possibilitando o seu reconhecimento através da linguagem oral, situações estas, que muitas vezes não são planejadas pela falta de conhecimento de alguns profissionais, ou por práticas historicamente construídas, em que a criança não tem vez e nem espaço de fala.

Sabendo da importância da linguagem, podemos nos perguntar: Por que as práticas com a oralidade ainda são incipientes na Educação Infantil? Esse questionamento é bastante pertinente quando estamos falando da necessidade de a escola pensar a oralidade na Educação Infantil por meio das atividades lúdicas. É inquietante pensar que esse questionamento ainda é tão atual e necessário, mesmo depois de tantos avanços referentes à Educação Infantil e suas práticas. Nesse contexto, é desafiador incorporar, de forma legítima, a ludicidade em todas as suas vertentes, de modo que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena.

No ambiente da escola, são diversas as formas promotoras de situações interativas e de trocas comunicativas, como por exemplo, o uso de um brinquedo, a contação de histórias, o desenho, entre tantas formas de interação que podem estar presentes nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, alertamos para o fato de que, apesar de todos os avanços teórico-metodológicos, as intervenções com a oralidade são realizadas de forma reduzida e pouco significativas no espaço da escola infantil.

2 Considerações metodológicas

Com o objetivo de observar o papel da ludicidade no desenvolvimento da fala, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza etnográfica. Segundo Richardson (1999), por pesquisa qualitativa entende-se a tentativa de compreender com detalhes os significados e as características de uma situação investigada. Como forma de atender ao objetivo proposto, utilizamos inicialmente a observação participante como método de investigação. A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS). As turmas escolhidas para a pesquisa foram o Infantil II e III, que funcionam pela manhã e, atendem crianças de 2 e 3 anos de idade, respectivamente.

2.1 A coleta e o tratamento dos dados

Para realização desta pesquisa foi utilizada a observação participante como forma de iniciar a investigação científica. De acordo com Tura (2003), a observação participante caracteriza-se pela constante presença do pesquisador no campo e pela observação de forma direta das atividades de um grupo.

Pautadas no conceito de que a criança é sujeito ativo na construção e na aquisição da linguagem oral, voltamo-nos para a importância de inserir o brincar no contexto da escola infantil, como forma de favorecer o desenvolvimento da linguagem, como meios de ouvir a sua fala, percebida como uma expressão da sua realidade social, cultural e afetiva. Para tanto, realizamos a pesquisa utilizando os seguintes instrumentos e procedimentos para análise dos dados coletados: 1. Observação: aqui estabelecida como observação participante, já que é um meio eficaz para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (André, 2005); 2. Brincadeiras construídas pelas próprias crianças, ou pela professora; 3. Foram analisadas cenas de brincadeiras, videogravadas em situações diversas do cotidiano escolar, através de câmera digital. As transcrições e análises de dados foram feitas através do software ELAN (Eudico Linguistic Annotator) para uma melhor visualização das cenas interativas, em especial do brincar. A utilização do software nos permitiu ter uma maior clareza das cenas lúdicas realizadas no espaço da escola infantil, com crianças de 2 e 3 anos de idade. Com o nosso objetivo definido, nos propusemos a discutir o papel da oralidade como prática lúdica, entendida como processo multimodal no espaço da escola infantil.

Sendo assim, a análise dos dados foi feita a partir da nossa interpretação, baseada teoricamente nos estudos realizados e apresentados anteriormente, nas observações feitas no espaço da escola, e do registro feito através da transcrição dos dados obtidos por meio das filmagens das cenas envolvendo as atividades lúdicas. Foram analisadas cenas envolvendo contação de histórias, cenas envolvendo brinquedos em geral, e cenas envolvendo brincadeiras de faz de conta.

3 A oralidade e a contação de histórias

Para este artigo apresentaremos duas cenas de contação de histórias, analisadas a partir de recortes que julgamos significativos para o estudo. É importante ressaltar que o contexto da cena é de extrema relevância, já que a escola é um espaço dinâmico e as crianças são ativas na constituição desse espaço.

3.1 Contação de histórias: o momento do Monstrinho verde

Vale destacar que a contação de histórias foi registrada como a atividade em que as crianças prestam mais atenção, revelando a maior necessidade e desejo de interagir com a professora e com a própria história do livro. Assim, fazem relações com histórias que foram contadas em outras situações, em outros momentos e com histórias reais relacionadas aos seus contextos diversos. Vejamos a seguir:

CENA 1

Data: 16/11/2016

Duração do vídeo: 3:32

Duração do recorte: 3:06

Turma: Infantil I

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário, 7 crianças estão presentes neste dia. Chegam agitadas do recreio, a professora pega o livro para iniciar a contação de histórias.

Título do livro: Monstrinho verde

Nesta cena, a hora do recreio havia terminado e a professora pegou o livro para iniciar a contação de histórias, as crianças logo se aproximaram, demonstrando interesse. Ao serem questionadas pela professora sobre quem tinha medo de monstro, três crianças responderam, levando as mãos ao rosto e, juntamente com mais duas crianças, seguiram para o tapete colorido, “palco” onde geralmente as histórias eram contadas, sentando-se ao redor da professora. Vimos aqui a singularidade do sujeito, as três crianças respondem de um jeito particular, levando as mãos ao rosto, mas uma coloca apenas a mão

no olho, a outra leva a mão até o rosto e em seguida cobre os olhos, e a outra apenas coloca as mãos nos olhos e deita-se no chão.

O interesse das crianças pelo momento da contação de histórias ficou bastante evidente em todas as situações que foram vivenciadas durante a pesquisa, sendo esta a atividade que, ao ser proposta pelas professoras, ou pelas estagiárias, sempre era recebida com grande entusiasmo por parte das crianças. Sobre isso, concordamos com Moyles (2002) quando afirma que a contação de histórias pode ser vista com uma estratégia utilizada pela professora com o objetivo de introduzir de maneira lúdica o contato com o livro, fazendo com quem as crianças brinquem com as palavras e com as figuras, tornando esta uma atividade prazerosa e de grande importância para o desenvolvimento da língua oral.

Voltando para a cena, ao sentar com as crianças no tapete, a professora pergunta novamente o que o menino faz quando está com medo de monstro e, em resposta ao questionamento, a criança 1 observa a cena do livro, a criança 2 diz: “coloca a mão no olho”, apontando para o livro e mostrando a imagem do menino com medo. A criança 3 cobre o rosto com as mãos, referindo um sentimento de medo, e a criança 4 também coloca as mãos no rosto remetendo a sensação de medo, deitando-se no chão, simulando um esconderijo.

Nesta cena interativa, a professora não consegue contar a história de maneira sequencial, as crianças estão interessadas nas imagens e interferem, tomando o turno e nomeando as figuras do livro. Essa situação é importante durante a contação de histórias, já que é fundamental permitir espaços de fala, deixar as crianças “entrarem” na história, deixar que toquem o livro, que falem sobre as imagens trazendo elementos do seu repertório linguístico adquirido no seu universo sociocultural. Dessa forma também se evidencia a criança como um sujeito ativo, participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Enquanto a professora fala sobre o monstro, a criança 2 a surpreende, apresentando um elemento que não estava na conversa: após dizer que o menino coloca a mão no olho por causa do medo do monstro, ela chama a atenção para o relógio que aparece no braço do menino, dizendo: “e comprou um relógio”. A professora insere a observação da criança na história, dá realce

ao elemento, legitima a fala e retorna para a narração central sobre os monstros. A criança 2 ainda chama a atenção para o gato que aparece na imagem, mostrando aquilo que lhe despertou mais interesse, aponta para o livro e diz: “tia, ó o gato”, dessa forma, chama a atenção da criança 4, que também se dispersa da história narrada pela professora, se centrando na imagem do gato, e diz, de maneira inusitada: “o gato mordeu o meu dedo”, trazendo uma experiência real para a história e colocando-se no discurso. A professora insere o inusitado na história, mas tenta retomar a narrativa perguntando sobre a cena.

Esse caráter de imprevisibilidade é muito característico do discurso infantil, como foi dito por Brandão (2015), o sujeito que fala é singular, e nas narrativas infantis, essa característica se apresenta claramente, como também afirmou Medeiros (2013); a linguagem pode se apresentar como uma brincadeira para a criança, possibilitando que ela experimente outros usos da linguagem.

É interessante perceber a sincronia entre a fala e o gesto presente. A criança 2 diz que o gatinho vestiu a roupa do Batman, em seguida mostra o Homem Aranha, se posicionando constantemente ao lado da professora e apontando para as imagens do livro. Verificamos essa ação durante toda a contação da história. A criança mostra a mão da bruxa, o bandido, o bicho papão, os espinhos, sempre apontando para a imagem correspondente a sua fala.

Observamos também a criança 4, que está atenta à história e, ao ser perguntada sobre o que aconteceu com o bebê, demonstra que reconhece a ação ao responder que o bebê chorou e, produzindo a onomatopeia que representa o choro, ela diz: “ele chorou, uê, uê, uê / Porque a bruxa assombrou ele, huuuuuu”, abrindo as mãos e erguendo os braços em sinal de assombro, demonstrando aqui uma representação que revela um conhecimento de mundo: bebês choram quando se sentem assombrados, com medo.

Outro ponto importante a ser mencionado é o fato de a professora contar a história inserindo perguntas e respostas, possibilitando o espaço para as crianças responderem, inserirem respostas inusitadas, criando um espaço de conversação, interativo, participativo e dinâmico. Dessa forma, surgem respostas não necessariamente esperadas, como por exemplo, quando a criança 2 insere “o bandido” na história ao ser perguntado pela professora sobre de quem a bruxa tinha medo, respondendo: “de bandido”. Esse “bandido” o autor

representa no livro pela figura de um monstro e a criança representou a partir do seu imaginário construído no meio sociocultural como um bandido, alguém mal, nos mostrando o quanto é forte a representação da violência na sociedade, visto que, a figura do bandido já é familiar no universo cognitivo e no vocabulário infantil. Como vimos em Vygostky (1989), quando a criança está inserida em uma situação lúdica, vincula o seu imaginário com o real, tornando a brincadeira uma experiência rica de sentimentos e aprendizados.

Observamos um excesso de perguntas feitas pela professora, causando uma certa dificuldade nas respostas das crianças. Essa ação torna a história um pouco confusa em alguns momentos, mas ainda assim, o mais importante é o espaço de fala que a professora consegue garantir durante a narrativa. Ela permite que as crianças falem, explorem a história, toquem no livro e se movimentem, corroborando o nosso entendimento de que a criança, ao se envolver em uma atividade lúdica, usa o seu corpo inteiro, como ressaltou Friedmann (2005). Essa nossa afirmativa sobre a prática exercida pela professora também foi reforçada pelo RCNEI em 1998, quando destacou enfaticamente a importância do movimento, ao afirmar que é por meio dos gestos, das mímicas, interagindo utilizando o corpo, que a criança se expressa e se comunica. É bom lembrar que essa afirmativa foi recentemente reforçada pelas recomendações da BNCC (2017) à Educação Infantil, ao orientar sobre a necessidade de a escola explorar nas suas atividades, os movimentos, as cores, os sons, os sentimentos, as palavras, entre outros.

Quando esses espaços são oportunizados, é perceptível o interesse das crianças em participar da atividade proposta pela professora, estagiária, ou o adulto que estiver mediando a prática lúdica. Passemos à segunda cena.

3.2 Contação de história: o momento do Douglas quer um abraço

CENA 2

Data: 08/12/2016
Duração do vídeo: 2:20
Duração do recorte: 2:05
Turma: Infantil I

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário, apenas 4 crianças foram à aula. Depois do lanche e do recreio, elas voltaram para a sala e a professora as convidou para a contação de histórias.

Título do livro: Douglas quer um abraço

A cena que apresentaremos foi gravada no segundo horário, as crianças tinham retornado do recreio um pouco agitadas, mas o fato de ter apenas 4 crianças presentes fazia o ritmo parecer menos agitado do que normalmente. A professora pediu para que todos lavassem as mãos, passou um pouco de água no rostinho delas, pois aquele se tratava de um dia de verão bastante quente. A professora constantemente reclamava que a sala era muito quente e que esse fator influenciava negativamente as atividades, já que as crianças ficavam visivelmente inquietas, incomodadas, e limpavam, elas mesmas, o suor que escorria do pescoço, atrás dos cabelos.

Sabemos o quanto fatores externos influenciam o processo de aprendizado e desenvolvimento pleno das crianças, como vimos no documento “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil”, elaborado em 2006. Nele, foi dada a devida importância à discussão sobre como devem ser os espaços destinados ao atendimento à criança pequena. Um dos tópicos destacados é justamente a atenção a essa questão do espaço da sala de aula, que deve ser um ambiente ventilado, iluminado, amplo e adequado para o tamanho das crianças, incluindo o mobiliário, possibilitando uma maior integração e interação das crianças com o ambiente, com a professora e com as outras crianças.

Dito isto, observamos que, nesta cena, apenas duas crianças quiseram participar do momento, sentadas ao redor da professora e atentamente começaram a ouvir e participar da narrativa. A professora foi explorando a contação de história, tentando construir uma conversação com as crianças, pegou o livro que contava a história do urso na floresta e foi inserindo perguntas e dando espaço para as crianças responderem e também perguntarem.

No início do excerto, vimos que a professora pergunta sobre o que aconteceu com o urso que estava do lado de fora da casa, as crianças observam, olhando atentamente para o livro, mas não verbalizam. Quando a professora diz que o urso passou a escova no cabelo e colocou o cachecol, a criança 1 pergunta: “cachecol?”, aparentemente surpresa com uma palavra desconhecida

para ela. A professora então mostra o desenho do cachecol no livro e, ao ver a imagem, a criança 1 parece reconhecer o adorno e acrescenta a sua opinião afirmando: “eu gosto de cachecol”, faz isso balançando o corpo para frente e para atrás de maneira corporalmente afirmativa.

Quando falamos de crianças pequenas e da importância da contação de histórias para a oralidade, não podemos esquecer que estamos diante de uma discussão bastante peculiar, de uma análise de pequenos detalhes que farão a diferença no desenvolvimento da linguagem no espaço da escola. Quando a professora dá espaço para a criança responder perguntas sobre a história, está permitindo a participação ativa da construção da narrativa, está favorecendo um espaço de conversação que permite a introdução de elementos novos trazidos pela vivência da própria criança. Com uma única palavra a criança comunica algo e a multimodalidade se apresenta de maneira ainda mais significativa quando as crianças são pequenas, já que, em diversas situações, os gestos são os responsáveis pela comunicação na interação.

Retomando a história, a professora pergunta à criança 1 se ela gosta de cachecol, aproveitando a fala da mesma que afirmou gostar. Nesse momento, é a criança 2 que inclina o corpo e vira a cabeça para os lados em sinal de negação, afirmando: “eu não gosto de cachecol”, mostrando o seu posicionamento sobre o objeto. A professora pergunta o porquê e a criança responde: “porque é ruim”, apenas reforçando que não gosta. Não satisfeita, a professora insiste, dando espaço para a criança construir a sua argumentação, pergunta por que é ruim e a criança responde de forma enfática e apontando para o livro: “porque é verde”, demonstrando, assim, a sua opinião e reforçando o motivo para não gostar. A professora mostra como usa o cachecol quando está com frio, mas a criança 2 afirma, repetindo e concluindo em defesa da sua opinião: “eu nãaaoo gosto de cachecol”.

Algo que é fundamental mostrarmos nesse excerto, e que parece comum acontecer quando contamos histórias para crianças muito pequenas, é o fato de que nem sempre elas estão preocupadas em responder às perguntas, mas estão interessadas nas imagens, nos desenhos, nas cores, e, sobre isso, tentam chamar atenção da professora, apontam, contam, emitem a opinião delas, que, em muitas vezes, não tem relação com a própria história. Gostaríamos de

ressaltar a importância dessa ação destacando que, quando as crianças constroem a sua própria narrativa, estão experienciando a linguagem inserindo elementos inesperados, imagens e representações do seu meio sociocultural, das suas vivências e interações.

No momento em que a professora tenta continuar a história, pergunta para onde o ursinho foi, referindo-se à imagem do urso saindo de casa. Nesse momento a criança 1 responde: “foi pra rua” e nesse instante a fala da professora direciona para outro elemento da história ao dizer que o urso queria um abraço. Então, pergunta em quem ele deu esse abraço, a criança 1 responde, especificando a cor da pedra: “na péda branca”. Em seguida, a mesma criança mostra o abraço que o bicho dá na pedra, dizendo: “ele abraçou a pedra e ele caiu”, tentando reproduzir a cena do urso caindo, jogando o corpo para trás, deitando-se no chão com as pernas para cima. A professora aproveita essa imagem e a interpretação das crianças para inserir o conceito de medidas, perguntando se a pedra era pesada ou leve. A criança 2 faz o mesmo movimento da criança 1, jogando o corpo para trás, deitando-se no chão e colocando as pernas para cima, imitando a ação de cair, e diz: “é pesada ó”.

Nesta cena, vemos a professora incentivando a oralidade das crianças por meio de um jogo de perguntas e respostas relacionadas à história do livro, e é visível que a mesma permite que a criança interaja com o livro, toque o material, traga a sua opinião, se aproprie do discurso e construa de forma lúdica e interativa a história. A professora não parece estar preocupada com a estrutura sequencial da história, mas faz desse momento uma oportunidade de construir um diálogo com as crianças. Devemos destacar que pelo modo de contar, não conseguimos perceber com clareza a temática do livro, a sequência da história, os personagens, que agem numa sequência temporal de ações encadeadas. Percebemos que esses aspectos não ficam tão claros para as crianças, mas de toda forma, estão interagindo com a ação, inserindo aspectos da realidade, experiências vividas em outras situações e participando do momento lúdico.

É nessa perspectiva que compartilhamos o nosso entendimento em Bakhtin (1988), quando o autor ressalta que é por meio das interações sociais que os indivíduos aprendem a falar. Dessa forma, a escola torna-se um espaço riquíssimo de experiências comunicáveis, onde a criança, de maneira lúdica, tem

a oportunidade de agir ativamente enquanto sujeito social, produzindo cultura e sendo por ela impactada.

Algumas considerações

Esse artigo teve como objetivo compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem, entendendo a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob vários gêneros textuais e se materializa na realidade sonora da fala.

As análises apontam que:

- A ludicidade está inserida na escola, as professoras reservam nos seus planejamentos momentos que envolvem brinquedos, contação de histórias, jogos, cantigas, desenhos, entre outros.

- A oralidade está no centro das ações lúdicas na escola, no entanto, não há um planejamento específico para o seu desenvolvimento. Restringe-se às perguntas. Reafirmamos que a ideia de que para eleger a língua oral como conteúdo escolar, se faz necessário pensar sobre o planejamento didático pedagógico no sentido de garantir espaços na sala de aula que privilegiem atividades que promovam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua oral. O que foi pouco observado.

- A contação de histórias se configurou como um momento de maior interação das crianças com a professora, com as outras crianças, com o próprio livro e com o ambiente, possibilitando trocas comunicativas, vontade de se inserir no discurso e de participar da construção da história. Esse achado aponta para a ideia de que a contação de histórias é uma forma mais eficaz de desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que proporcionou um maior número de fala.

- A oralidade é uma prática social interativa que se apresenta na forma de diferentes gêneros, cabendo à escola o papel de criar, a partir dos planejamentos pedagógicos, ações que privilegiem o uso da língua oral, e, em se tratando da Educação Infantil, que essas ações sejam realizadas através de atividades lúdicas. Sabemos que ainda há resistência da escola em tratar a

oralidade como um objeto de estudo. Supomos que isso se dá pelo fato de os professores ainda não terem uma formação teórica sólida do trabalho com os gêneros orais.

Reafirmamos a ideia de Bakhtin, conforme Del Ré et al. (2014), ao dizerem que, quando ouvimos a fala do outro, aprendemos a constituir os enunciados e a moldar a nossa própria fala às formas dos gêneros. Com isso, ficou evidente que o papel do mediador (o adulto) é fundamental no processo de aquisição de linguagem. Observamos que a interação durante as atividades lúdicas criou um espaço favorável para as crianças se sentirem instigadas pelas perguntas, buscando um espaço de comunicação, procurando introduzir no discurso algo vivenciado anteriormente, trazendo respostas inesperadas e, dessa forma, experimentaram a língua na brincadeira.

Referências

- ANGELO, G. L. Constituição do sujeito aprendiz, oralidade e livro didático. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 63-84, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. v.1 Brasília: 1998.
- BRANDÃO, S. M. B. A. *Gestos e falas no gênero histórias infantis*. João Pessoa: Tese de doutorado, 2015.
- DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FARIA, E. M. B. (org.). *A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- FARIA, E. M. B. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entres gêneros. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. M. (org.). *Aquisição da linguagem e processamento linguístico*:

perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária, 2011.

FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOULART, C. M. A.; MATA, A. S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

MATOS, D. P. Oralidade na Educação Infantil: ainda há obstáculos a superar. In: FARIA, E. M. B. (org.). *Educação Infantil: espaços, ações e linguagens*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MCNEILL, D. *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press, 1985.

MEDEIROS, N. A. *Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 4, 2012.

MEDEIROS, N. A. *O sistema de gêneros no discurso oral da criança*. João Pessoa: Tese de doutorado, 2013.

MOYLES, J. R. *Só brincar? o papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

SCARPA, E. M. *O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar*. Séries Ideias, São Paulo, n. 10, p. 54-64, FDE, 1992.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. A. B. A oralidade na Educação Infantil: um olhar sobre a política de ensino da cidade do Recife. *Revista philologus: círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos*, ano 23, n. 68, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2017.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UM ESTUDO PRELIMINAR PARA ORGANIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS DE LIBRAS POR CONFIGURAÇÃO DE MÃOS EM SIGNWRITING

A PRELIMINARY STUDY FOR THE ORGANIZATION OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE DICTIONARIES BY CONFIGURING HANDS ON SIGNWRITING

Carla Damasceno de Moraesⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo preliminar de organização de dicionários de línguas de sinais, por configuração de mãos (CMs), em SignWriting. As línguas de sinais, de modalidade espaço-visual, são sinalizadas por comunidades surdas, e possuem dicionários impressos, em sua maioria, organizados pela ordem alfabética da língua falada. No entanto, mesmo os dicionários organizados pela ordem alfabética, podem contribuir para pesquisas visando à elaboração de dicionários por configuração de mão e em SignWriting. Nesse sentido, foram analisadas duas obras: o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. A Libras em suas Mãos (2017), que emprega a sequência alfabética da língua portuguesa e, o The American Sign Language Handshape Dictionary (1998), que utiliza CM do alfabeto da Língua de Sinais Americana (ASL) como também as CMs de numeração de 1 a 10, da ASL. Após identificar como cada obra está constituída, os resultados preliminares indicam que é possível organizar dicionários de Libras por CMs.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário. Língua Brasileira de Sinais. SignWriting. Configuração de mão.

ABSTRACT: This article presents a preliminary study of the organization of sign language dictionaries, by handshape, in SignWriting. Signal languages, of visual-space modality, are signaled by deaf communities, and have mostly printed dictionaries, arranged in the alphabetical order of spoken language. However, we understand that current dictionaries can contribute to research aimed at the development of dictionaries by hand configuration and in SignWriting. In this sense, for the first diagnosis, two works were analyzed: the Dictionary of Sign Language of Brazil. The Libras in his Hands (2017), which uses the alphabetical sequence of the Portuguese language and, The American Sign Language Handshape Dictionary (1998), which use the American Sign Language (ASL) alphabet handshape as well as the CMs of numbering from 1 to 10, also from ASL. The study prioritized by verifying how each dictionary is constituted and how they can contribute to the construction of a sign language dictionary proposal, by handshape in SignWriting.

KEYWORDS: Dictionary. Brazilian Sign language. SignWriting. Handshape.

Submetido em: 07 abr. 2019

Aprovado em: 11 jul. 2019

ⁱ Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: moraiscarlasc@gmail.com



Introdução

Os dicionários de língua são considerados como auxiliares quando se objetiva compreender o significado de uma palavra da própria língua do usuário como também, quando se trata de traduzir o significado de uma língua para outra língua. Por esse motivo, consideramos que recorrer a dicionários seja um exercício constante dos usuários de uma língua, principalmente, quando estão iniciando o aprendizado de outra língua. Bagno (2011, p. 119) concebe os dicionários como "um dos principais instrumentos de descrição, prescrição, codificação e legitimação do modelo idealizado de uma língua correta".

Miranda (2013) considera que o dicionário possui diversas extensões da linguagem e várias etapas de organização, que convergem mediante determinadas convenções, sejam elas linguísticas ou não. Segundo esse autor, o dicionário deve: atender à função de produção ou codificação; conter segmentos informativos referentes ao signo linguístico como significante e contribuir para o acréscimo da massa léxica de seu usuário. "O dicionário é, em sua própria essência, um instrumento de reflexo múltiplo da língua. Por isso, a premissa básica de toda teorização em torno do dicionário, será sempre condicionada ao aspecto que se deseje estudar nele". (MIRANDA, 2013, p. 17).

Sofiato e Reily (2014) analisam que, do mesmo modo que as línguas orais, as línguas de sinais sinalizadas pelas comunidades surdas cuja modalidade é espaço-visual, foram exigindo registros ao longo da história para seu ensino ou para sua propagação entre surdos e ouvintes interessados. Segundo as autoras, principalmente após a homologação da Lei nº 10.436 em 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como língua da comunidade surda do Brasil, a publicação de dicionários de Libras se expandiram no país.

A Libras possui dicionários impressos. Provavelmente, a maioria dos dicionários estejam organizados pela ordem alfabética da língua portuguesa de A a Z, trazendo em primeiro plano a língua portuguesa e, em segundo, a Libras. Este estudo preliminar tem por objetivo, contribuir para a produção de dicionários organizados de Libras/Língua Portuguesa por Configuração de Mãos e em SignWriting.

A importância de se organizar dicionários de línguas de sinais por grupo de CM e em SignWriting e não pela ordem alfabética da língua portuguesa se justifica, uma vez que Capovilla, Raphael e Maurício (2009) avaliam que enquanto a escrita alfabética transcreve os fonemas que compõem a fala (unidades básicas das línguas faladas), a escrita em SW transcreve os quiremas que compõem a sinalização (unidades básicas das línguas de sinais). A escrita alfabética beneficia o ouvinte porque ela transcreve os sons da fala que ele usa para pensar e comunicar-se oralmente. O SW beneficia o surdo porque transcreve as articulações e movimentos das mãos na sinalização que ele usa para pensar e comunicar-se em sinais.

O SignWriting foi desenvolvido por Valerie Sutton em 1974, baseado no seu sistema de notação de coreografia da dança – DanceWriting. O SW foi elaborado para escrever as Línguas de Sinais e toda a riqueza envolvente desta língua, pertence à comunidade surda mundial e pode ser utilizado por sinalizantes de línguas de sinais. Por esse motivo, segundo Bianchini (2012), possui mais de 35.000 mil componentes para representar as línguas de sinais. Esses quiremas estão disponíveis no SignPuddle¹.

Uma vez que os quiremas transcrevem a sinalização, a proposta de organização de dicionários de língua de sinais por quiremas por Configurações de Mão (CMs) se justifica, nesse caso específico, uma vez que a maioria dos sinais requer CM para a sua articulação.

Acerca dos parâmetros fonológicos, em 1960, o linguista William Stokoe, ao pesquisar a Língua Americana de Sinais (American Sign Language – ASL), identificou três: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento. Com a continuidade das pesquisas, Battison, em 1978, identificou mais dois que se somaram aos três anteriores: orientação de mãos e expressões não manuais. (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Em relação às configurações de mãos, Barreto e Barreto (2015) identificaram 111 configurações da Língua Brasileira de Sinais. O SignPuddle, organizado por Valerie Sutton (2003) identificou 261 CMs, mediante as Configurações de Mãos da Língua Americana de Sinais (ASL). A distinção de

¹ Disponível em: www.signbank.org/signpuddle. Acesso em: 08 maio 2018.

CM e a quantificação, entre os autores citados, em nossa análise, ocorre devido à diferenciação de léxico da Libras e da ASL. No entanto, Barreto e Barreto (2015), para a organização por grupo de CM, utilizam a mesma organização de Sutton (2003)², ou seja, 10 grupos e com base na sequência de números de ASL de 1 a 10, apresentados a seguir:

- Grupo 01  Quadrado vertical, palma e o dedo indicador estendido.
- Grupo 02  Quadrado, vertical, palma, e os dedos indicador e médio estendidos.
- Grupo 03  Quadrado, vertical, palma e os dedos polegar, indicador e médio estendidos.
- Grupo 04  Pentágono, vertical, palma, dedos indicador, médio, anelar e mínimo estendidos, e dedo polegar junto à palma.
- Grupo 05  Pentágono, vertical, palma, dedos indicador, médio, anelar e mínimo estendidos, e dedo polegar junto à palma.
- Grupo 06  Quadrado, vertical, palma, os dedos indicador, médio e anelar estendidos, os dedos mínimo e polegar unidos pelas pontas.
- Grupo 07  Quadrado, vertical, palma, dedos mínimo, médio e indicador estendidos, e os dedos anelar e polegar unidos pelas pontas.
- Grupo 08  Quadrado, vertical, palma, dedos mínimo, anelar e indicador estendidos, e os dedos médio e polegar unidos pelas pontas.
- Grupo 09  Quadrado, vertical, palma, dedos mínimo, anelar e médio estendidos, e os dedos indicador e polegar unidos pelas pontas.
- Grupo 10  Quadrado, vertical, palma, dedo polegar estendido.

Em Barreto e Barreto (2015), o grupo 1 possui 54 CM; o grupo 2 possui 36 CM; o grupo 3 possui 84 CM; o grupo 4 possui 36 CM; o grupo 5 possui 144 CM; o grupo 6 possui 96 CM; o grupo 7 possui 27 CM; o grupo 8 possui 36 CM; o grupo 9 possui 144 CM; o grupo 10 possui 36 CM. No SignPuddle, o grupo 1 possui 14 CMs, o grupo 2 possui 16 CMs, o grupo 3 possui 38 CMs, o grupo 4 possui 8 CMs, o grupo 5 possui 5 CMs, o grupo 6 possui 30 CMs, o grupo 7 possui 22 CMs, o grupo 8 possui 19 CMs, o grupo 9 possui 40 CMs e o grupo 10 possui 16 CMs.

² Disponível em: www.signbank.org/signpuddle. Acesso em: 08 maio 2018.

Considerando que SignWriting é utilizado em 62 países³, que há possibilidade de acessar o SignPuddle por meio eletrônico, e que Barretto e Barretto (2015) utilizam o mesmo grupo de 1 a 10 de CM do SignPuddle, consideraremos o SignPuddle, sempre que nos referirmos ao grupo de CM e indicar em qual grupo determinada CM está inserida.

Com o objetivo de contribuir para a organização de dicionários impressos de língua de sinais por configuração de mão e em SignWriting, para este estudo preliminar foram analisadas duas obras: O Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. A Libras em suas Mãos (2017), que emprega a sequência alfabética da língua portuguesa e The American Sign Language Handshape Dictionary (1998), que utiliza configuração de mãos da sequência do alfabeto manual de A a Z da Língua Americana de Sinais (ASL) como também a sequência numérica de 1 a 10 da ASL.

Procuramos identificar nas obras analisadas sua forma de organização e a contribuição de cada uma para a organização de dicionários Libras/Português, por CM e em SignWriting, que possam ser utilizados por sinalizantes surdos e ouvintes. Por fim, realizamos uma simulação preliminar dos sinais escritos em SignWriting GOSTAR, com uma CM e VIDEOCONFERÊNCIA, com duas CMs diferentes, em conformidade com as orientações de Tennant e Brown (1998) nas quais se vislumbra a possibilidade de organizar Dicionário de Língua de sinais por configuração de mão.

1 Método

Mediante o referencial teórico de Bagno (2011, p. 119) que considera o dicionário um instrumento de definição, preceito, compilação e reconhecimento de uma língua apropriada, e de Miranda (2013), acerca das diversas extensões da linguagem e das várias etapas de organização de um dicionário, identificamos basicamente como cada obra está constituída.

³ Fonte: www.signbank.org/signpuddle. Acesso em: 13 set. 2017.

1.1 Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos

O Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos (Capovilla, et al., 2017) possui 13 mil sinais, organizado por ordem alfabética da língua portuguesa e basicamente está constituído por: verbetes em português correspondentes ao sinal; verbetes em Inglês correspondentes aos verbetes em Português; soletração digital dos verbetes em Português; classificação gramatical do verbetes em Português; de um a três exemplos do uso funcional adequado de cada verbete em Português em frases bem formadas; a escrita visual direta do sinal por meio do sistema de escrita em SignWriting; a descrição escrita detalhada da forma do sinal; o escopo da validade do sinal; se uma quatro ilustrações do significado do sinal; a ilustração da forma do sinal. A seguir, utilizaremos o sinal MEDICINA HOMEOPÁTICA para exemplificar cada um dos itens indicados e concluiremos a explicação com a Figura 3 a fim de esclarecer sobre a organização desta obra.

- Os verbetes em português correspondentes ao sinal. Os verbetes em Inglês correspondente(s) ao(s) verbete(s) em Português, por exemplo: o sinal MEDICINA HOMEOPÁTICA⁴.

- A soletração digital do(s) verbete(s) em Português correspondente(s) ao sinal: MEDICINA HOMEOPATICA.

- De um a três exemplos do uso funcional adequado de cada verbete em Português em frases bem formadas:

[...] Sistema de tratamento de tratamento que se baseia “semelhante cura semelhante”. Isso significa que uma pessoa doente pode ser curada por um medicamento que é capaz de produzir sintomas parecidos em uma pessoa sadia. [...]. Para a homeopatia, as doenças são geradas pelo desequilíbrio de forças do organismo. (CAPOVILLA, et al, 2017, p. 23).

- A escrita visual direta do sinal por meio do sistema de escrita em SignWriting conforme Quadro 1 abaixo⁵:

⁴ Para as exemplificações, utilizamos os dados do sinal MEDICINA HOMEOPÁTICA (CAPOVILLA et al, 2017, p. 23).

⁵ Salienta-se que a escrita do referido sinal respeitou a escrita do Dicionário em questão, pois provavelmente ocorre variação de sinalização no país e conseqüentemente ocasione variação da escrita. De acordo com o Dicionário, este sinal é usado no Rio Grande do Sul.

Quadro 1 – MEDICINA HOMEOPÁTICA.



Fonte: Capovilla et al. (2017, p. 23).

- A descrição escrita detalhada da forma do sinal: “Fazer este sinal NATURAL: Mão em V horizontal com polegar distendido, palma para trás, ponta do dedo médio tocando a têmpora direita” (CAPOVILLA, et al, 2017, p. 23).

- O escopo da validade do sinal, ou seja, o sinal MEDICINA HOMEOPÁTICA é sinalizado no Rio Grande do Sul.

- De uma a quatro ilustrações do significado do sinal (conforme figura 1):

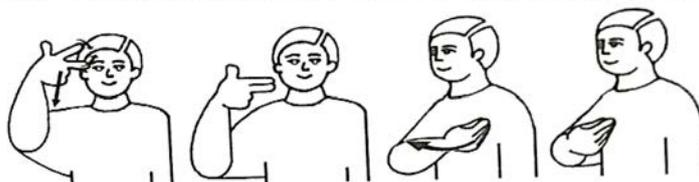
Figura 1 – Ilustração gráfica do significado do sinal MEDICINA HOMEOPÁTICA.



Fonte: Capovilla et al. (2017, p. 23).

- A ilustração da forma do sinal, conforme figura 2:

Figura 2 – Ilustração da forma do sinal MEDICINA HOMEOPÁTICA.

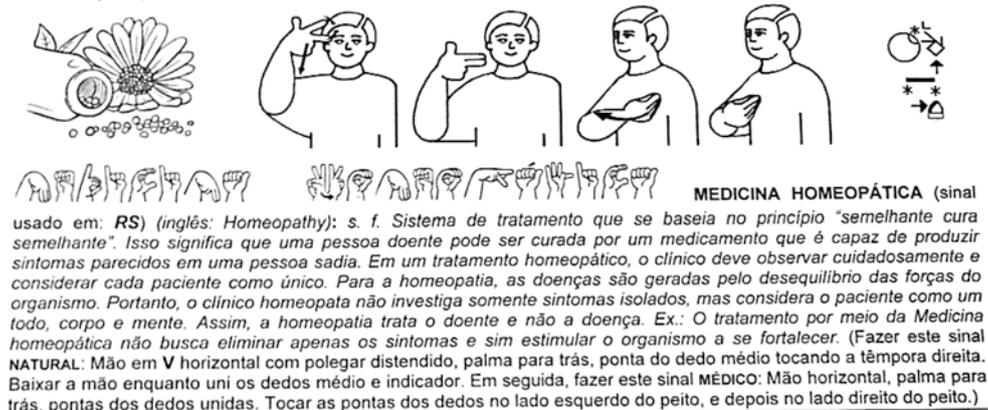


Fonte: Capovilla et al. (2017, p. 23).

A figura 3 permite a compreensão da organização do referido dicionário:



Figura 3 – Exemplo da organização do sinal da Libras de Medicina Homeopática.



Fonte: Capovilla et al. (2017, p. 23).

Apesar de não ter sido apresentada a organização em sua totalidade, do Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos (CAPOVILLA et al., 2017), consideramos que os itens apresentados são satisfatórios para o entendimento da disposição do referido Dicionário.

1.2 The American Sign Language Handshape Dictionary.

Quanto à obra The American Sign Language Handshape Dictionary (TENNANT; BROWN, 1998), todos os sinais apresentados estão dentro de quadros, com (as) palavra(s) em inglês à esquerda, seguidas da ilustração do sinal; abaixo da ilustração, a descrição da CM correspondente ao alfabeto da ASL, a orientação da mão, a locação, o movimento e a expressão não manual, quando houver. Apresentaremos a seguir um exemplo para indicação de que não há expressão não manual, conforme Figura 4 e, um exemplo para indicação de que há expressão não manual, conforme Figura 5.

Figura 4 – Ilustração do sinal TUESDAY.

Tuesday



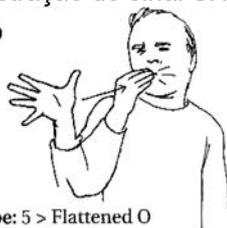
Handshape: T
Orientation: palm in
Location: neutral space
Movement: move hand in gentle
circular motion

Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 100).

Na Figura 4, à esquerda, está escrito Tuesday (terça-feira), seguido da ilustração para compreensão do modo de articulação do sinal; abaixo da ilustração, são indicadas a CM: T; a Orientação da mão: Palma para dentro; a Locação: Espaço Neutro e o Movimento: mover mão em movimento circular. Neste exemplo, não foi indicada a expressão facial. Nesse sentido, apresentamos a Figura 5.

Figura 5 – Ilustração do sinal SHUT UP

shut up



Handshape: 5 > Flattened O
Orientation: palm left
Location: near face
Movement: sharply bring hand to mouth, closing fingers to thumb, ending with fingertips on mouth
Nonmanual signal: "angry" expression

Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 100).

Em relação ao sinal Shut up (cale-se), Figura 5, a CM: 5 (cinco) que se fecha em 0 (zero); Orientação: palma para esquerda; Locação: perto da face; Movimento: mover a mão em direção à boca, ao tocar a boca, a CM se transforma em 0; Expressão não manual: expressão facial bravo (TENNANT; BROWN, 1998, p. 140)⁶.

Cada sinal, consideram os autores, é articulado com uma ou com duas configurações de mãos e a configuração ou as configurações de mãos podem ou não tocar o corpo do sinalizante. Quando um sinal é articulado somente com uma CM, esta é utilizada conforme a dominância de mão do sinalizante, ou seja, esquerda ou direita; o mesmo ocorre para os sinais de duas configurações de mãos, nos quais apenas uma mão se movimenta. Denomina-se a mão que se movimenta como mão dominante enquanto a mão que não se movimenta é chamada de mão passiva. Mesmo assim, as ilustrações do dicionário mostram exemplos com a mão dominante à direita. (TENNANT; BROWN, 1998).

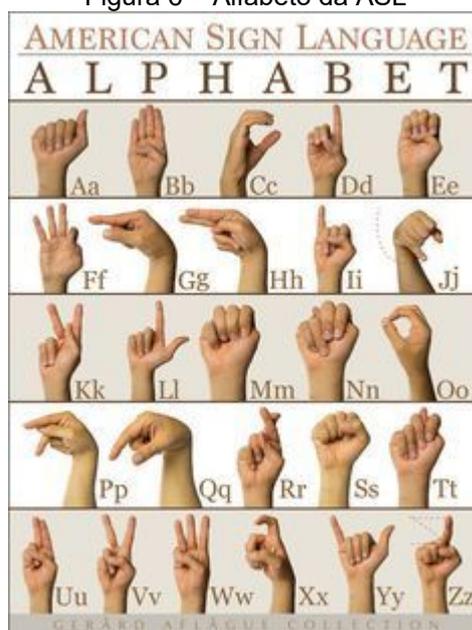
Quanto aos sinais que são articulados com as duas mãos, podem ocorrer três situações: 1) As duas mãos possuem configuração idênticas e ambas se

⁶ Este artigo manteve a explicação de Tennant e Brown (1998), quanto à forma da CM.

movimentam. 2) As duas mãos possuem configuração idênticas, mas o movimento ocorre somente na mão dominante. 3) As configurações de mãos são diferentes, mas apenas a mão dominante se movimenta.

Em relação às configurações de mãos, o dicionário em questão está organizado conforme o alfabeto manual americano (ASL) de A a Z⁷ (ver Figura 6) e dos números de 1 a 10 da ASL (apresentados na página 4 deste artigo).

Figura 6 – Alfabeto da ASL



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/640214903254241761/>⁸

Em continuidade à apresentação da organização do The American Sign Language Handshape Dictionary, este está disposto em três seções: 1) A disposição dos sinais com uma configuração de mão. 2) A disposição dos sinais com duas configurações de mãos. 3) Um índice, por ordem alfabética de palavras em inglês, encontradas nas seções 1 e 2. A listagem direciona o usuário para a página onde está a ilustração que corresponde à palavra. Entretanto, consideramos oportuno abordar sobre as seções 1 e 2.

A primeira seção contém ilustrações de sinais de uma configuração de mão, na qual não ocorre mudança de CM, a exemplo do sinal TUESDAY (ver

⁷ Disponível em:

https://wpclipart.com/sign_language/American_Sign_Language_Alphabet.png.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

⁸ Acesso em: 24 jul. 2018.

Figura 4, p. 9), em que a CM em T permanece, como também quando há mudança de CM, a exemplo do sinal SHUT UP (ver Figura 5, p. 9) em que a CM inicia em 5 e finaliza em 0.

A segunda seção apresenta sinais articulados com as duas mãos em que a ordem é determinada pela configuração de mão inicial. Os autores consideraram para a referida seção, sinais articulados com: as duas configurações de mãos idênticas que se movem simultaneamente; as duas configurações de mãos idênticas que se movem alternadamente; as duas configurações de mãos idênticas, mas apenas a mão dominante, a mão direita, se movimenta. Nesse sentido, a pesquisa, no dicionário deve ocorrer pela seção da configuração da mão dominante.

Em relação aos sinais articulados com as duas mãos e a mão dominante apresenta uma configuração diferente da mão passiva, estes sinais são ordenados pela CM dominante que estão dispostos após os sinais com CMs idênticas. Conforme Tennant e Brown (1998), do mesmo modo que ocorre com os sinais de uma configuração de mão, os sinais de duas CMs, às vezes, mudam de CM, durante a articulação do sinal. Nesse sentido, a busca continua pela CM inicial seja para os sinais com uma CM ou com 2 CMs.

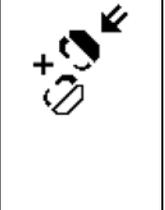
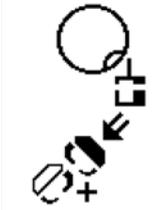
Observa-se que a procura pela CM inicial se estende aos sinais compostos. Tennant e Brown (1998) avaliam que os sinais compostos resultam da combinação de dois sinais básicos em um novo sinal, com um significado próprio. Para essas ocorrências, se procura pela CM inicial do primeiro dos dois sinais envolvidos. Por exemplo, o sinal WIFE⁹ (ver Quadro 3, coluna 3), é composto pelos sinais de FEMALE (ver Quadro 3, coluna 1)¹⁰, articulado com uma CM, e MARRY (ver Quadro 3, coluna 2)¹¹, articulado com duas CMs. Nesse caso, a procura seria pela CM A referente ao sinal FEMALE, uma vez que esta inicia a articulação do sinal, mesmo que a combinação do sinal FEMALE e MARRY resulte no sinal ESPOSA, momento em que ocorre o envolvimento de duas CMs.

⁹ ESPOSA.

¹⁰ FÊMEA.

¹¹ CASAR.

Quadro 3 – Sinal escrito WIFE.

FEMALE	+	MARRY	=	WIFE
				

Fonte: <http://www.signbank.org/signpuddle2.0/searchword.php>¹²

Apresenta-se a seguir algumas orientações para o usuário do dicionário por CM e por ponto de articulação:

a) Ao verificar que um sinal é articulado com uma configuração de mão, o usuário deve se dirigir para os sinais de uma CM na primeira seção do dicionário. Conforme explicação dos autores, o sinal UPSET¹³ (ver Figura 7), inicia com a CM B (TENNANT; BROWN, 1998, p. 32). Nesse caso, segundo os autores, se observa que a CM B toca o tronco. Portanto, esse sinal está disponível na CM B, após os sinais produzidos no espaço neutro, passando pelos sinais que tocam a cabeça, até alcançar os sinais que tocam o tronco.

Figura 7 – Sinal UPSET.



Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 32).

b) Em casos de sinais articulados com as duas mãos, os autores orientam que o usuário deve consultar a seção de sinalização de duas mãos. No caso do sinal AIDE¹⁴ (ver Figura 8), a mão dominante tem a configuração L e a mão passiva tem a configuração S (mas conforme explicado acima, o usuário se dirige

¹² Acesso em 28 junho 2018.

¹³ CHATEADO/TRISTE.

¹⁴ AJUDANTE.

para a categoria de mão dominante, ou seja, L. Acrescenta-se a isso que os autores consideram a mão direita como a mão dominante.

Figura 8 – Sinal AIDE.



Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 33)

c) Quando o sinal inicia com duas configurações de mãos idênticas e depois ambas as mãos mudam de configuração, o usuário deve se dirigir para a seção de duas configurações de mãos. Apresenta-se como exemplo, na Figura 9, o sinal TEST (TENNANT; BROWN, 1998, p. 33) onde as duas mãos iniciam a sinalização com CM similares em 1 e depois ambas finalizam a sinalização com CM idênticas em X. Os autores orientam que o usuário siga para a categoria de CMs 1 idênticas (1:1)¹⁵. Como há mudança de CM no sinal exemplificado, os autores orientam que o usuário siga para sinais com as características $1 > X: 1 > X$, esta disposição significa que há duas CMs que iniciam idênticas em 1 e finalizam idênticas em X.

Figura 9 – Sinal TEST.



Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 33)

d) Quando há duas CMs, nas quais a mão ou braço são passivos, ou seja, possuem a função de apoio para a mão dominante, o usuário também deve se dirigir para a seção de duas CMs. Por exemplo, no sinal SHEEP (ver Figura 10), a configuração da mão dominante é V, os autores consideram que a mão passiva

¹⁵ Significa que há duas CMs idênticas em 1.

pode ter a configuração B ou S¹⁶, no entanto, esse fato não altera o significado do sinal. Nesse caso, o usuário se dirige à seção de duas CMs e procura a seguinte orientação V: aberto B.

Figura 10 – Sinal SHEEP.



Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 34).

Concluimos com a Figura 9, explicações básicas sobre a obra *The American Sign Language Handshape Dictionary*. A seguir, serão apresentados os resultados.

2 Resultados

As duas obras analisadas não possuem proposta de organização de dicionários de Línguas de Sinais por CM, em SignWriting. Verifica-se que a obra de Capovilla et al. (2017) segue a ordem da escrita alfabética da língua portuguesa e que a obra de Tennant e Brown (1998), mesmo que se organize por CM, segue o alfabeto manual de A a Z da ASL.

Entretanto, as duas obras são importantes e contribuem para refletir sobre uma proposta de organização de dicionário por CM SignWriting. Verifica-se que os dois dicionários utilizam recursos de imagem. Nesse item, consideramos que o Dicionário de Capovilla et al. (2017) esteja melhor estruturado, uma vez que dispõe a ilustração gráfica do significado do sinal e da ilustração da forma do sinal e esta última, em conjunto com a descrição escrita detalhada da forma do sinal e a escrita em SignWriting, provavelmente sejam importantes para a compreensão dos usuários.

A ilustração da forma do sinal na obra de Tennant e Brown (1998), analisada de forma isolada, provavelmente ocasione na incompreensão da

¹⁶ A imagem indica que a CM passiva seja S.

senalização. Com o objetivo de esclarecer sobre esta questão, apresentamos, no Quadro 4, à esquerda (ver Figura 10), a ilustração do sinal CANADÁ (TENNANT; BROWN, 1998, p. 41), em SignWriting.

Quadro 4 – Ilustração do sinal CANADÁ e sua escrita em SignWriting

<p>Canada, Canadian</p>  <p>Handshape: A Orientation: palm in Location: below right shoulder Movement: double bounce hand off chest Note: The hand grasps clothing.</p>	
<p>Ilustração do Sinal CANADÁ. Fonte: Tennant (1998, p. 41).</p>	<p>Sinal escrito CANADÁ, em SW. Fonte: Dados da pesquisa.</p>

Para a ilustração do sinal CANADÁ (ver Quadro 4 à esquerda), Tennant e Brown (1998) explicam a sinalização ou a descrição escrita detalhada da forma do sinal: CM: A. Orientação: palma para dentro. Localização: abaixo do ombro direito. Movimento mão: bater duas vezes. Com acréscimo da explicação de que a mão agarra a roupa.

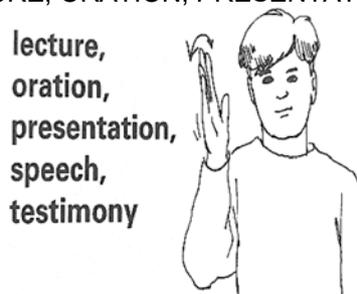
Segundo Sofiato e Reily (2014), um dos desafios para a organização de dicionários de línguas de sinais é que os principiantes de Libras tentam sinalizar de forma independente e não conseguem. Para as autoras, sem um mediador, a leitura da imagem e a produção dos sinais, em alguns casos, ficam comprometidas.

Provavelmente, somente o recurso da imagem da Figura 10 esclareça ao iniciante de ASL que o movimento da CM seja bater, duas vezes, no ponto de articulação indicado, ou seja, abaixo do ombro. Porém, observamos que no sinal escrito CANADÁ, em SignWriting (Quadro 4, à direita), a mão não agarra a roupa. Portanto, a ilustração e a descrição escrita da forma do sinal se complementam. Esta mesma reflexão pode se estender para a obra de Capovilla et al. (2017), uma vez que também disponibiliza as duas informações, com o acréscimo do sinal escrito em SignWriting.

A organização do Dicionário por CM de Tennant e Brown (1998) permitiu refletir que um determinado sinal possui palavras correspondentes em Inglês que

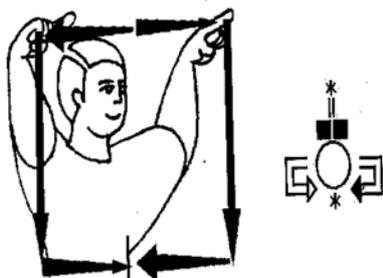
não acompanham a sequência alfabética. Verifica-se que, entre outros, LECTURE, ORATION, PRESENTATION, SPEECH e TESTIMONY¹⁷ (Figura 11), possuem mesma sinalização e estas palavras estão alocadas no lado esquerdo da ilustração do sinal, que está no grupo de uma CM B aberto. Essa questão em Capovilla et al. (2017), que segue a ordem alfabética da língua portuguesa, não é possível ocorrer, uma vez que os verbetes, por ordem alfabética, não permitem que o sinal escrito PAINEL (CAPOVILLA et al., 2017, p. 2070) e QUADRADO (CAPOVILLA et al., 2017, p. 2347) conforme Figura 12, entre outros, que possuem a mesma sinalização, sejam alocados na mesma página.

Figura 11 – Sinal para LECTURE, ORATION, PRESENTATION, SPEECH e TESTIMONY



Fonte: Tennant e Brown (1998, p. 53).

Figura 12 – Sinais escritos PAINEL e QUADRADO.



Fonte: Capovilla et al. (2017, p. 2070, PAINEL; e p. 2347, QUADRADO).

Em relação à organização de Dicionário de Libras por CM, Tennan e Brown (1998) permitiram a reflexão de que independente de o sinal ser articulado com uma ou duas mãos, a mão que inicia o movimento e a mão dominante devem ser o ponto de partida para a procura pelo sinal e essa regra se aplica inclusive para os sinais compostos e para os sinais articulados com as duas

¹⁷ Respectivamente: Palestra. Oração. Apresentação. Discurso. Testemunho.

mãos e o movimento seja simultâneo ou alternado. Até o momento, não houve referências específicas sobre os sinais com duas mãos diferentes e que o movimento de ambas ocorre simultaneamente. Entretanto, a orientação de que os autores consideram a mão direita como dominante permitiu realizar uma simulação de orientação para procura do sinal escrito VIDEOCONFERÊNCIA, que possui duas configurações de mão diferentes e se movimentam para a frente e para trás ao mesmo tempo, abordado a seguir.

Considerações

Para a construção de dicionário de língua de sinais impressos, consideramos que o SignPuddle contribui com a organização do grupo de CM, importante para este estudo preliminar. Portanto, trata-se de um sistema importante para que o usuário de um dicionário identifique em que grupo de CM determinada configuração pode ser encontrada. Apesar do acesso por meio eletrônico, os grupos, com as devidas CMs, podem ser ilustrados em um dicionário impresso.

Da análise preliminar de Capovilla et al. (2017), consideramos importantes que um impresso de dicionário de Língua de Sinais em SignWriting contenha: a ilustração gráfica da forma do sinal; a ilustração da forma do sinal; a descrição escrita detalhada da forma do sinal; a validade do escopo do sinal; o sinal escrito em SignWriting; o(s) verbete(s) do sinal escrito(s) na Língua Portuguesa.

Tennant e Brown (1998) demonstraram que é possível organizar dicionário de língua de sinais e o fizeram com a ASL. A busca do sinal por CM nos parece viável e nos permite inclusive fazer uma simulação nos sinais escritos GOSTAR, com uma CM e o sinal escrito VÍDEOCONFERÊNCIA, com duas CMs diferentes.

Simulação para o sinal escrito GOSTAR  : possui uma CM , verifica-se que está alocada no grupo de CM  (Grupo número 5) do SignPuddle; o usuário supostamente se dirige à seção de sinais com uma CM,

procura no Grupo  encontra a CM  e provavelmente encontra o sinal GOSTAR.

Apesar de não ter sido abordado sobre sinais com duas configurações de mãos distintas, pelas orientações de Tennant e Brown (1998), foi possível

simular que no sinal escrito VIDEOCONFERÊNCIA  , que possui duas CMs distintas, a busca ocorre pelo grupo de configuração de duas mãos e pela CM de mão dominante  (à direita) que pertence ao grupo 6 do SignPuddle.¹⁸

Consideramos as simulações realizadas acima como incentivadoras de aprofundamento de pesquisas com o objetivo de contribuir para um avanço na organização de dicionários por configuração de mão e não somente por ordem alfabética, como atualmente ocorre na maioria dos dicionários de Língua de sinais.

Referências

BAGNO, M. Dicionários, variação linguística e ensino. *In*: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistérios*. 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BIANCHINI, C. S. *Analyse métalinguistique de l'émergence d'un système d'écriture des Langues des Signes: SignWriting et son application à la Langue des Signes Italienne (LIS)*. Université de Paris VIII – Vincenne Saint-Denis. École Doctorale Cognition, Langage et Interaction. Doctorat en Sciences du Langage. Soutenue, 2012.

BRASIL. Lei 10436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasil, 2005.

¹⁸ Esclarecemos que os sinais escritos GOSTAR e VIDEOCONFERÊNCIA foram realizados conforme preferência de escrita das autoras.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 nov. 2014.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. vol. I (Sinais de A a H), vol. II (Sinais de L a Z). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; et al. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. A Libras em suas Mãos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

MIRANDA, F. B. Balanço e perspectivas da lexicografia. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 32, p. 15-37, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: Tese de doutorado, 2003.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 1, 2014.

SUTTON, V. *Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais*. Tradução e adaptação: Stumpf, Marianne Stumpf, Antonio C. da Rocha Costa. s.d. Disponível em: <http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pfd>. Acesso em: 20 maio 2011.

TENNANT, R. A.; BROWN, M. G. *The American Handshape Dictionary*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1998.



FIGURAS RETÓRICAS COMO REFORÇO À AMPLIFICATIO NA ORATIO PRO SESTIO

RHETORIC FIGURES AS REINFORCEMENT TO THE AMPLIFICATIO IN THE ORATIO PRO SESTIO

Francisco de Assis Costa de Limaⁱ

Grace dos Anjos Freire Bandeiraⁱⁱ

RESUMO: O discurso em defesa de Sestio (*Oratio pro Sestio*) constitui uma das mais belas páginas escritas por Cícero em sua vasta produção literária, sobretudo pela paixão e pelo vigor com que o orador empunha as palavras para defender seu cliente e exprimir suas impressões sobre o conturbado momento político de Roma no final da primeira metade do século I a. C. Nele, Cícero mobiliza, entre outros recursos retóricos, a *amplificatio* (αὔξησις), que consideramos constituir a estratégia retórica central da obra, razão para o êxito do orador. Neste artigo, pretendemos demonstrar o uso das figuras retóricas como recurso argumentativo de reforço à *amplificatio*. Para análise do texto objeto deste artigo, assumimos, de forma geral, um arcabouço teórico fundamentado nos procedimentos de análise filológica próprios da heurística dos Estudos Clássicos, servindo-nos das concepções aristotélicas definidas na *Retórica*, com o apoio de outras obras da retórica clássica e dos novos estudos de retórica.

PALAVRAS-CHAVE: Figuras retóricas. *Pro Sestio*. *Amplificatio*. Cícero. Retórica clássica.

ABSTRACT: The discourse in defense of Sestio (*Oratio pro Sestio*) is one of the most beautiful pages written by Cicero in his vast literature production, for the passion and vigor with which the speaker wields the words to defend his client and express his impressions on the troubled political moment of Rome at the end of 50 a. C. In it Cicero mobilizes, among other rhetorical resources, the *amplificatio* (αὔξησις), which we consider to constitute the central rhetorical strategy of that work. In this article we intend to demonstrate the use of rhetorical figures as an argumentative resource to reinforce *amplificatio*. In order to analyze the text we take in a general way a theoretical framework based on the procedures of philological analysis proper to the Classical Studies heuristic, using the Aristotelian conceptions defined in *Rhetoric* supported by other works of classical rhetoric and of new rhetorical studies.

KEYWORDS: Rhetorical figures. *Pro Sestio*. *Amplificatio*. Cicero. Classic Rhetoric.

Submetido em: 31 maio 2019

Aprovado em: 11 jul. 2019

ⁱ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: chicolima2010@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professor Associado da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: gcbandeira@uol.com.br



Introdução

A *Oratio pro Sestio*, discurso proferido por Marco Túlio Cícero¹ (106-43 a. C.) em 56 a. C., para defender o tribuno Públio Séstio, acusado de fraude eleitoral (*de ambitu*²) e de violência (*de vi*³), mais precisamente, pelo fato de este ter organizado bandos armados para defender a repatriação de Cícero. Para compreender a complexa estratégia argumentativa desenvolvida por Cícero no *Pro Sestio*, apresentaremos inicialmente, de forma sucinta, os fatos que, historicamente contextualizados, constituem as condições de produção do discurso do orador.

¹ Marco Túlio Cícero (106-43 a. C.) nasceu em 3 de janeiro, no território entre Sora e Arpino, a sudeste de Roma, mas “sempre quis considerar-se um puro arpinate, para gozar a vaidade de ser concidadão e, em certo sentido, continuador de Mário, de quem aliás, era parente longínquo” (PARATORE, 1983, p. 179). Mário foi a figura dominante na vida política romana no final do século II a. C. Por seus feitos, foi cognominado o terceiro fundador de Roma (o primeiro foi Rômulo, irmão de Remo; o segundo, Marco Fúrio Camilo, que expulsou os gauleses da Itália séculos antes).

² *De ambitu* [ambitus, us] é expressão que provém do verbo *ambio*, *is, ui ou ii, itum, ĩre*: andar ao redor, rodear alguém com o fim de obter, solicitar algo. Os candidatos costumavam assediar os eleitores, andando por mercados e vilarejos, apresentando-se com roupas brancas, a fim de distinguir-se entre a população. Segundo Tito Lívio (4, 25, 10), coube aos dois cônsules, Lúcio Fúrio Medulino e Espúrio Postúmio Albo, em 432 a. C., a iniciativa da Lei que vedava aos *candidatos* o uso, nos recintos públicos, de roupas brancas - as *togae candidae* - vestimenta que os distinguiu publicamente como postuladores de votos. Segundo Gardner (*In Cicero*, 1958, p. 32), a primeira acusação contra Séstio (a acusação *de ambitu*) pode ter relação com sua candidatura ao tribunado e foi feita por Gneu Nério, mas provavelmente foi preparada por Vatínio, todavia não se sabe nada sobre tal acusação. Sobre a acusação *de ambitu*, Renda (2007, p. 22) afirma, em nota de rodapé n. 85, com base em carta de Cícero (*Epistulae ad familiares*, VII, 24, 2) que o processo de Séstio não se concluiu com uma sentença porque a acusação fazia referência ao período de sua candidatura à pretura, cujo exercício era pressuposto para a governadoria provincial que ele obteve no ano em que eclodiu a guerra civil de César (49 a. C.).

³ Segundo a definição de Coroi (1915, p. 24) *apud* Renda (2007, p. 7), “o processo *de vi* relacionava-se a todas as infrações de direito criminal em que a violência aparece como meio de perpetrá-la. Gardner (*In Cicero*, 1958, p. 32) afirma que essa segunda acusação (*de vi*), provavelmente com base na *lex Plautia de vi*, era idêntica à acusação sofrida por Milão e estava baseada no fato de Séstio ter usado guarda armada durante o seu tribunado. Tal acusação aparecia em nome de Públio Túlio Albinovano e Tito Cláudio, mas o verdadeiro promotor era realmente Clódio Pulcro. Cousin (*In CICÉRON*, 2002, p. 33), pondera que “no caso Séstio, o discurso de Cícero não nomeia a lei, mas, quando procede à *Interrogatio in Vatinium*, o advogado assimila formalmente a acusação trazida contra Séstio àquela levada contra Milão: *est enim reus uterque ob eandem causam et eodem crimine*” (há, de fato, um e outro réus diante da mesma causa e do mesmo crime).

1 Conjunto de fatos determinantes da produção do discurso

Em 5 de dezembro de 63 a. C., estando Cícero no consulado, conseguiu a execução de cinco líderes da Conjuração de Catilina: Lêntulo, Cetego, Statílio, Gabínio, Cepário Salústio. Por isso, foi saudado como *pater patriae* pelo Senado e pelos aristocratas (BERZERO, *in* CICERONE, 1935, p. 7). Todavia, terminado seu mandato de cônsul, os *populares* acusaram-no de ter agido contra a Lei Semprônia (de 123 a. C.), segundo a qual somente os Comícios por Centúrias (*comitia centuriata*) poderiam sentenciar, em suprema instância, sobre a morte de um cidadão romano. Cícero defendeu-se, dizendo ter aplicado simplesmente a Lei Marcial, proclamada pelo *Senatusconsultum Ultimum* (NÓTÁRI, 2010, p. 199), considerando os conjurados, conduzidos à morte, não cidadãos romanos, mas bandidos inimigos da República (BERZERO, *in* CICERONE, 1935, p. 7).

Entre todos os *populares*, destaca-se, por seu ódio contra Cícero, o tribuno da plebe Públio Clódio Pulcro. Este o havia ajudado a reprimir a Conjuração de Catilina, mas, tendo Cícero testemunhado no tribunal, em 61 a. C, que, no ano anterior, ele profanara, na casa de César, os mistérios da deusa Bona ao participar, travestido de mulher, de uma cerimônia religiosa vedada a homens⁴, o tribuno lhe jurou vingança (BERZERO, *in* CICERONE, 1935, p. 7-8). A fim de atingir seu objetivo, Clódio passou do grupo dos *optimates*⁵ (aristocratas) para o grupo dos *populares*⁶ (democratas) para que pudesse ser eleito tribuno e, assim, obter o direito à iniciativa de leis. Isso se deu em 59 a. C., quando, por meio da permissão dos Comícios por Cúrias (*comitia curiata*), mediante uma *arrogatio* (adoção), mudou seu nome de Cláudio para Clódio, a

⁴ Esse fato envolve a suspeita de adultério entre Pompeia, segunda esposa de César, e Públio Clódio Pulcro. “A notícia de que este conseguira penetrar na casa de César, vestido como mulher, durante a celebração de cerimônias públicas, adquiriu tal consistência que o Senado deliberou abrir inquérito a respeito do sacrilégio” (SUETÔNIO 2003, p. 22). Segundo Suetônio, por causa dessa suspeita de traição, César divorciou-se de Pompeia.

⁵ *Optimates*: nominativo plural do adjetivo “*optimas, optimatis* – pertencente aos melhores, ao partido dos *optimates*; aristocrático (Cíc. Rep. 2, 41)”. (FARIA, 1994).

⁶ *Optimates* e *populares*, (latino: respectivamente, “melhores”, ou “aristocratas” e “demagogos”, ou “populistas”), dois principais grupos políticos patrícios durante a República Romana, entre cerca de 133 e 27 a. C. Os membros de ambos os grupos pertenciam às classes mais abastadas. Ambos pertenciam à elite, apenas adotando estratégias políticas diferenciadas: enquanto os *optimates* faziam alianças tradicionais, com coalizão de senadores, os *populares* buscavam popularidade entre o povo comum. (SANT’ANNA 2015, p. 95-96).

fim de conferir-lhe a pronúncia popular, sendo adotado por um plebeu (NÓTÁRI, 2010, p. 200), Fonteio (CORRÊA e CARPINETTI, 2011, p. 223).

Com o apoio do Triunvirato⁷, Clódio foi eleito tribuno da plebe. Ao assumir o mandato, em 10 de dezembro de 59, logo apresentou quatro projetos de lei, com o fito de respaldar suas ações populistas. O conjunto de leis apresentado instituía a distribuição gratuita de trigo em Roma (*Lex Clodia frumentaria*, de 58); derogava a *lex Aelia et Fufia*, eliminando a *obnuntiatio*⁸ (*Lex Clodia de auspiciis*, 58); restaurava os *collegia*, proibidos desde 64, associações lhe seriam úteis mais tarde para criar distúrbios em Roma (*Lex Clodia de collegiis*, de 58); e limitava o direito dos censores de excluir senadores (*Lex Clodia de censoria notione*, 58). Em fevereiro de 58, como tribuno, Clódio consegue aprovar, nos comícios por tribos (*comitia tributa*), com efeito retroativo, a *Lex de capite civis Romani* que previa o exílio e a confiscação dos bens de quem tivesse ordenado a execução de qualquer cidadão romano sem o devido processo legal (NÓTÁRI, 2010, p. 200-201). Tal lei não mencionava Cícero, mas o tinha como endereço certo, já que ele desarticulara a Conspiração de Catilina e ordenara a execução de cinco líderes da conjuração. Segundo Cícero (*Pro Sestio*, cap. 10, 24, 32, 44, 53, 55), um pacto feito entre Clódio e os cônsules daquele ano, Gabínio e Pisão (este, sogro de Júlio César), permitiu a aprovação daquela lei endereçada a ele⁹.

Pressionado pela situação, sob o conselho de alguns *optimates*, Cícero parte, em março de 58, para um exílio de 18 meses, ficando na cidade de Tessalônica de maio até meados de novembro, indo depois para Dirráquio, de onde voltará somente em setembro de 57.

⁷ O primeiro Triunvirato em Roma foi formado, no final do ano 60 a. C., por iniciativa de Júlio César, que, valendo-se de sua grande popularidade, aliou-se a Pompeu, maior força político-militar da época, e a Marco Licínio Crasso, o homem mais rico de Roma à época.

⁸ A *obnuntiatio*, instituto contido na *Lex Aelia et Fufia*, instituída em 158 a. C., previa a anulação das deliberações do povo nas assembleias em caso de auspícios desfavoráveis. Conforme Cousin (*In CÍCÉRON*, 2002, p. 295), provavelmente tratava-se de duas leis distintas, muitas vezes mencionadas juntas, cujos autores são desconhecidos; é possível que a *lex Aelia* se limitasse apenas a prescrever o direito de *obnuntiatio* e que a *lex Fufia* fixasse a penalidade aos contraventores.

⁹ O pacto consistia em que, se os dois cônsules apoiassem Clódio na aprovação da *lex de capite civis Romani*, no final do mandato receberiam as províncias que desejassem, o exército e o dinheiro que quisessem. De fato, a *Lex Clodia de provinciis consularibus*, de 58, atribuiu, contra as disposições da *Lex Sempronia de provinciis consularibus*, nominalmente, as províncias da Macedônia e da Cilícia a Gabínio e Pisão, respectivamente, com provisões extraordinárias (*Pro Sestio*, cap. 10, 24, 32, 44, 53, 55).

Com a partida de Cícero, Clódio triunfa nas ruas de Roma, confiscando-lhe a casa do monte Palatino (demolida para dar lugar a um templo da deusa Liberdade), a quinta de Túsculo e a de Fórmias; aprova a lei *aquae et ignis interdictio* (*Lex Clodia de exilio Ciceronis*), proibindo-lhe o oferecimento de água e de fogo, símbolos da hospitalidade romana; estabelece, ainda, que Cícero se mantenha afastado da Itália numa distância mínima de 400 milhas. (COSTA, 2013, p. 18)

Em 1º de junho de 57, o tribuno Nínio apresentou uma proposta no Senado para que fosse votado o retorno de Cícero, anulando-se a lei de Clódio. As eleições para os cargos de magistrado em 57 foram boas para Cícero, pois 8 dos 10 tribunos apoiados pelo cônsul P. Cornélio Léntulo Espínter, com o aval de Pompeu, foram favoráveis ao seu retorno. Em 1º de julho de 57, o Senado decretou que os cônsules apresentassem aos comícios por centúrias (*comitia centuriata*) uma lei para o retorno de Cícero. Nessa ocasião, o cônsul Metelo Nepote, aconselhado secretamente por Pompeu e César, desliga-se de Clódio e adere à causa de Cícero. Os comícios por centúrias ocorreram em 4 de agosto de 57, no campo de Marte, aprovando-se a *lex Cornelia*. Com isso, Cícero retorna triunfante depois de 18 meses no exílio (BERZERO, *In CICERONE*, 1935, p. 11).

Séstio e Milão enfrentam os bandos de Clódio, que se opõem inutilmente. Revolucionários e antirrevolucionários determinam em Roma uma situação de completa anarquia. Foi nesse contexto que, em 10 de fevereiro de 56, Gneu Nério e P. Túlio Albinovano, sob a influência de Clódio, acusaram Séstio, fiel defensor de Cícero, respectivamente, *de ambitu* (corrupção eleitoral) e *de vi* (violência por formação de bandos armados). Quatro advogados atuaram no processo em favor de Séstio: Marco Crasso, Licínio Calvo, Quinto Hortênsio e, por último, Cícero, que, apresentando a *Oratio pro Sestio*, defesa apoiada mais no campo do sentimento e no histórico político de seu cliente, conseguiu a absolvição de Séstio por unanimidade, em 14 de março de 56 (BERZERO, 1935, *in CICERONE*, 1935, p. 12-13).

2 A defesa de Séstio

Considerando-se a classificação definida pelos cânones retórico-clássicos quanto aos gêneros de eloquência¹⁰, a *Oratio pro Sestio* enquadra-se como um discurso judicial¹¹. A estratégia retórica, construída por Cícero, na *Oratio pro Sestio*, para defender seu cliente, passa, a nosso ver, pela utilização primordial de um tópico comum (*koinòs tópos*) aos três gêneros discursivos da retórica: a *amplificatio* (αὐχμησις). Tal recurso constitui, em nosso entendimento, importante chave de interpretação da estratégia argumentativa que corrobora o êxito obtido pelo orador em seu discurso judicial. Por meio desse procedimento, Cícero amplia o conceito de *optimates*, grupo intelectual e político ao qual ele pertencia, alargando a definição quantitativa – na qual inclui cidadãos romanos de todas as esferas: das cidades e da zona rural, comerciantes e até libertos – para uma definição qualitativa, em que insere os que, imbuídos de princípios éticos e da defesa das tradicionais instituições republicanas, aspiram a um equilíbrio político do Estado romano¹².

Antes, porém, de amplificar a constituição dessa aristocracia, o orador dilata a figura de seu cliente, o tribuno da plebe Séstio, para, em seguida, promover a própria autoamplificação, apresentando-se como o salvador da República. Ao lado dessa amplificação positiva, que se dá por aumento das figuras de Séstio, de Cícero e dos *optimates*, o orador realiza uma amplificação negativa, erigida pela diminuição das imagens de Clódio, Gabínio e Pisão.

Antes de Cícero assumir a defesa de Séstio no processo, outros três advogados já haviam apresentado brilhantes argumentos jurídicos ao caso em

¹⁰ Aristóteles (*Retórica* 1358b) dividiu os gêneros discursivos em três, de acordo com o tipo de auditório: o deliberativo (ou político), o judicial (ou judiciário ou forense) e o epidíctico (ou laudatório ou demonstrativo).

¹¹ Ainda podemos entrever, além do aspecto judicial, aspectos políticos, filosóficos e literários no discurso.

¹² Cícero, como um bom observador social, provavelmente percebe o crescimento numérico da aristocracia como resultado da política expansionista de Roma, ainda procura definir os integrantes dessa aristocracia não apenas pela classe social dos que a compunham (critério quantitativo), e sim pela conduta de defesa das tradicionais instituições romanas (critério qualitativo), ampliando, dessa forma, a noção de *optimates*.

questão, especialmente Quinto Hortênsio Hórtalo¹³, jurista romano com larga experiência processual (BERZERO, *In CICERONE*, 1935, p. 13 e 22):

E ainda que a causa de P. Séstio tenha sido defendida inteiramente por Q. Hortênsio, eminente e eloquentíssimo varão, e nada por ele foi preterido, nem do que cumpria deplorar a bem da república nem do que era mister alegar em defesa do réu, eu entrarei a falar, para que minha defesa não pareça carecer do melhor àquele em vista de quem ela se realiza, nem para que ela desampare os demais cidadãos¹⁴. (*Pro Sestio*¹⁵, 2, § 3º).

Dessa forma, restam ao orador poucos argumentos a desenvolver nessa área, como se pode ver *ad litteram*.

Mas visto que os outros (advogados) já refutaram cada uma das acusações, eu falarei, em geral, sobre os diversos aspectos da situação de Públio Séstio, de seu estilo de vida (de sua conduta), de sua índole, de seus costumes, de seu incrível amor aos bons, de seu empenho em conservar a tranquilidade e o bem-estar públicos; e me esforçarei, se ao menos conseguir alcançar isso, para que, nesta defesa [embora] pouco clara e genérica, não pareça que negligencie nada que interessasse ao vosso questionamento¹⁶, nem ao réu, nem à República¹⁷. (*Pro Sestio*, cap. 2, § 5º).

¹³ Hortênsio (114-50 a. C) iniciou sua carreira forense em 95, aos dezenove anos. Seguidor do partido oligárquico (*optimates*), foi advogado príncipe no período da ditadura de Sila e na década seguinte; exerceu o consulado em 69 e, após ter sido adversário de Cícero nos processos de Quíncio e de Róscio Amerino e no grande processo de Verres, bem como na discussão sobre a *lex Manilia*, tornou-se amigo dele, estando ao seu lado nos processos de Murena, de Rabírio, de P. Sila, de L. Flaco, de Séstio e de Emílio Scauro (PARATORE, 1983, p. 183). Além de Hortênsio, atuaram como defensores de Séstio, antes de Cícero, Marco Crasso e Licínio Calvo (BERZERO, *in CICERONE*, 1935, p. 13).

¹⁴ Et quamquam a Q. Hortensio, clarissimo viro atque eloquentissimo, causa est P. Sesti perorata, nihilque ab eo praetermissum est quod aut pro re publica conquerendum fuit aut pro reo disputandum, tamen adgrediar ad dicendum, ne mea propugnatio ei potissimum defuisse videatur per quem est perfectum ne ceteris civibus deesset.

¹⁵ Todas as traduções do latim para o português da *Oratio pro Sestio* são de nossa autoria e por elas assumimos total responsabilidade. Como fonte para a tradução, utilizaremos o texto latino estabelecido por Berzero confrontando-o, quando necessário para dirimir dúvidas, com a edição estabelecida por Mueller a fim de conferir confiabilidade à tradução a que nos propusemos. Importante observar que, nas transcrições do original da *Oratio pro Sestio* bem como de outras fontes, mantivemos a grafia de “j” e “v” em vez da grafia reconstituída “i” e “u”, por se tratar de citações diretas, que devem observar as transcrições *ipsis litteris* dos textos originais. Quando o original de outras fontes citadas trazia a pronúncia reconstituída, nós a utilizamos.

¹⁶ A expressão “interesse a vossa questão” (*pertineat ad vostram quaestionem*) refere-se ao interesse do tribunal em saber se Séstio é culpado ou não.

¹⁷ Sed quoniam singulis criminibus ceteri responderunt, dicam ego de omni statu P. Sesti, de genere vitae, de natura, de moribus, de incredibili amore in bonos, de studio conservandae salutis communis atque otii; contendamque, si modo id consequi poterò, ut in hac confusa atque universa defensione nihil ab me quod ad vestram quaestionem, nihil quod ad reum, nihil quod ad rem publicam pertineat praetermissum esse videatur.

Cícero provavelmente percebeu que, apesar do exaurimento de cada argumento jurídico a favor do réu, os juízes continuavam em dúvida se a sentença a ser prolatada deveria condenar ou absolver Séstio. O orador procura tirar o foco do crime contestado, argumentando sobre a figura do réu, buscando fazer com que o auditório compartilhe de sua opinião. Como restam poucos argumentos jurídicos, Cícero resolve adotar, a nosso ver, outra via para sua estratégia retórica. Valendo-se de recursos previstos no domínio da retórica judicial, o caminho que, o orador vislumbra como possível linha de defesa para aquela situação processual será remover o crime de Séstio, transferindo-o para Clódio, por meio da abstenção da culpa (*remotio criminis*) e da transferência da acusação (*translatio criminis*), e, em seguida, investir, maciçamente, numa amplificação (*amplificatio*) das imagens de Séstio e de sua própria imagem, alargando, ainda, a noção de *optimates*, apresentados como paradigma para a boa condução da República, estratégia que lhe permitiria garantir a absolvição de Séstio, integrando-o ao grupo dos bons cidadãos, e a oportunidade de expressar uma posição política clara frente à crise institucional do Estado romano, mostrando a grandeza e a importância da conservação da República. A escolha dessa linha de defesa depende-se das palavras do orador no exórdio: “Nesta causa e falando em último lugar, eu pretendo, ó juízes, reservar-me mais o papel do amor à pátria do que da defesa, mais do queixume do que da eloquência e mais da dor do que da inteligência”.¹⁸ (*Pro Sestio*, 2, § 3º)

Podemos entrever, nessas palavras do orador, um delineamento de sua tarefa na causa, a fim de esclarecer que, em razão de falar por último, após a sustentação de outros advogados, adotará um viés diferente. Entre os vocábulos comparados (*pietatis quam defensionis; quaerelae quam eloquentiae; doloris quam ingenii*¹⁹), a primazia recai sobre os ligados ao campo da emoção (*pietatis, quaerelae, doloris*) em detrimento dos relativos ao campo da razão (*defensionis, eloquentiae, ingenii*). Isso nos leva a inferir que Cícero opta por elaborar uma

¹⁸ Atque ego sic statuo, iudices, a me in hac causa atque hoc extremo dicendi loco pietatis potius quam defensionis, querelae quam eloquentiae, doloris quam ingenii partes esse susceptas.

¹⁹ [...] do amor à pátria do que da defesa, do queixume do que da eloquência e da dor do que da inteligência.

defesa apoiando-se mais no campo do *ethos* e do *pathos* que no do *logos*²⁰. Daí, a nosso ver, a recorrência ao grande número de amplificações que permeia todo o discurso.

3 Breve noção de *amplificatio*

A palavra *amplificatio* é a tradução latina do vocábulo usado na retórica grega, αὔξησις, derivado do verbo αὐξάνω [αὔξω], que significa *aumentar*, *acrescentar*, *fazer crescer*, com uma raiz comum à dos vocábulos latinos *augeo*, *auctor*, *augustus*, *auxilium* (ROCCI, 1993).

Trata-se de um recurso empregado pelo orador para aumentar gradualmente, por meios artísticos²¹, o que é dado por natureza, aplicando-o no interesse da causa (*utilitas causae*), apresentando, por exemplo, no discurso judicial, um delito como enorme e abominável crime (no caso da acusação) ou como mero erro inofensivo (no caso da defesa) (LAUSBERG, 2011, p. 106). Convém, pois, observar que a amplificação tem duas direções partidárias: a do aumento e a da diminuição. Convencionaremos chamar, em nosso trabalho, à amplificação por aumento de *amplificação positiva* e à amplificação por diminuição, de *amplificação negativa*. Para evitar isso poderíamos traduzir por exagerar, onde caberiam os dois matizes, mas a tradição preferiu amplificar.

Bem antes, Aristóteles (*Retórica*, 1391b) havia conferido importância ainda maior à amplificação (αὔξησις), destacando-a como único *tópos* comum a todos os tipos de discurso: “Além disso, há um tópico comum a todos os discursos: o que diz respeito à magnitude, dado que todos os oradores fazem uso da diminuição e da amplificação, quando deliberam, elogiam ou censuram, acusam ou defendem”. Aduz, ainda, como os oradores devem realizar as

²⁰ Definido por Aristóteles como um dos instrumentos de persuasão, ao lado do *ethos* (caráter do orador ou do acusado) e do *logos* (a dimensão racional, o raciocínio), o *pathos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o discurso do orador deve despertar nos ouvintes.

²¹ Na *Retórica*, 1355b, Aristóteles dividiu as provas em *átekhnai* (não técnicas) e *éntekhnai* (técnicas). As provas *átekhnai* (não técnicas), também chamadas de inartísticas ou extrínsecas, são as que não resultam da técnica retórica, pois já estão pré-constituídas, como documentos, testemunhos e confissões; as provas *éntekhnai* (técnicas), também chamadas de artísticas ou intrínsecas, são aquelas que resultam de um trabalho técnico do orador, de criação, de descoberta, de invenção da arte retórica. A *amplificatio* classifica-se como prova *éntekhnai*, portanto, artística.

amplificações de acordo com o gênero de discurso: “Ora, como cada um dos três gêneros de discurso se propõe um certo bem como fim, por exemplo, o conveniente, o belo e o justo, é óbvio que é por intermédio deste que todos os oradores devem realizar as suas amplificações. (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1393a).

O que ressaí das palavras de Aristóteles, portanto, é que a amplificação (αὔξησις) perpassa todos os gêneros discursivos e que o orador deve realizar a amplificação por meio dos bens respectivos a cada tipo de discurso: no discurso deliberativo, o orador deve buscar enaltecer o que defende como conveniente para a assembleia; no discurso epidíctico, deve amplificar o belo; no judicial, por sua vez, promoverá a amplificação do justo, quando defender, ou a amplificação do injusto, quando se acusar (LIMA, 2017, p. 53). Dessa forma, a amplificação é comum a todos os discursos.

4 Outros recursos de reforço da amplificação na *elocutio*

Cícero demonstra o conhecimento e o domínio das diversas técnicas disponíveis para a amplificação, descritas por Aristóteles na *Retórica*. Vemos que o orador, realmente, lança mão da amplificação por aumento e por diminuição, prevista por Aristóteles como um *tópos* da grandeza comum a todos os gêneros de discurso, na *Retórica*, 1391b, permitindo erigir uma amplificação positiva, que se dá por aumento das figuras de Séstio, de Cícero e dos *optimates*, ao lado de uma amplificação negativa, que se realiza pela diminuição das imagens de Clódio, Gabínio e Pisão, contribuindo para o êxito do orador na conquista da adesão do júri para a tese de inocência e consequente absolvição de Séstio. Lançando mão da amplificação das virtudes e das obras, mencionada pelo Estagirita²² na mesma obra (1366a – 1367b), o orador promove a amplificação das virtudes e das obras de Séstio²³ e dele próprio, Cícero²⁴, em

²² Aristóteles (384-322 a.C), chamado também, por antonomásia, o *Estagirita* – apelido que a História consagrou pelo fato de ser natural de Estagira, uma cidade da antiga Macedônia.

²³ Cf. *Pro Sestio*, cap. 2, § 5º; cap. 3, § 6º; cap. 3, § 6º-7º; cap. 4, § 9; cap. 5, § 11; cap. 5, § 13; cap. 6, § 14; cap. 6, § 15.

²⁴ Cf. *Pro Sestio*, cap. 1, § 2º; cap. 7, § 15; cap. 12, § 27; cap. 12, § 29; cap. 14, § 32; cap. 14, § 32; cap. 14, § 33; cap. 16, § 37; cap. 16, § 38; cap. 19, § 43; cap. 20, § 46; cap. 24, § 54; cap. 22, § 49; cap. 34, § 73.

favor da República; e da amplificação em razão das circunstâncias em que se dão as ações, especialmente em razão de como essas são realizadas, técnica referida por Aristóteles em *Retórica*, 1368a - vide a viagem de Séstio a Marselha para aplacar a dor do sogro (cf. *Pro Sestio*, cap. 3, § 6-7) e o espírito altruísta de Cícero que prefere partir para o exílio e sacrificar-se sozinho, a fim de evitar o derramamento de sangue (cf. *Pro Sestio*, cap. 22, § 49); a amplificação por comparação de uma pessoa com outra de renome, meio identificado por Aristóteles na *Retórica* 1368a – como se pode ver na comparação estabelecida entre, de um lado, Mário e Saturnino, e, de outro, Clódio, Gabínio e Pisão (cf. *Pro Sestio*, cap. 17, § 38-39).

Todavia o conhecimento e o uso dos recursos de amplificação não ficam por aí. Na elocução (*elocutio*)²⁵, o Arpinate maneja com habilidade outras técnicas capazes de promover o aumento ou a diminuição em reforço à *amplificatio*, a saber, as figuras retóricas e a seleção lexical, que inclui a escolha de verbos, de adjetivos e de substantivos com vistas a imprimir maior robustez à amplificação. Neste artigo, ater-nos-emos somente ao uso das figuras retóricas que orbitam a *amplificatio*

4.1 As figuras retóricas como um reforço à *amplificatio*

O uso de figuras na *elocutio* emerge como um dos recursos mais importantes (MOSCA, 2004, p. 35). Fiorin (2014, p. 10) assinala a dimensão argumentativa²⁶ das figuras retóricas:

As figuras [...] são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. São, assim, mecanismos de construção do discurso. [...] Por isso, as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão, que constitui a base de toda a relação entre enunciador e enunciatário.

²⁵ Cícero (*De inuentione*, 1, 9) define a *elocutio* como “a adequação de palavras [e de frases] convenientes à invenção”. A elocução é a própria redação do discurso.

²⁶ Ao longo dos séculos, a retórica caminhou de uma disciplina que constituía a base do ensino para uma mera técnica de ornamentação do discurso, perdendo sua função argumentativa e reduzindo-se a um catálogo de figuras (FIORIN, 2014, p. 10). A partir da década de 70, com os estudos de Roland Barthes sobre a retórica antiga, essa imagem restritiva da retórica começa a ser modificada entre linguistas semiólogos e semioticistas, que estabeleceram uma ponte entre a tradição retórica e a teoria literária, propondo uma reabilitação do sentido original da retórica, ou seja, sua função persuasiva (MOSCA, 2004, p. 10; FIORIN, 2014, p. 17). O resgate da retórica em sua função argumentativa deve-se, também, ao trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca com a publicação, em 1958, do *Tratado da Argumentação: a nova retórica*.

De modo semelhante, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 190) ressaltam a função argumentativa das figuras:

Para nós, que nos interessamos menos pela legitimação do modo literário de expressão do que pelas técnicas do discurso persuasivo, parece importante não tanto estudar o problema das figuras em seu conjunto quanto mostrar *em que e como o emprego de algumas figuras determinadas se explica pelas necessidades de argumentação*. (grifo dos autores)

Nesse sentido, o orador mobiliza, de forma argumentativa, uma série de figuras para corroborar a ideia de amplificação que ele deseja imprimir a seu discurso, tais como: metáfora, anáfora, assíndeto, hipérbole, ironia e epíteto.

Entre as figuras empregadas argumentativamente por Cícero, na *Oratio pro Sestio*, ressalta-se, primeiramente, a metáfora da Nau do Estado²⁷:

Mas é necessário, antes de começar a falar sobre o tribunado de P. Sestio, expor todo o naufrágio da república durante o ano anterior²⁸, porque foi em recolher [os destroços do naufrágio] e restaurar a estabilidade pública que se consagraram todas as ações, palavras, deliberações de P. Sestio²⁹. (*Pro Sestio*, cap. 6, § 15).

Noutro trecho, a imagem da nau aparece bem mais detalhada, constituindo um acúmulo de metáforas que estabelece uma similaridade entre uma nau à deriva em alto-mar e a situação política da República:

Mas, quando, após arrancado o leme [das mãos] do Senado, tantas esquadras armadas pareciam prontas para atacar esta nau da República, a qual flutuava sem rumo em alto-mar, batida por tempestades de motins e de discórdias, se eu não fosse o único a me entregar, uma vez que se ameaçava com a proscricção, com a carnificina e com a pilhagem; uma vez que uns não me defendiam com receio do risco que correriam, outros foram incitados pelo antigo ódio contra os bons, outros sentiam inveja de mim, outros pensaram que eu lhes era empecilho, outros desejavam vingar alguma ofensa feita contra eles, outros odiavam a própria República e esta estabilidade e tranquilidade dos bons cidadãos e, por causa de tantos e tão diversos motivos, exigiam de mim um único [sacrifício], melhor fora se eu entrasse num combate ao extremo, não direi de morte, porém certamente com risco para vós e para vossos filhos em vez de sofrer e

²⁷ Papanghelis (1987, p. 97 e ss.) *apud* Achcar (1994, p. 191) assinala que “O mar e sua condição, com suas associações de perigo e imprevisibilidade, inspiraram algumas das mais antigas metáforas do mundo, entre as quais a Nau do Estado e a Nau do Amor são talvez as mais conhecidas”.

²⁸ Refere-se a 58 a. C., ano em que Pulcro Clódio exerceu o tribunado.

²⁹ Sed necesse est, ante quam de tribunatu P. Sesti dicere incipiam, me totum superioris anni rei publicae naufragium exponere, in quo colligendo ac reficienda salute communi omnia reperientur P. Sestii facta, dicta, consilia versata.

suportar sozinho por todos o que a todos ameaçava?³⁰ (*Pro Sestio*, cap. 20, § 46).

A metáfora da nau acometida por uma violenta tempestade tornou-se um lugar-comum amplamente empregado por poetas e prosadores gregos e latinos, principalmente, em temas políticos (ONELLEY, 2004, p. 33). Trata-se de uma figura retórica que evoca a nau como a representação do Estado, os comandantes como os dirigentes políticos, os tripulantes como os cidadãos e a tempestade como os distúrbios políticos que ameaçam a ordem estatal.

No primeiro trecho, valendo-se dessa metáfora, Cícero estabelece a comunhão de sentidos entre o tribunado de Clódio e toda a ideia de ruína que um naufrágio encerra: “Mas é *necessário*, antes de começar a falar sobre o tribunado de P. Séstio, *expor todo o naufrágio da República durante o ano anterior*”. O ano anterior a que Cícero se refere é 58 a. C., período do mandato de Clódio como tribuno. Por outro lado, Cícero argumenta que o tribunado de Séstio, seu cliente, é responsável por recolher os destroços da nau e restaurar a vida pública: “[...] porque foi em recolher [os destroços do naufrágio] e restaurar a estabilidade pública que se consagraram todas as ações, palavras, deliberações de P. Séstio”. A aproximação do tribunado de Clódio à imagem da ruína provocada por um naufrágio e, por outro lado, a associação do tribunado de Séstio à imagem da restauração da vida pública tem valor argumentativo muito forte, reforçando, respectivamente, a amplificação negativa e a positiva de cada tribunado.

No outro fragmento, observamos uma verdadeira alegoria, já que há um acúmulo associativo que faz da integralidade do texto uma metáfora: a nau da República, levada a alto-mar por tempestades de motins e de discórdias, está sem leme, o qual foi arrancado das mãos do Senado; além disso, tantas esquadras armadas estão prestes a atacá-la. É a imagem da mais absoluta

³⁰ Cum vero in hanc rei publicae navem ereptis senatui gubernaculis fluitantem in alto tempestatibus seditionum ac discordiarum armatae tot classes, nisi ego essem unus deditus, incursum viderentur, cum proscriptio, caedes, direptio denuntiaretur, cum alii me suspicione periculi sui non defenderent, alii vetere odio bonorum incitarentur, alii inviderent, alii ob stare sibi me arbitrarentur, alii ulcisci dolorem aliquem suum vellent, alii rem ipsam publicam atque hunc bonorum statum otiumque odissent et ob hasce causas tot tamque varias me unum deposcerent, depugnarem potius cum summo non dicam exitio, sed periculo certe vestro liberorumque vestrorum, quam id quod omnibus impendebat unus pro omnibus susciperem ac subirem?

desordem política, do estado de anarquia, de tumulto, de revolta e de violência que grassava em Roma, no ano de 58 a. C. O valor argumentativo da metáfora da nau se avulta pela presença de diversos elementos simbólicos representantes das lutas internas em Roma entre as facções antagônicas (*optimates/populares*) que disputavam o poder: a nau da República (o Estado), cujo leme (representação do governo) foi arrancado das mãos do Senado (o legítimo dirigente da República na concepção de Cícero) pelos *populares*, está prestes a ser tragada por impetuosas tempestades e atacada por esquadras armadas (motins, sublevações e discórdia provocadas por Clódio e seus seguidores, pertencentes aos *populares*). Nesse caso, quem aparece como o comandante a evitar o naufrágio é o próprio Cícero de quem se exigiu “um único [sacrifício]”, o de partir sozinho para o exílio, a fim de salvar a todos e impedir a ruína completa da República.

Aristóteles “chama a atenção para a correlação entre o raciocínio metafórico e o silogístico ao notar que as regras fundamentais para o uso das metáforas são as mesmas que para o uso dos entimemas³¹: esse movimento do conhecido para o desconhecido, do familiar para o menos familiar” (ALEXANDRE JÚNIOR, *In* ARISTÓTELES, 1998, p. 31). Não é por acaso, a nosso ver, que, dentre os quatro tipos de metáfora³² mencionados na *Poética*, Aristóteles tenha considerado, na *Retórica*, apenas a metáfora por analogia. Há, de fato, na metáfora por analogia, uma função argumentativa que foi muito bem observada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 453):

Mas toda concepção que não lança luz sobre a importância da metáfora na argumentação não pode satisfazer-nos. Ora, acreditamos que é em função da teoria argumentativa da analogia que o papel da metáfora ficará mais claro. Afirmar o vínculo entre a metáfora e a analogia significa, aliás, retomar uma tradição antiga, a dos filósofos e, em especial, dos lógicos, de Aristóteles a John Stuart Mill. [...] Não poderíamos, neste momento, descrever melhor a metáfora do que a concebendo, pelo menos no que tange à argumentação, como uma

³¹ Entimema, segundo Aristóteles (*Retórica*, 1356b, 1357a-b, 1358a), é um silogismo cujas premissas são verossímeis, e não necessariamente verdadeiras, admitindo, ainda, a omissão de uma das premissas (Ex.: “Se nem os deuses sabem tudo, menos ainda os homens”, *Retórica*, II, 23, 1397b – em tal entimema, está subentendida uma das premissas, a saber, que os deuses sabem mais que os homens. Trata-se de um entimema baseado no *tópos* (lugar-comum) do *mais* e do *menos*).

³² “Na *Poética*, 1457b7-8, Aristóteles diz que usar uma metáfora é dar a uma coisa o nome que pertence a outras, podendo operar-se a transferência do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, da espécie para a espécie, ou por analogia” (N.T. *In* Aristóteles, 1998, p. 30).

analogia condensada, resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema³³.

Na metáfora por analogia, construída por Cícero, a tempestade está para a nau como os motins e as ameaças de proscricção, de carnificina e de pilhagem estão para a República, criando toda a atmosfera de perigo e imprevisibilidade que uma tormenta inspira. Por outro lado, o leme da nau (o governo) fora arrancado das mãos do Senado (*optimates*) pelos *populares*, cujo expoente mais nefando era, no ponto de vista de Cícero, Clódio. O orador utiliza a metáfora para corroborar a amplificação do sentido de perigo a que a República está submetida, a fim de que o júri veja os fatos tais como ele os apresenta. A metáfora, nesse caso, não é mero ornamento. Trata-se de uma figura retórica que imprime força ao discurso, um recurso que potencializa a oratória, conferindo finalidade argumentativa. O argumento erigido a partir dessa figura almeja construir uma imagem de impacto com vistas a convencer o júri de que o clima criado em Roma pelos *populares* não era apenas de instabilidade passageira, mas de algo tão ameaçador que poderia fazer naufragar a própria República. Emergem, nessa tormenta, como salvadores da nau da República, Séstio e Cícero: um recolhendo os destroços do naufrágio; outro evitando a completa ruína do Estado com seu sacrifício pessoal, sua partida para o exílio. A metáfora da nau potencializa o efeito da amplificação positiva de Séstio, Cícero e dos *optimates* e a amplificação negativa de Clódio e seus partidários, além de Gabínio e Pisão.

Ao lado da metáfora da Nau do Estado, outras figuras retóricas são mobilizadas em reforço à *amplificatio*. No mesmo trecho, vemos, por meio da anáfora (a repetição do pronome *alii*), o orador amplificar a situação de desvantagem em que se encontrava no momento pré-exílio:

[...] cum *alii* me suspicione periculi sui non defenderent, *alii* vetere odio bonorum incitarentur, *alii* inviderent, *alii* obstare sibi me arbitrarentur, *alii* ulcisci dolorem aliquem suum vellent, *alii* rem ipsam publicam atque

³³ Partindo de uma analogia simples (Assim como os olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia, a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais evidentes), retirada de Aristóteles (*Metafísica*, 993b), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 424) propõem “chamar de *tema* o conjunto dos termos A e B, sobre os quais repousa a conclusão (inteligência da alma, evidência) e chamar *foro* o conjunto dos termos C e D, que servem para estribar o raciocínio (olhos do morcego, luz do dia)”.



hunc bonorum statum otiumque odissent et ob hasce causas tot tamque varias me unum deposcerent [...]. (*Pro Sestio*, cap. 20, § 46)

“[...] uma vez que *uns* não me defendiam por medo do perigo, *outros* foram incitados pelo antigo ódio contra os bons, *outros* sentiam inveja de mim, *outros* pensavam que eu lhes era um empecilho, *outros* desejavam vingar alguma ofensa feita contra eles, *outros* odiavam a própria República e esta estabilidade e tranquilidade dos bons cidadãos e por causa de tantos e tão diversos motivos exigiam de mim um único [sacrifício] [...]”

A repetição do pronome *alii* (outros) traz como efeito o aumento da extensão da adversidade em que o orador se encontrava às vésperas do exílio, quando praticamente foi abandonado por todos. A anáfora *lhe* serve para intensificar o sentido de abandono e das inúmeras adversidades que ele teve de enfrentar sozinho, o que ele resume antiteticamente: “por causa de tantos e tão diversos motivos exigiam de mim um único [sacrifício]”. Esse único sacrifício é o exílio para o qual se viu obrigado a partir.

O orador usa a mesma figura de repetição para enfatizar a adesão de toda a Itália à sua causa:

Erat igitur in luctu senatus, squalibat civitas publico consilio veste mutata, *nullum* erat Italiae municipium, *nulla* colonia, *nulla* praefectura, *nulla* Romae societas vectigalium, *nullum* collegium aut concilium aut omnino aliquod commune consilium quod tum non honorificentissime de mea salute decrevisset (grifamos). (*Pro Sestio*, cap. 14, § 32; grifamos)

Portanto o Senado estava de luto, a cidade estava de luto por decisão pública, não havia município algum da Itália, *nenhuma* colônia, *nenhuma* prefeitura, *nenhuma* associação de arrecadadores de impostos, *nenhuma* corporação ou conselho ou alguma assembleia comum que, naquele momento, inteiramente, não tivesse feito, honorificentissimamente, votos pela minha salvação.

Seja na repetição de *alii* seja na repetição de *nullum/nulla*, a anáfora corrobora a amplificação do sentido da glória pessoal do orador, ou seja, de sua nobreza ao sacrificar-se sozinho pela República e ao receber o apoio de “toda a Itália”.

O vigor oratório da anáfora aparece também para intensificar a amplificação negativa:

Erat autem mihi contentio non cum victore exercitu, sed cum operis conductis et ad diripiendam urbem concitatis; habebam inimicum non C. Marium, terrorem hostium, spem subsidiumque patriae, sed duo importuna prodigia, quos egestas, quos aeris alieni magnitudo, quos



levitas, quos improbitas tribuno plebis constrictos addixerat; nec mihi erat res cum Saturnino, qui quod a se quaestore Ostiensi per ignominiam ad principem et senatus et civitatis, M. Scaurum, rem frumentariam tralatam sciebat, dolorem suum magna contentione animi persequabatur, sed cum scurrarum locupletium scorto, cum sororis adultero, cum stuprorum sacerdote, cum venefico, cum testamentario, cum sicario, cum latrone (*grifamos*). (*Pro Sestio*, cap. 17, § 38-39)

Por outro lado, minha luta não era contra um exército vitorioso, mas contra soldados mercenários e incitados para saquear a cidade; tinha como inimigo não C. Mário, terror dos inimigos, esperança e sustentáculo da pátria, mas dois monstros perversos, *a quem* a miséria, *a quem* a magnitude da dívida para com outros, *a quem* a frivolidade, *a quem* a improbidade tinham entregado presos [como escravos]³⁴ ao tribuno da plebe; meu litígio não era com Saturnino, que procurava, obstinadamente, vingar seu ressentimento com grande empenho de espírito, porque ele soube que o abastecimento de trigo foi transferido dele, questor de Óstia, com desonra, para o chefe do Senado e [primeiro cidadão] de Roma, Marco Escauro³⁵, mas era sim com um homem prostituído [favorito] de devassos ricos, com alguém que tinha trato íntimo com a irmã, com o sumo sacerdote dos estupros, com um envenenador, com um falsificador de testamentos, com um assassino, com um ladrão³⁶.

No trecho, a anáfora construída pelo pronome *quos* amplifica a venalidade, a infâmia, a vileza dos cônsules Gabínio e Pisão: [...] habebam inimicum non C. Marium, terrorem hostium, spem subsidiumque patriae, sed duo importuna prodigia, *quos* egestas, *quos* aeris alieni magnitudo, *quos* levitas, *quos* improbitas tribuno plebis constrictos addixerat (*grifamos*).

Em seguida, empunhando novamente a anáfora por meio da repetição do conectivo *cum*, o orador fustiga Clódio, atribuindo-lhe os qualificativos mais

³⁴ *Adixerat* (de *addico*, *-is*, *-ère*, *-dixi*, *-dictum*: “adjudicar a pessoa do devedor ao credor, para que este use dela como seu escravo), foi traduzido como “tinha entregado como escravos” por considerarmos a ligação semântica entre a ideia expressa pelo verbo *addico* e a do substantivo *addictus*, *i* (o escravo por dívida). Os cônsules Gabínio e Pisão estavam vinculados por uma obrigação a Clódio e deveriam submeter-se a seu arbítrio como se fossem seus escravos por dívida (*addicti*) (cf. nota de rodapé n. 9).

³⁵ L. Saturnino Apuleio, como questor de Óstia, detinha o controle estratégico do estoque de grãos, mas teve esse cargo retirado de suas mãos, de forma ultrajante para ele, por meio de um decreto do Senado, que entregou o controle dos grãos a Marco Escauro, um membro dos *optimates*. Tal medida política fez Saturnino passar para a oposição, levando-o à adesão do programa político dos populares.

³⁶ *Erat autem mihi contentio non cum victore exercitu, sed cum operis conductis et ad diripiendam urbem concitatis; habebam inimicum non C. Marium, terrorem hostium, spem subsidiumque patriae, sed duo importuna prodigia, quos egestas, quos aeris alieni magnitudo, quos levitas, quos improbitas tribuno plebis constrictos addixerat; nec mihi erat res cum Saturnino, qui quod a se quaestore Ostiensi per ignominiam ad principem et senatus et civitatis, M. Scaurum, rem frumentariam tralatam sciebat, dolorem suum magna contentione animi persequabatur, sed cum scurrarum locupletium scorto, cum sororis adultero, cum stuprorum sacerdote, cum venefico, cum testamentario, cum sicario, cum latrone.*

abjetos, numa gradação que vai desde a libertinagem até crimes como estupro, venefício, homicídio e roubo:

[...] nec mihi erat res cum Saturnino, [...] sed *cum* scurrarum locupletium scorto, *cum* sororis adultero, *cum* stuprorum sacerdote, cum venefico, *cum* testamentario, *cum* sicario, *cum* latrone (grifamos). (*Pro Sestio*, cap. 17, § 39)

[...] nem tinha que lutar contra Saturnino, [...] mas eu tinha que lutar contra um homem prostituído [favorito] de devassos ricos, com alguém que tinha trato íntimo com a irmã, contra um sacerdote dos estupros, contra um envenenador, contra um falsificador de testamentos, contra um assassino, contra um ladrão.

A *Retórica a Herênio* (IV, 19) - cuja autoria por muito tempo foi tributa a Cícero, mas hoje é atribuída ao rétor Cornifício (GARAVELLI, 2000, p. 38) – refere-se à repetição, figura entre as quais está a anáfora, não apenas como um ornamento que traz encanto, gravidade e acrimônia ao discurso, mas também como uma forma de elevar o discurso: “Esse ornamento tem muito de encanto e mais ainda de gravidade e acrimônia, por isso pode ser aplicado para ornar e ainda *eleva o discurso*”. Destacamos a última parte da citação para ressaltar que a anáfora, como figura de repetição, une-se, em perfeita simetria, à *amplificatio* como estratégia argumentativa do discurso.

Com a mesma força da anáfora, o assíndeto, junção de diferentes orações sem o uso de conectivos, também serve ao orador para produzir um efeito amplificativo. É o que se pode ver no excerto que segue:

[...] Cum subito manus illa Clodiana, in caede civium saepe iam victrix, *exclamat, incitatur, invadit*; inermem atque imparatum tribunum alii gladiis adoriuntur, alii fragmentis saeptorum et fustibus; a quibus hic multis vulneribus acceptis ac debilitato corpore et contrucidato se abiecit exanimatus [...] (*Pro Sestio*, cap. 37, § 79-80; grifamos)

[...] Então o bando de Clódio, já muitas vezes vitorioso com o sangue dos cidadãos, *grita, exalta-se, lança-se* sobre o inerte e desprevenido tribuno, uns atacam com espadas, outros com pedaços de banco e paus, dos quais este recebe muitas feridas e, com o corpo debilitado e traspassado de golpes, atira-se por terra desfalecido [...]

A sequência de orações destituídas de conectivos (*exclamat, incitatur, invadit*) amplifica a ação dos clodianos sobre Sestio, apresentado como “inerte” e “desprevenido”. Com o uso do assíndeto, a agressão desencadeada pelo bando de Clódio toma a proporção de grande injustiça e enorme covardia

cometida contra o tribuno Séstio, aliás o orador tranforma uma única ação em diversas ações. Tal amplificação se consegue porque, como argumenta Aristóteles (1998, 1413b), “Os assíndetos ainda possuem um outro aspecto particular: muitas coisas parecem ser ditas num mesmo espaço de tempo”. O recurso possibilita, portanto, ao orador pôr diante dos olhos de seu auditório diversas ações num mesmo espaço de tempo, fazendo parecer que seu cliente sofrera.

Orbitando a esfera da *amplificatio* com o fim de reforçá-la encontramos, ainda, a hipérbole. Na amplificação de Séstio, ao falar da questura do tribuno na Macedônia, o orador vale-se da figura para enfundar a administração do tribuno naquela província:

Quamquam non est omittenda singularis illa integritas provincialis, cuius ego nuper in Macedonia vidi vestigia, non pressa leviter ad exigui praedicationem temporis, sed *fixa ad memoriam illius provinciae sempiternam*. (*Pro Sestio*, cap. 5, § 13; grifamos)

Embora não se deva omitir aquela singular integridade em administrar a província cujos rastros pude observar recentemente na Macedônia, não marcados superficialmente para um elogio por pouco tempo, mas *gravados em memória eterna daquela província*.

Ao sugerir, sob forte exagero, que os rastros da questura de Séstio na Macedônia deveriam “ser gravados em memória eterna daquela província”, Cícero alça seu cliente à posição de relevância entre os cidadãos de Roma. De fato, a questura era o primeiro degrau do *cursus honorum*³⁷, não constituindo, portanto, uma magistratura importante a ponto de ser “gravada na memória eterna da província”, como sugere Cícero.

De modo semelhante, ao promover a autoamplificação de sua imagem, Cícero usa a hipérbole para apresentar-se como salvador não somente dos cidadãos romanos, mas também “quase de todas as nações”:

Eas res gesseram quarum non unus auctor sed dux omnium voluntatis fuissem, quaeque non modo ad singularem meam gloriam sed ad

³⁷ *Cursus honorum* (carreira das honras) designava o percurso sequencial das magistraturas romanas. Era a sequência de cargos na magistratura, regulada no início do século II a. C e revisada no governo de Sila (82 a. C), por meio da *lex Cornelia de Magistratibus*. A sequência das magistraturas para quem aspirasse à carreira política abrangia numa escala crescente: a questura (idade mínima para o exercício:31 anos); a edilidade (idade mínima para o exercício:37 anos); a pretura (idade mínima para o exercício:40 anos) e o consulado (idade mínima para o exercício:43 anos).



communem salutem omnium civium et *prope gentium pertinerent*. (Pro Sestio, cap. 16, § 38; grifamos)

Executara aquelas ações³⁸ não como um autor solitário, mas como se fosse um guia da vontade geral, e que visaram não apenas à minha glória pessoal, mas à salvação comum de todos os cidadãos e *quase de todas as nações*. (grifamos)

Parece-nos que o orador dá um peso descomunal às suas ações ao afirmar que as realizou para salvar todos os cidadãos e “*prope gentium pertinerent*” (quase todas as nações).

Ao lado dessas figuras, ergue-se também, como um instrumento retórico de grande efeito argumentativo com função amplificante, a ironia. “Figura do *pathos* e do *ethos* – põe do seu lado quem ri – a ironia também é figura do *logos*, por ressaltar um argumento de incompatibilidade pelo ridículo” (REBOUL, 2004, p. 133). Na *Oratio pro Sestio*, essa figura surge corroborando tanto a amplificação positiva quanto a amplificação negativa. No trecho seguinte, podemos verificar a eficácia desse recurso:

Et causam dicit Sestius de vi? Quid ita? Quia vivit. At id non sua culpa: plaga una illa extrema defuit, quae si accessisset reliquum spiritum exhausisset. [...] Ipsum vero quid accusas? Num defuit gladiis, num repugnavit, num ut gladiatoribus imperari solet, ferrum non recepit? (Pro Sestio, cap. 37, § 79-80)

E se acusa nesta causa Séstio de violência? Por quê? Porque vive. Mas isso não é culpa sua. Faltou apenas o último golpe, o qual, se penetrasse, exauriria o suspiro restante. [...] Por que acusas, verdadeiramente, o mesmo? Por que lhe faltaram as espadas, por que se defendeu, por que não recebeu o ferro [em seu corpo], como se costuma ordenar aos gladiadores?

O orador indaga por que se acusa Séstio de violência e, em seguida, responde de forma sarcástica: *Porque vive*. E continua a ironizar, afirmando que Séstio vive não por “culpa” sua, mas por “culpa” dos partidários de Clódio que não desferiram o último golpe por julgá-lo morto. Observemos o emprego irônico do vocábulo “culpa” na construção feita pelo orador: *Mas isso não é culpa sua*. Finalmente, usando a ironia, põe em destaque a posição de defesa de Séstio diante do ataque de Clódio: *Por que acusas, verdadeiramente, o mesmo? Por*

³⁸ Cícero se refere às ações que sufocaram a Conjuração de Catilina: “*Eas res gesseram*”.

que lhe faltaram as espadas, por que se defendeu, por que não recebeu o ferro [em seu corpo], como se costuma ordenar aos gladiadores?

A ironia empregada no trecho amplifica a imagem de Séstio, colocando-o como vítima das atrocidades de Clódio, como alguém que apenas se defende diante de uma agressão feroz e injusta.

A ironia é manejada também, sutilmente, na amplificação negativa das figuras dos cônsules Gabínio e Pisão, apresentados com aspectos físicos e morais burlescos. Enfatizando os aspectos grotescos dos cônsules, o orador coloca-os em situação de escárnio. Gabínio é descrito com traços bizarros: todo perfumado, com os cabelos frisados, licencioso, corrupto e venal, mas cheio de empáfia, contrastando com sua antiga situação de licenciosidade e de naufrágio em um mar de dívida (cf. *Pro Sestio*, cap. 8, §18). Pisão é desenhado com horrendos traços físicos e morais: um homem malvestido e malcheiroso, apegado à vaidade do cargo – a ponto de aspirar ao direito de imagem por uma magistratura de menor grau³⁹ – e com uma suposta seriedade, que o colocava, aparentemente, como um apoio e penhor da República (cf. *Pro Sestio*, cap. 8, §19-20).

Por meio da ironia, o orador procura pôr em relevo características que contrastavam com a dignidade exigida para o cargo de cônsul. Cícero passa da ironia sutil à caricatura e ao cáustico sarcasmo, ridicularizando a pose ostentada por Gabínio e Pisão:

Erat autem mihi contentio non cum victore exercitu, sed cum operis conductis et ad diripiendam urbem concitatis; habebam inimicum non C. Marium, terrorem hostium, spem subsidiumque patriae, *sed duo importuna prodigia, quos egestas, quos aeris alieni magnitudo, quos levitas, quos improbitas tribuno plebis constrictos addixerat.* (*Pro Sestio*, cap. 17, § 38; grifamos)

Por outro lado, minha luta não era contra um exército vitorioso, mas contra soldados mercenários e incitados para saquear a cidade; tinha como inimigo não C. Mário, terror dos inimigos, esperança e sustentáculo da pátria, *mas dois monstros perversos, a quem a*

³⁹ O *ius imaginum* (direito de imagens ou direito de possuir, no átrio da casa, uma imagem de si próprio e de seus antepassados em cera, mármore ou bronze) era reconhecido àqueles que exerciam a magistratura curul, ou seja, aqueles aos quais, por sua dignidade, cabia a *sella curulis*, isto é, aos cônsules, pretores, edis curuis, ditadores e mestre-de-cavalaria (BERZERO, in CICERONE 1935, p. 42). Saraiva (2000, p. 649) define *ius imaginum* nestes termos: “Cícero. Direito ou privilégio de levar em os funeraes as imagens de seus antepassados”. Cícero parece ironizar Pisão, vaidoso em um cargo municipal que não gozava do prestígio concedido aos cargos dignos da *sella curulis*.



miséria, a quem a magnitude da dívida para com outros, a quem frivolidade, a quem a improbidade tinham entregado presos [como escravos]⁴⁰ ao tribuno da plebe.

Nótári (2010, p. 211), ponderando sobre o retrato de Gabínio e Pisão, pintado por Cícero, conclui que, sem dúvida, no contexto histórico, o orador desenhou uma caricatura grotesca dos dois, no entanto, julgando a descrição a partir de seu valor literário, “tenderíamos a qualificar as imagens como uma obra mestra da ironia de Cícero”.

O epíteto, palavra ou frase que qualifica uma pessoa, é outro tipo de figura empregado pelo orador com função argumentativa para reforçar a *amplificatio* na *Oratio pro Sestio*. Tal figura remete-nos ao tema das escolhas lexicais, pois envolvem uma classificação, “não sendo possível qualificar sem escolher, ao mesmo tempo, a classificação à qual se concederá proeminência. Tal escolha raramente é desprovida de intenção argumentativa⁴¹” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 144). O epíteto, como assinalam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 143):

[...] resulta da seleção visível de uma qualidade que se enfatiza e que deve completar nosso conhecimento do objeto. Esse epíteto é utilizado sem justificação, porque se presume que enuncia fatos incontestáveis; apenas a escolha desses fatos parecerá tendenciosa.

O epíteto encerra uma escolha que se quer impor ou sugerir ao auditório sem que este perceba que está sendo induzido a aceitar uma classificação prévia. Ao inserir um indivíduo em uma classe, atribuem-se a ele todas as qualidades boas ou más que aquela classificação inclui.

Nesse sentido, os epítetos escolhidos por Cícero para atribuir a Clódio, Gabínio e Pisão implicam a inserção desses em uma classe de homens viciosos, destituídos de todas as virtudes dos bons cidadãos.

Em relação a Clódio, o orador desfia uma série de qualificativos que organizam os dados de seu discurso com a finalidade de desqualificar o tribuno:

⁴⁰ Cf. nota de rodapé n. 33 supra.

⁴¹ Perelman, na Nova Retórica, propõe três modos de classificação das figuras, baseados nos dados de organização do discurso: figuras de escolha, figuras de presença e figuras de comunhão, as quais, têm o efeito de, respectivamente, “impor ou sugerir uma escolha, aumentar a presença ou realizar a comunhão com o auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 195).



Fuerat ille annus iam in re publica, iudices, cum in magno motu et multorum timore intentus (est) arcus in me unum, sicut vulgo ignari rerum loquebantur, re quidem vera in universam rem publicam, traductione ad plebem *furibundi hominis ac perditum, mihi irati, sed multo acrius otii et communis salutis inimici*. Hunc vir clarissimus mihi que multis repugnantibus amicissimus, Cn. Pompeius, omni cautione, foedere, execratione devinxerat nihil in tribunatu contra me esse facturum. Quod *ille nefarius ex omnium scelerum colluvione natus* parum se foedus violaturum arbitratus (est), nisi ipsum cautorem alieni periculi suis propriis periculis terruisset. *Hanc taetram immanemque beluam*, vinctam auspiciis, adligatam more maiorum, constrictam legum sacratarum catenis, solvit subito lege curiata consul, [...] *Qui tribunus plebis felix in evertenda re publica fuit* nullis suis nervis—qui enim in eius modi vita nervi esse potuerunt *hominis fraternis flagitiis, sororiis stupris, omni inaudita libidine exsanguis?*—sed fuit profecto quaedam illa rei publicae fortuna fatalis, ut *ille caecus atque amens tribunus plebis* nancisceretur – quid dicam? Consules? (*Pro Sestio*, cap. 7, § 15-17; grifamos)

Já se passara aquele ano funesto, ó juízes, quando, em meio à grande perturbação e receios de muitos, se armou, apenas contra mim (assim correntemente o diziam os que desconheciam os fatos), o arco da agressão, mas na verdade contra a totalidade da República, ao dar-se a passagem para a classe plebeia de um *homem desatinado e perverso*, enraivecido contra mim, *mas mais violentamente hostil à tranquilidade e bem-estar gerais*. Um varão muitíssimo ilustre e, a despeito de muitas oposições, a mim unido por uma mui estreita amizade, Gneu Pompeio, obrigara aquele homem, mediante toda a espécie de cautelas, pactos e juramentos, a que, durante o seu tribunado, nada haveria de intentar contra mim. Porém *aquele execrável, nascido da coluvião de todos os crimes*, pensou para consigo que seria coisa pouca violar um compromisso, se não fizesse sentir receio pela sua própria segurança o próprio fiador da segurança alheia. De improviso, por meio de uma lei curiata, o cônsul solta *esta fera terrível e cruel*, que estava obstruída pelos auspícios, amarrada pelo costume dos antepassados, contida pelas cadeias das leis sagradas, [...] *Este tribuno da plebe que obteve êxito na destruição da república*, não com suas forças – de fato, que forças pôde ter, no decurso de uma vida deste teor, *um homem exaurido pelas torpezas praticadas com os irmãos, pelos estupros cometidos nas irmãs e por todo tipo de inauditos desenfreios da luxúria?* – mas aquilo foi, certamente, um destino fatal para a República, que *aquele tribuno da plebe cego e louco* encontrasse, por acaso, [aqueles dois] - que direi? Cônsules? (grifamos)

Clódio é desqualificado com toda a sorte de epítetos: *um homem desatinado e perverso, enraivecido contra mim, mas mais violentamente hostil à tranquilidade e bem-estar gerais; aquele execrável, nascido da coluvião de todos os crimes; esta fera terrível e cruel; este tribuno da plebe que obteve êxito na destruição da república; um homem exaurido pelas torpezas praticadas com os irmãos, pelos estupros cometidos nas irmãs e por todo tipo de inauditos desenfreios da luxúria; aquele tribuno da plebe cego e louco; um homem*

prostituído, um adúltero da irmã, um sacerdote dos estupros, um envenenador, um falsificador de testamentos, um assassino, um ladrão. (Pro Sestio, cap. 7, § 15 – 17; cap. 17, § 38-39)

Os epítetos selecionados para os cônsules Gabínio e Pisão não são menos aviltantes:

O que direi? Cônsules? [É possível] que eu designe com este nome os *destruidores deste império, os traidores de vossa dignidade, os inimigos de todos os bons*, homens que pensavam ter sido adornado com aquelas fasces e com as demais insígnias da mais elevada honra e de supremo poder *para destruir o Senado, arruinar a ordem equestre, extinguindo todos os direitos e todas as instituições dos nossos antepassados?* (Pro Sestio, cap. 7, §17; grifamos)

Quid dicam? Consules? Hocine ut ego nomine appellem eversores huius imperii, proditores vestrae dignitatis, hostes bonorum omnium, qui ad delendum senatum, adfligendum equestrem ordinem, extinguenda omnia iura atque instituta maiorum se illis fascibus ceterisque insignibus summi honoris atque imperii ornatos esse arbitrabantur?

E, mais adiante, o orador desfere-lhes outros epítetos desonrosos, articulando adjetivos e substantivos à caracterização dos dois cônsules:

Por outro lado, minha luta não era contra um exército vitorioso, mas contra soldados mercenários e incitados para *saquear* a cidade; tinha como inimigo não C. Mário, terror dos inimigos, esperança e sustentáculo da pátria, mas *dois monstros perversos*, a quem a *miséria*, a quem *magnitude da dívida para com outros*, a quem a *frivolidade*, a quem a *improbidade* tinha entregado *presos [como escravos]* ao tribuno da plebe. (Pro Sestio, cap. 17, § 38; grifamos)

Erat autem mihi contentio non cum victore exercitu, sed cum operis conductis et ad diripiendam urbem concitatis; habebam inimicum non C. Marium, terrorem hostium, spem subsidiumque patriae, sed duo importuna prodigia, quos egestas, quos aeris alieni magnitudo, quos levitas, quos improbitas tribuno plebis constrictos addixerat.

Por meio da seleção de epítetos com alta carga semântica depreciativa, Cícero insere, previamente, Clódio, Gabínio e Pisão na classe de maus cidadãos, portanto, na categoria de inimigos dos bons cidadãos e, por extensão, inimigos da República. Nesse sentido, os epítetos escolhidos por Cícero têm função argumentativa, uma vez que as qualificações partem de classificações preexistentes que buscam influenciar o ponto de vista do auditório. Dessa forma, os epítetos selecionados para a organização dos dados com vistas à

argumentação constituem um suplemento à amplificação negativa que o orador intenta auferir.

Considerações finais

Embora a defesa de Séstio tenha sido construída na seara do gênero tipicamente judicial, o texto parece flutuar entre o judicial e o epidíctico⁴², a considerar pelos inúmeros recursos à *amplificatio* de que o orador lança mão, fazendo desse argumento usado prevalentemente no gênero epidíctico seu principal florete retórico para esgrimir contra os adversários no fórum.

O orador se vale de um argumento tipicamente judicial, por exemplo, quando recorre, nas provas *átekhnai*⁴³, a partir do capítulo 36, ao princípio do *Vim ui repellere licet*⁴⁴ para respaldar a tese de legítima defesa de seu cliente Séstio. Ao sustentar que Séstio havia constituído escolta armada “para poder defender sua vida” (*Pro Sestio*, cap. 36, § 78), o orador calca seu argumento no antigo princípio *Vim ui repellere licet*, lembrado, posteriormente, por Ulpiano⁴⁵ e registrado no Digesto: “Escreve Cássio que é lícito repelir a violência com a violência e que este direito se funda na natureza, de que resulta, diz, que é lícito repelir as armas com as armas⁴⁶” (DIGESTO, 43.16.1.27 – *Ulpianus 69 ad edictum*). Trata-se, nesse caso, de um argumento tipicamente judicial.

Mas era preciso que dos atos de Séstio resultasse não apenas a inocência, mas também a glória de suas ações. Por isso, talvez, Cícero julgue insuficiente ater-se apenas às provas *átekhnai* (não técnicas ou inartísticas), cuja

⁴² Aristóteles (*Retórica* 1358b) dividiu os gêneros discursivos em três, de acordo com o tipo de auditório: o deliberativo (ou político), o judicial (ou judiciário ou forense) e o epidíctico (ou laudatório ou demonstrativo). A cada gênero discursivo correspondem, também, segundo Aristóteles, tipos de argumentos a serem utilizados prevalentemente: no discurso deliberativo, usa-se o exemplo (indutivo); no judicial, emprega-se o entimema (dedutivo); no epidíctico, a amplificação (*Retórica*, 1368a).

⁴³ As provas *átekhnai* (não técnicas), também chamadas de inartísticas ou extrínsecas, são as que não resultam da técnica retórica, pois já estão pré-constituídas; as provas *éntekhnai* (técnicas), também chamadas de artísticas ou intrínsecas, são aquelas que resultam de um trabalho técnico do orador, de criação, de descoberta, de invenção da arte retórica.

⁴⁴ É lícito repelir a violência com a violência.

⁴⁵ *Eneo Domitius Ulpianus* (150-228 d. C.) foi um famoso jurista romano de grande influência para o mundo do direito.

⁴⁶ *Vim ui repellere licere cassius scribit idque ius natura comparatur: apparet autem, inquit, ex eo arma armis repellere licere.* (DIGESTO, 43.16. 1.27 – *Ulpianus 69 ad edictum*)

tese se fundamenta na legítima defesa, na *remotio criminis* e na *translatio*⁴⁷. Seria necessário um maior empenho na elaboração das provas *éntekhnai* (técnicas ou artísticas), sobretudo buscando a descoberta de argumentos ligados às provas éticas (*ethos*) e patéticas (*pathos*) para enaltecer a conduta e ações de seu cliente bem como fustigar seus adversários naquele processo, valendo-se, sobretudo da amplificação, argumento típico do discurso epidíctico, mas que, nesse discurso judicial em particular, é empregado com profusão pelo orador.

O recurso a figuras retóricas na *elocutio* surge para corroborar o procedimento da *amplificatio*. As figuras revelam-nos elementos de persuasão em um discurso. Para a prosa oratória, não se tratava apenas de embelezar o discurso. Como enfatiza Reboul (2004, p. 62), “a retórica criou uma estética da prosa, uma estética puramente funcional, da qual tudo o que é inútil é excluído, em que o mínimo efeito de estilo se justifica pela exigência de persuadir, em que qualquer artifício gratuito engendra preciosismo ou vulgaridade”.

No caso particular da *Oratio pro Sestio*, observamos que a metáfora, a anáfora, o assíndeto, a hipérbole, a ironia e o epíteto, enfim, as figuras, de um modo geral, gravitam na órbita da amplificação, alinhadas a seu eixo, robustecendo-lhe o efeito de aumento positivo ou negativo, cumprindo a função argumentativa que o orador busca imprimir.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. 4. ed. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

ARISTÓTELES. *Retorica*. Introduzione di Franco Montanari. Testo critico, traduzione e note a cura di Marco Dorati. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1996.

CICERO. *Orations. Pro Sestio, In Vatinius*. Translation: R. Gardner. London: Loeb Classical Library, 1958.

⁴⁷ A *remotio criminis* e a *translatio* são procedimentos técnicos consolidados nos manuais de retórica à época de Cícero, que consistiam em retirar a culpa do crime do acusado e transferi-la para outrem.

- CICERONE, M. Tullio. *L'orazione "Pro Sestio"*. Introduzione e commento di Giorgio Berzero. Milano: Carlo Signorelli Editore, 1935.
- CICÉRON. *Discours pour Sestius – contre Vatinius*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 2002.
- CICERONIS, M. Tulli. *Orationes Pro P. Sestio, in P. Vatinium, Pro M. Caelio*. Recognovit C.F.W. Mueller. Lipsiae: in aedibus B. G. Teubneri, MDCCCXXXVI, 1836.
- COSTA, Marco Antônio. *Cícero e a retórica do exílio: as figuras de repetição*. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado, 2013.
- FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- GARAVELLI, Bice Mortara. *Manual de retorica*. Madrid: Cátedra, 2000.
- LAUSBERG, Heinrich. *Elementos de retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- LIMA, Francisco de Assis Costa de. *A "amplificatio" como estratégia retórica na "Oratio pro Sestio" de Cícero*. Amazonas: Dissertação de mestrado, 2017.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.
- NÓTÁRI, Tamás. La teoría del Estado de Cicerón en su Oratio pro Sestio. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*. Sección Historia del Pensamiento Jurídico y Político, Valparaíso, Chile, XXXII, p. 197-217, 2010.
- ONELLEY, Glória Braga. A resistência da nau/cidade na luta pelo poder. *Calíope*, v. 12, p. 33-42, Rio de Janeiro, 2004.
- PARATORE, Ettore. *História da Literatura Latina*. Tradução: Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 3. ed. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RENDA, Chiara. *La Pro Sestio tra oratória e politica*. Calabria: Rubbettino, 2007.
- RETÓRICA A HERÊNIO. Tradução e introdução de Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.
- ROCCI, L. *Vocabolario greco-italiano*. 37. ed. Città di Castello, Società Editrice Dante Alighieri, 1993.



SANT'ANNA, Henrique Modanez. *História da República Romana*. Petrópolis:
Vozes, 2015.

ANÁLISE CONSTRUCIONAL E RESOLUÇÃO CONTEXTUAL DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS DE ESPAÇO E MOVIMENTO

CONSTRUCTIONAL ANALYSIS AND CONTEXTUAL RESOLUTION OF METAPHORICAL EXPRESSIONS OF SPACE AND MOVEMENT

*Ewerton William Estevam de Souza*ⁱ

*Paulo Henrique Duque*ⁱⁱ

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de detalhar o processo de simulação mental que o leitor executa ao se deparar com expressões de espaço e movimento. Para atingi-lo, usamos os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, que concebe a construção do sentido como resultado de habilidades cognitivas, as quais estão ancoradas em experiências perceptuais e motoras. Desta forma, analisamos, segundo o modelo de Análise Construcional e Resolução Contextual, textos extraídos da internet que continham expressões metafóricas de espaço e movimento. Através da identificação dos papéis do CONTÊINER e da TRAJETÓRIA, chegamos a uma análise mais refinada do processo de simulação mental, de modo que ressaltamos de forma mais detalhada como a conexão entre esses dois esquemas acontece. O trabalho é relevante para a área da Linguística Cognitiva porque proporciona um entendimento com mais precisão de como o aparato cognitivo (sistemas perceptuais e motores) atua na linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cognitiva. Simulação Mental. Espaço e Movimento.

ABSTRACT: The detailing of the mental simulation process that is performed by the reader once expressions of space and movement are encountered is the main goal of this research. For this purpose, theoretical assumptions of Cognitive Linguistics were used, as it conceives the construction of meaning as a result of cognitive skills. Such skills are rooted in perceptual and motor experiences. Thus, texts containing metaphorical expressions of space and movement were obtained on the Internet and analyzed according to the Constructional Analysis and Contextual Resolution model. Through the identification of the roles of the CONTAINER and the PATH, a more accurate analysis of the mental simulation process was drawn in order to precisely emphasize how the connection between both schemas occurred. In conclusion, this research is relevant to the Cognitive Linguistics area because it provides an accurate understanding on how the cognitive apparatus (perceptual and motor systems) performs in language.

KEYWORDS: Cognitive linguistics. Mental Simulation. Space and Movement.

Submetido em: 03 jun. 2019

Aprovado em: 28 ago. 2019

ⁱ Graduado em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ewerton10@yahoo.com.br

ⁱⁱ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenador do Grupo de Pesquisa Cognição & Práticas Discursivas (C&PD). E-mail: duqueph@gmail.com



Introdução

Este trabalho busca investigar como ocorre a construção do sentido metafórico de espaço e movimento em textos escritos. Para isso, fundamentamos a pesquisa na Teoria Conceptual da metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980), na noção de mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999) e no modelo de gramática de construção desenvolvido por Chang e Bergen (2005), *Embodied Construction Grammar* (ECG).

A ECG concebe que a simulação mental tem um papel crucial na construção de sentido de sentenças, na medida em que, para compreendê-las, simulamos mentalmente seu conteúdo. Conforme Barsalou (1999) descreveu, a simulação mental consiste na recriação interna de experiências no momento em que lemos sentenças de ações, de modo que as mesmas redes neurais (sistemas perceptuais e motores) são ativadas tanto na execução daquela ação quanto na leitura/imaginação delas.

Segundo Bergen e Chang (2013), a simulação mental é dependente de esquemas imagéticos (Esquemas-I), uma vez que eles intermediam o processo pelo qual uma palavra conhecida ativa componentes perceptuais e motores da simulação. Embora o modelo de gramática de construção dê algumas pistas de como a simulação mental é executada, ainda há problemas a serem resolvidos. Tomando isso como ponto de partida, este trabalho tem o objetivo específico de contribuir para o preenchimento de algumas dessas lacunas, uma vez que investigaremos como e em que medida a estrutura gramatical em si participa do processo de construção de sentido da sentença.

A estrutura da sentença orienta a forma que a simulação deve acontecer, embora ela não dê o sentido completo dela. Dito com outras palavras, isolando-se frases ou palavras, conseguimos obter seu grau de simulação até certo ponto, já que tal processo envolve necessariamente o contexto situacional, responsável por fornecer dados que não estão na determinada sentença, e que, por isso, orientam melhor a simulação, além disso, os processos inferenciais também enriquecem a simulação (BERGEN; CHANG, 2005).

Temos também o objetivo de verificar em que medida a simulação mental se torna mais detalhada em função das pistas linguísticas fornecidas pelas

palavras e pelos padrões gramaticais identificados durante a leitura. As demais seções deste artigo visam a discutir os seguintes temas: as propriedades de esquemas e *frames*, a descrição dos dados, a discussão e o procedimento de análise dos resultados, com destaque ao modelo de Análise Construcional e Resolução Contextual, aplicando-o na análise das projeções metafóricas de movimentos físicos combinados a contêineres.

Metáfora

Assumimos os pressupostos da Teoria Conceptual da metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e da Teoria Neural da Metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Os autores se contrapõem à visão tradicional de metáfora ao argumentar que ela não é uma questão que diz respeito apenas à linguagem extraordinária. Mais do que isso, ela é essencial para o pensamento e para a ação, tendo grande importância para nossas vidas, pois o nosso sistema conceptual é inerentemente de natureza metafórica.

Ainda de acordo com os autores, nosso sistema conceptual não é fruto somente do intelecto. Ele guia desde nosso funcionamento diário até detalhes mais triviais. Conceitos estruturam o mundo à nossa volta, o que percebemos e como nos relacionamos com ele. Desta forma, os conceitos desempenham um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. A maneira pela qual pensamos, o que experienciamos e o que fazemos na vida cotidiana é, dentre outros fatores, uma questão de metáfora.

A experiência é essencial para a construção e a estruturação do nosso sistema conceptual, porquanto as metáforas estão fundamentadas na constante interação humana com seus entornos físico e cultural. A própria forma como estruturamos metaforicamente nossa vida (partes, estágios, propósitos) emergem da nossa atividade no mundo. “O tipo de sistema conceitual que nós temos é um produto do tipo de seres que nós somos e da maneira pela qual interagimos com os nossos ambientes físico e cultural”¹ (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 120).

¹The kind of conceptual system we have is a product of the kind of beings we are and the way we interact with our physical and cultural environments. (Tradução nossa).

Conceitos não são entidades mentais internas que representam realidades externas, mas sim modelos de ativação neural ativados pelo sistema sensório-motor. Portanto, o pensamento, constituído de conceitos e metáforas, é compreendido a partir de uma perspectiva neural, que considera a relação entre mente, corpo e ambiente (JOHNSON, 2007). Dessa forma, o sistema conceptual e, por sua vez, metafórico, é essencialmente corporificado (GIBBS, 2007), isto é, a mente é estruturada pelas experiências corporais, e são essas que fundamentam projeções metafóricas como “TEMPO É DINHEIRO”, “PARA CIMA É BOM” e “PARA BAIXO É RUIM”, por exemplo.

Segundo Grady (1997) e Lakoff (1993), as metáforas possibilitam a emulação de um conceito em termos de outro, através de um mapeamento entre alguns aspectos de um domínio fonte (mais imagético) e um domínio alvo (menos imagético, mais abstrato). Essa relação, entretanto, é parcial, dado que não são todos os elementos dos domínios que são relacionados. Apenas alguns destes são realçados, enquanto outros ficam subjacentes.

Embora partes do nosso sistema conceptual e, portanto, da nossa linguagem, sejam estruturados por características do nosso corpo e por funcionalidades deste na vida cotidiana, nem todos os conceitos e metáforas têm esta origem, como salienta Goshler (2005). Segundo a autora, muitas metáforas têm o corpo como domínio alvo, além de que muitas metáforas têm uma origem mais cultural do que corporal, propriamente dita.

Frames

Na visão clássica, os conceitos existem por eles mesmos, objetivamente, sendo caracterizados somente por suas relações com estados de coisas do mundo real, ou mundos possíveis; logo, dissociados e independentes de qualquer forma estruturada imaginativamente de conceber um domínio da experiência humana. Não obstante, estudos empíricos mostraram ao contrário, que a maioria desses conceitos só são definidos e interpretados quando inseridos numa rede de *frames* conceituais, dependente das mais variadas formas de experiências nas dadas culturas. (JOHNSON, 1987).

O processo de construção de sentido só se dá na sua totalidade por causa dos *frames*, que são estruturas cognitivas capazes de organizar os conceitos e as ideias que abstraímos do mundo. Tais estruturas são construídas quando a elas são integradas novas informações, mediante a interação com o mundo ao nosso redor e com o discurso. Quem explicita melhor essa questão do discurso é Fillmore (1982), que entende o *frame* como um sistema de categorias que se estrutura de acordo com algum contexto motivador. Ele explica que algumas palavras existem a fim de fornecer acesso ao conhecimento de tais *frames* aos participantes no processo comunicativo.

Dentro desta perspectiva, o conceito de *frame* não depende necessariamente da linguagem, mas sim de como ela é aplicada ao processamento de dados da seguinte forma: determinados *frames* estão associados, na nossa mente, com determinadas palavras; e a depender da escolha linguística ou de certas formas de discurso em um contexto apropriado, *frames* particulares podem ser ativados. (FILLMORE, 1976).

Frames e esquemas, ao longo da vida, vão sendo armazenados na nossa memória de longo prazo, na forma de “scripts”, ou guias, para lidarmos com a vida e a compreendermos como um todo. É importante ressaltar que *frames* podem ser corporificados, ou seja, se nós não tivéssemos o corpo da forma que possuímos, teríamos dificuldade em entender *frames*, ou projeções metafóricas, que envolvam, por exemplo, ALTO/BAIXO, FRENTE/COSTAS e DIREITA/ESQUERDA (FILLMORE, 1975).

Esquemas

Os esquemas são estruturas cognitivas ou representações mentais dinâmicas, isto é, não fixas, que organizam nosso pensamento, por meio de modelos corporificados de experiências organizadas significativamente (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987). Nesse sentido, a cognição não é função exclusiva do cérebro, pois algumas estruturas cognitivas são corporificadas, ou seja, emergem a partir de suas atuações no nível das nossas interações perceptuais, do nosso movimento percorrendo um espaço e da manipulação física de objetos.

Em síntese, os esquemas constituem a maneira como a memória de um indivíduo se organiza em relação às experiências corpóreas. Eles têm como base a configuração dos nossos corpos e sua relação com o ambiente, como por exemplo: a direção (esquerda, direita, frente e trás), a distância (centro/periferia), a velocidade dos objetos percorrendo trajetórias, dentre outros (DUQUE; COSTA; 2012). Esses esquemas imagéticos, isto é, que são mais próximos das experiências sensório-motoras, são os primeiros a surgir, o que explica o fato de eles estarem na base da linguagem humana (DUQUE, 2014).

Conforme Duque (2015a), os esquemas são um tipo de *frame*. A diferença é que o *frame* envolve conceitos mais do âmbito sociocultural, portanto, são conceitos mais abstratos e complexos, porquanto estão mais distantes das experiências sensório-motoras. Já os esquemas são menos complexos, pois envolvem relações espaciais simples, as quais emergem na interação com o ambiente, tendo caráter mais concreto.

O esquema TRAJETÓRIA² provém da nossa experiência com objetos se movendo de um ponto a outro, enquanto o esquema CONTÊINER advém das nossas vivências com recipientes: se pensarmos no corpo, por exemplo, temos órgãos e substâncias dentro; esse corpo está dentro de outro recipiente (um quarto, por exemplo). Embora esta relação seja espacial, ela pode ser metaforizada para uma relação temporal e não física.

Método de pesquisa

Elaboramos e categorizamos o *corpus* a partir de textos extraídos de sites e blogs da internet, selecionados por meio da ferramenta de busca Google. Na barra de busca, foram digitadas expressões metafóricas de espaço e de movimento, levantadas por meio de pesquisa bibliográfica. O *corpus* é constituído por 20 sentenças.

Tomando esse recorte como ponto de partida, realizamos a categorização refinada dos dados, mediante a identificação dos esquemas envolvidos nas construções. De acordo com o procedimento de análise, a partir dos enunciados

² Neste trabalho, quando nos referirmos a um esquema, ele será escrito em MAIÚSCULA, enquanto seus papéis, em *itálico*.

coletados, procedemos à identificação dos esquemas (e sua combinação) relacionados às pistas linguísticas levantadas (expressões de espaço e movimento). Essa etapa foi realizada seguindo-se o modelo de Análise Construcional e Resolução Contextual.

Bergen e Chang (2013) explicam que a Análise Construcional consiste na identificação de quais construções são instanciadas por um enunciado e como elas se relacionam, identificando quais esquemas de significado (Esquemas-I) são evocados e como estes são combinados, redundando num *frame* complexo. Já a Resolução Contextual consiste no mapeamento dos componentes semânticos (papéis) fornecidos pelo contexto situacional. Com isso, identificamos as especificações semânticas resolvidas. Em posse destas especificações, procedemos à análise das inferências.

É necessário lembrar que o foco principal da nossa análise recaiu sobre as orações isolando-as de seus contextos; entretanto, foi necessário recorrer a eles, isto é, ao texto por completo, uma vez que desejamos detalhar a simulação mental, e este processo só pode ser realizado ao analisarmos o contexto situacional, pois ele fornece mais detalhes no processo da Resolução Contextual.

Os papéis entre os esquemas que se conectaram, isto é, que tiveram o mesmo correspondente preenchido pelo contexto, foram realçados com a mesma cor (amarelo, verde e azul). Entretanto, nós destacamos o *portal* do CONTÊINER e o *caminho* da TRAJETÓRIA com a cor cinza, pois há uma relação entre eles, todavia tal relação não é idêntica, como acontece com os outros elementos destacados.

O *corpus* foi analisado. Os resultados serão expostos mais adiante. Serão dados como exemplos 5 mapeamentos metafóricos. A pesquisa tem caráter indutivo científico, isto é, a partir de um pequeno número de amostras, levantaremos hipóteses e propriedades comuns aos exemplos analisados. (LAKATOS, 2010).



Mapeamento das projeções metafóricas de espaço e movimentos físicos

Partindo do pressuposto de que pistas linguísticas funcionam como indexadores de sentido, isto é, ativam *frames* e esquemas, verbos de movimento acionam o esquema TRAJETÓRIA enquanto preposições locativas de espaço acionam o esquema CONTÊINER (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 2008; BERGEN; CHANG, 2005), portanto, esses dois esquemas são o escopo desta pesquisa.

A seguir, apresentaremos a descrição/definição de cada um dos componentes dos esquemas, para que se possa melhor acompanhar a discussão.

CONTÊINER

- *exterior*: região externa, isto é, o lado de fora.
- *interior*: região interna, isto é, o lado de dentro.
- *portal*: região de entrada.
- *limites*: regiões que delimitam o *exterior* do *interior*.

TRAJETÓRIA

- ↔ *origem*: ponto que marca o início da TRAJETÓRIA.
- ↔ *caminho*: distância entre a *origem* e a *meta*.
- ↔ *meta*: ponto que marca o final da TRAJETÓRIA.
- ↔ *trajetor*: entidade que percorre a TRAJETÓRIA.
- ↔ *marco*: ponto o qual se deseja alcançar.

Houve dificuldade em se determinar o *portal* e os *limites* do CONTÊINER, assim como o *caminho* da TRAJETÓRIA, isso porque na maioria das ocorrências, tais componentes não eram identificáveis tomando-se como escopo as orações isoladas. Dessa forma, foi necessário recorrer ao contexto no qual as ocorrências estavam inseridas. Dos 20 exemplos, 4 casos não tiveram os *portais* identificados, 15 não tiveram os *limites* identificados e 9 não tiveram o *caminho* identificado.

Mesmo analisando o contexto, algumas vezes não conseguimos identificar alguns desses 3 papéis, conforme os exemplos (4), (5), (6) e (8). Além disso, percebemos que quanto mais informação o texto possuía, mais fácil era

identificar os papéis. Quando a informação não estava explícita no texto, em alguns casos nós as preenchemos por meio de inferências (*default*).

No exemplo (4), conforme descrito no Quadro 1, nenhum dos 3 papéis foi identificado. Acreditamos que essa dificuldade tenha ocorrido devido às próprias características de TRAJETÓRIAS e CONTÊINERES. Dito de maneira mais clara, a forma com a qual lidamos com esses esquemas tem influência na maneira pela qual eles são ativados pela linguagem (JOHNSON, 1987). Além disso, como já mencionamos, as projeções metafóricas acontecem somente entre alguns domínios, enquanto outros ficam escondidos.

(4) Eu entrei em Depressão³.

Quadro 1 – Análise Construcional e Resolução Contextual de CONTÊINER É DEPRESSÃO e TRAJETÓRIA É ENTRAR EM DEPRESSÃO.

CONTÊINER	DEPRESSÃO
<i>exterior</i>	Fora da depressão
<i>interior</i>	Dentro da depressão
<i>portal</i>	
<i>limites</i>	
TRAJETÓRIA	ENTRAR EM DEPRESSÃO
<i>origem</i>	Fora da depressão
<i>caminho</i>	
<i>meta</i>	Dentro da depressão
<i>trajetor</i>	Eu
<i>marco</i>	Depressão

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os exemplos analisados, no processo de projeção metafórica, geralmente, o *portal* e os *limites* do CONTÊINER, assim como o *caminho* da TRAJETÓRIA não são emulados porque a pista linguística não possibilita isso. Verificamos que TRAJETÓRIAS ativam inferencialmente um *trajetor*, uma *origem* e uma *meta* (em que um dos dois é o *marco*); e o CONTÊINER ativa automaticamente um *interior* e um *exterior*.

Levantamos a hipótese de que, ao pensar nesses dois esquemas, nos parece que os componentes mencionados acima emergem primeiro do que os outros (*portal*, *limites* e *caminho*). Dessa forma, aqueles são mais salientes, por

³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Eu-entrei-emDepress%C3%A3o/57397422987123>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

este motivo, são eles que “sustentam” as projeções metafóricas. Destarte, há uma motivação cognitiva, baseada nas nossas relações com trajetórias e recipientes, que faz com que elejamos os componentes mencionados como “principais”, a ponto de projetarmos essa configuração conceptual em metáforas.

O *interior* e o *exterior* do CONTÊINER

Devemos salientar que, conforme pode ser visto nos quadros, também tivemos dificuldade para preencher o *interior* e o *exterior* do CONTÊINER, entretanto esta dificuldade foi menor do que quando comparada com a dificuldade em perfilar o *portal* e os *limites*. Algumas vezes não preenchemos o *conteúdo* do *interior* e/ou do *exterior* do CONTÊINER, colocando apenas “dentro” e/ou “fora” do respectivo CONTÊINER. Isso acontece porque nos parece que preencher esses papéis é sobretudo subjetivo. Entretanto em outros casos, como em (5), Quadro 2, o perfilamento desses papéis (*interior* e *exterior*) não nos pareceu tão subjetivo assim, pelo menos, dos 5 exemplos analisados, é o mais concreto.

Ao analisar o *exterior* da metáfora em (5), por exemplo, percebemos que o que estaria fora do 3º LUGAR seria a posição dos outros times, ou seja, simulamos a cena imaginando uma tabela que contém todas as posições dos times. Essa tabela estaria, ainda, “dentro” da taça GB, que neste caso perdeu seu sentido denotativo (a taça) para conotar todo o evento esportivo para se chegar à conquista da taça GB, ou seja, a projeção metafórica acontece, nesse sentido, pela emulação de um CONTÊINER que está dentro de outros dois CONTÊINERES.

(5) Vasco subiu para o 3º lugar na Taça GB após vitória em jogo atrasado⁴.

Quadro 2 - Análise Construcional e Resolução Contextual de CONTÊINER É 3º LUGAR e TRAJETÓRIA É SUBIR PARA O 3º LUGAR

CONTÊINER	3º LUGAR
<i>exterior</i>	A tabela, que está na taça GB

⁴Disponível em: <<http://www.netvasco.com.br/n/159257/juniores-vasco-subiu-para-o-3-lugar-na-taca-gb-apos-vitoria-em-jogo-atrasado-veja-classificacao>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

<i>interior</i>	Dentro do 3º lugar (time até então ocupante da posição)
<i>portal</i>	Vitória sobre o Tigres
<i>limites</i>	
TRAJETÓRIA	SUBIR PARA O 3º LUGAR
<i>origem</i>	Fora do 3º lugar (Na taça GB)
<i>caminho</i>	Disputa contra o Tigres
<i>meta</i>	Dentro do 3º lugar
<i>trajetor</i>	Vasco
<i>marco</i>	3º lugar

Fonte: Dados da pesquisa.

O *conteúdo* do *exterior* do CONTÊINER não é facilmente inferível como contêineres físicos. No exemplo anterior, conseguimos identificá-lo mais precisamente porque o CONTÊINER é uma posição que está dentro de uma tabela, ou seja, podemos visualizar mentalmente uma tabela, entretanto não conseguimos imaginar com precisão CONTÊINERES como uma depressão (4), Quadro 1, ou uma erupção (8), Quadro 5, uma vez que seus *conteúdos* são menos imagéticos.

Tanto o *interior* quanto o *exterior*, em alguns casos, desdobram-se num certo grau de divagação. Por exemplo, em (7), “Como Michael Jordan entrou na lista de bilionários da Forbes”, não podemos definir com acurácia o *exterior* da LISTA DE BILIONÁRIOS. Poderíamos pensar em uma LISTA DE NÃO BILIONÁRIOS na qual Michael Jordan estivesse incluso? Ou seria mais correto definir o *exterior* da LISTA como representação gráfica, ou seja, uma lista publicada na Revista Forbes?

Em relação ao *interior* do CONTÊINER, em quase todos os casos conseguimos imaginar o que provavelmente seria seu *conteúdo*. Em alguns exemplos, o *conteúdo* do *interior* é óbvio, como em (7): Como Michael Jordan entrou na lista de bilionários da Forbes, no qual os nomes dos bilionários estão no *interior* da LISTA DE BILIONÁRIOS, e a entrada do *trajetor* é simulada como se de fato Michael Jordan entrasse na lista. Já em (8) “Pucón: vulcão Villarrica entrou em erupção; população evacuada já voltou para casa”, não conseguimos definir precisamente o *interior* da ERUPÇÃO, pois tal CONTÊINER não existe *a priori*, isto é, ele é criado na hora em que o vulcão entra em erupção. Esse “entrar”, no entanto, não é, de fato, uma entrada espacial como em (5) e (7), mas é a entrada em um estado.

Outros exemplos nos quais podemos ver a natureza subjetiva do *interior* e do *exterior* do CONTÊINER são “há 35 anos, a luta popular entrou em cena”⁵, “como agir no mercado que entrou em crise”⁶, e “depósito não entrou na conta”⁷. Não conseguimos perfilar precisamente o *interior* e o *exterior* em tais ocorrências porque a metáfora chega a um nível de abstração tão grande que as propriedades do CONTÊINER já não comportam com satisfação a emulação.

Em (4), “Eu entrei em Depressão”, e (8), “Pucón: vulcão Villarrica entrou em erupção”, a projeção torna-se mais abstrata, pois os esquemas CONTÊINER e TRAJETÓRIA, assim como seus respectivos papéis, adquirem um maior grau de abstração (em cotejo com [5], “Vasco subiu para o 3º lugar na Taça GB”, e [7], “Como Michael Jordan entrou na lista de bilionários da Forbes”), o que dificulta preencher seus respectivos papéis.

Definir os *limites* do CONTÊINER também está ligado à concretude das metáforas. Por exemplo, em (7), conseguimos identificar o *limite* superior do CONTÊINER, que corresponde ao nome de Bill Gates, pois ele está no topo da lista, no caso, seria o *limite* superior interno (que também corresponde ao *interior* do CONTÊINER). Também poder-se-ia pensar nos *limites* como as próprias extremidades da representação gráfica de uma tabela (linhas e colunas). Essa “facilidade”, em relação aos exemplos (4) e (8), vai ao encontro de (5), ou seja, tanto em (5) quanto em (7), estamos falando sobre CONTÊINERES (lista/tabela) que são mais concretos dos que os de (4) e (8), (erupção e vulcão, respectivamente). Parece que quanto mais o CONTÊINER do domínio-alvo é concreto, mais fácil é perfilar seus papéis. Devido a esse certo grau de divagação em definir com exatidão os componentes dos esquemas imagéticos, em alguns casos, optamos por não perfilá-los.

Voltando a discorrer mais precisamente sobre os componentes *portal* e *limites* do CONTÊINER e *caminho* da TRAJETÓRIA, esses papéis parecem vir em segundo plano ao pensar nesses esquemas. Por esse motivo, acreditamos que nem sempre eles fazem parte dos mapeamentos metafóricos; tais

⁵Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/pt-ha-35-anos-a-luta-popular-entrou-em-cena-727.html>. Acesso em: 25 fev. 2017.

⁶Disponível em: <http://www.bizrevolution.com.br/bizrevolution/2015/03/como-agir-no-mercado-que-entrou-em-crise-.html>. Acesso em: 25 fev. 2017.

⁷Disponível em: <http://www.reclameaqui.com.br/12024223/banco-do-brasil-s-a/deposito-nao-entrou-na-conta/>. Acesso em: 25 fev. 2017.

componentes ficam subjacentes neste processo. Mesmo em alguns casos em que poderíamos tentar identificá-los, não ficou claro se, de fato, o preenchimento do papel era pertinente. Nos exemplos (4), (5), (6) e (8) deixamos alguns desses componentes vazios, pois, de fato, pareceu uma tarefa muito abstrata, tortuosa, puramente interpretativa, inconclusa e ineficiente.

Acreditamos que isso está relacionado ao grau de abstração que esses esquemas sofrem. Se pensarmos, por exemplo, em contêineres físicos como CASA e BAÚ, imaginar seus *limites* e *portais* é fácil, entretanto se transpusermos esse pensamento para contêineres não físicos (metafóricos), como nos exemplos analisados, o processo torna-se mais complicado. A partir disso, acreditamos que o *portal* e os *limites* sejam os elementos mais concretos do CONTÊINER, por este motivo são mais difíceis de serem metaforizados, enquanto que o *interior* e o *exterior* são, de certa forma, componentes “mais abstratos”, o que facilita a projeção.

Cotejando o *portal* com os *limites*, notamos que esses últimos são ainda mais difíceis de serem metaforizados, conforme descrito anteriormente. Isso nos permite pensar, sob esta perspectiva, que os *limites* são ainda mais concretos que o *portal*, por isso o *portal* torna-se um componente “mais metaforizável”. Assumindo que nosso pensamento tem como subjacência as experiências mais básicas, os limites dos recipientes que temos no mundo sempre possuem extremidades (concretude), enquanto que o portal pode ser algo mais ou menos concreto (o portal pode ser, por exemplo, somente uma abertura ou uma fresta).

Como afirmáramos antes, o *interior* e o *exterior* do CONTÊINER são papéis “mais abstratos” (em comparação com o *portal* e os *limites*), e preenchê-los, pelo contexto, ou pelas inferências, é mais fácil do que os outros componentes, esse “mais fácil”, entretanto, abre um leque de possibilidades. Conforme discutido antes, acreditamos que quanto mais abstrato o CONTÊINER, mais subjetivo e vago torna-se o perfilamento de seus papéis.

De forma geral, podemos afirmar que, dependendo da natureza metafórica, definir precisamente os componentes dos esquemas é algo que nos parece bastante vago e inconcluso. Estamos inclinados a acreditar que quanto mais abstratas forem as projeções, mais difícil é preencher seus componentes;

e, quanto mais esses papéis forem concretos (*portal* e *limites*), mais difícil é de preenchê-los.

Visto que, na maioria dos exemplos, identificamos o *interior* e o *exterior* do CONTÊINER (embora não tenhamos descrito seu *conteúdo*, pelos motivos já apresentados), concluímos que são esses componentes que caracterizam um recipiente. Dito com outras palavras, um CONTÊINER metafórico só existe porque há um *interior* e um *exterior*, tais componentes são, portanto, essenciais para qualquer CONTÊINER, enquanto que o *portal* e os *limites* são, digamos, componentes “adicionais”.

O motivo que explica as conclusões supracitadas pode ser encontrado quando voltamos os olhos para o que o origina, isto é, para a formação do sistema conceptual. Para trazer respostas que expliquem os fenômenos linguísticos discutidos nas análises, utilizaremos os pressupostos de Mandler e Cánovas (2014). Os autores fizeram um trabalho de revisão de literatura, investigando a respeito do que foi descoberto, até a data de sua publicação, sobre a formação de esquemas imagéticos em bebês.

Os autores defendem a seguinte hipótese: a razão pela qual algumas propriedades dos esquemas tornam-se mais salientes do que outras, é porque bebês, em fase inicial de conceptualização, prestam mais atenção em determinadas propriedades de movimentos de oclusão e contenção. Por alguma razão, esses eventos são percebidos de forma mais saliente pelos bebês, o que faz com que eles, mesmo antes dos 6 meses, construam esquemas com base nessas relações espaciais com o ambiente.

Os autores argumentam que os bebês conceptualizam primeiramente o *interior* e o *exterior*, pois são essas as propriedades que mais importam para eles. Não há evidências empíricas de que o CONTÊINER (uma estrutura composta por *portal*, *limites*, *interior* e *exterior*, delimitada espacialmente) seja conceptualizado num primeiro momento e todo de uma vez só, conforme é pensado tradicionalmente.

Desse modo, o fato de compreendermos DEPRESSÃO como um CONTÊINER revela que somente os atributos de *interior* e *exterior* são o suficiente para que nós construamos o esquema CONTÊINER, sem a necessidade do *portal* e dos *limites*, que só passam a ser percebidos e

conceptualizados depois dos 6 meses, de forma gradativa. Isso faz que com que possamos formular, sem estranheza, metáforas com CONTÊINERES que não possuem todos os papéis.

Os papéis do CONTÊINER e *caminho* da TRAJETÓRIA

Em relação à TRAJETÓRIA, o motivo que leva o *caminho* da TRAJETÓRIA a nem sempre ser emulado nas projeções metafóricas é que ele é um componente menos essencial a este esquema, pois, na nossa vida cotidiana, por exemplo, nos interessa, num primeiro momento, de onde e para onde uma pessoa se locomoveu. O caminho que ela tomou, geralmente, não nos interessa, ou, ao menos, ele vem em segundo plano.

Assim como o *caminho* da TRAJETÓRIA, o *portal* e os *limites* de CONTÊINERES metafóricos são estruturados de acordo com nossa vida cotidiana, pois normalmente esses 2 últimos papéis têm menos importância do que o *interior* de recipientes. Podemos considerar o fato de que muitos recipientes não possuem portal de nenhuma espécie.

Considerando que todo recipiente tem um interior e que ao nos depararmos com eles, o que mais chama a atenção é normalmente o conteúdo interno, o *interior* parece ser o seu componente mais importante, por isso, sendo o componente principal de um contêiner real, ele torna-se o papel básico e principal de CONTÊINERES metafóricos, daí deriva o fato de termos perfilado esse componente “mais facilmente” do que os outros papéis deste esquema.

Portanto, concluímos, ao menos através dos exemplos analisados, que nossas experiências com CONTÊINERES estruturam as metáforas que o envolvem, definindo que o *interior* é o papel mais saliente, enquanto nossas experiências com TRAJETÓRIAS definem que a *origem* e a *meta* são componentes mais salientes que o *caminho*, o que nos parece indicar que nosso sistema conceptual é, de fato, governado pelas nossas experiências corporificadas.

Vale salientar que não estamos generalizando essa hipótese, afinal, o *corpus* analisado foi pequeno. Como perspectivas futuras, poder-se-iam coletar mais dados a fim de sustentar a conclusão supracitada.

Voltaremos a discutir que, embora o *interior* do CONTÊINER seja um componente “essencial” da metáfora, ainda é difícil preencher o que há dentro dele, conforme (4) e (8), pois a metáfora chegou a um grau de abstração tão grande que o verbo *entrar* perdeu seu sentido de trajetória propriamente dito.

Por exemplo, em (8) o verbo “entrar” passou a designar a “entrada” em um estado (ENTRAR EM ERUPÇÃO), o que implica dizer que não havia CONTÊINER antes de o *trajetor*, de fato, “entrar” nele, fazendo com que, pelo menos é o que acreditamos, a simulação mental seja executada um pouco diferente dos exemplos [5], “Vasco subiu para o 3º lugar na Taça GB”, e [7], “Como Michael Jordan entrou na lista de bilionários da Forbes” nos quais houve uma trajetória no sentido mais real da palavra.

Concluimos parcialmente esta discussão afirmando que, com base no que analisamos, nos parece que quanto mais as metáforas vão tornando-se abstratas, ou seja, distanciando-se dos esquemas que lhe deram origem, mais elas vão perdendo suas propriedades, a ponto de não conseguirmos emular alguns de seus papéis, geralmente aqueles que são mais concretos, na linguagem.

Trazendo esses dados mais próximos da linguagem, podemos concluir que, embora saibamos que todo CONTÊINER tenha um *portal* e seus *limites* e que toda TRAJETÓRIA tenha um *caminho*, no processo de emulação metafórica, esses elementos não são necessários para o entendimento da oração, eles são apenas um “acréscimo” à informação dada, disso decorre a maior dificuldade em preencher tais componentes.

Corroboramos para o que nós estamos afirmando o fato de termos recorrido ao contexto com pouca frequência para preencher, realizando algumas inferências, os papéis *exterior* e *interior* do CONTÊINER e *origem*, *meta*, *trajetor* e *marco* da TRAJETÓRIA. Enquanto que, para o preenchimento dos papéis do *portal* e *limites* do CONTÊINER e do *caminho* da TRAJETÓRIA, foi necessário recorrer com maior frequência ao contexto, o que nos permite concluir, como já afirmamos, que esses três componentes são menos importantes no processo da emulação, às vezes até desnecessários, como em (4).

Mandler e Cánovas (2014) trazem contribuições importantes ao entendimento desse fenômeno. Os autores explicam que bebês, inicialmente,

somente conceptualizam a *meta* da TRAJETÓRIA, ou seja, somente o fim do caminho. Destarte, bebês não conceptualizam a *origem*, muito menos o *caminho*, pois esses atributos não são necessários para a compreensão de que coisas se movem para alcançar um objetivo. Isso dá indícios do porquê de conseguirmos utilizar, sem estranheza, metáforas nas quais a TRAJETÓRIA não possui todos os papéis, assim como o fato de termos preenchido com mais facilidade a *meta* do que a *origem*, e esta, por sua vez, com mais facilidade do que o *caminho*.

Embora tenhamos afirmado que a pesquisa supracitada tenha apresentado evidências que explicam o fato de conseguirmos conceptualizar trajetórias metafóricas que não contêm todos os componentes, assim como o fato de a *meta* ter sido preenchida mais facilmente do que a *origem* e, principalmente, do que o *caminho*, são necessárias mais pesquisas que comprovem essa relação, uma vez que o mencionado trabalho foi realizado tomando como base a conceptualização somente de bebês.

A oração (4), “eu entrei em Depressão”, foi encontrada sem contexto. Apenas analisando a frase, podemos perceber que uma pessoa entrou em um estado de depressão. Não é necessário entender o porquê disso (que corresponde ao *portal* do CONTÊINER e ao *caminho* da TRAJETÓRIA), embora saibamos que quando o contexto fornece tais informações, o sentido da oração é entendido mais plenamente.

Também foi possível perceber que o *caminho* da TRAJETÓRIA é o meio ou a causa pela qual o *trajetor* “atravessa” para chegar ao *portal* do CONTÊINER. Ao analisar o exemplo (5), “Vasco subiu para o 3º lugar na Taça GB após vitória em jogo atrasado”, nota-se que o *caminho* que o Vasco passa para subir para o 3º lugar, na Taça GB, é a disputa contra o time adversário. No último minuto de jogo, ao vencer, o Vasco atravessa o *portal* chute rasteiro, visto que foi ele que deu origem ao gol e, por conseguinte, a vitória, assim, entrando no 3º LUGAR.

(6) Gol em clássico sai de jogada manjada no repertório de Leandro Damiano⁸.

Quadro 3: Análise Construcional e Resolução Contextual de CONTÊINER É JOGADA MANJADA e TRAJETÓRIA É SAÍDA DO GOL DE JOGADA MANJADA

CONTÊINER	JOGADA MANJADA
<i>exterior</i>	Fora da jogada (o repertório de Leandro Damiano)
<i>interior</i>	Dentro da jogada manjada (Domínio da bola, giro e chute rasteiro)
<i>portal</i>	Chute rasteiro
<i>limites</i>	
TRAJETÓRIA	SAÍDA DO GOL DE JOGADA MANJADA
<i>origem</i>	Dentro da jogada manjada
<i>caminho</i>	Domínio da bola, giro e chute rasteiro
<i>meta</i>	Fora da jogada manjada (o repertório de Leandro Damiano)
<i>trajetor</i>	Gol
<i>marco</i>	Jogada manjada

Fonte: Dados da pesquisa.

No exemplo (6), Quadro 3, também notamos, de certa forma, uma relação entre o *interior* do CONTÊINER e o *caminho* da TRAJETÓRIA (por isso também o destacamos de azul). Não estamos afirmando que o *interior* da JOGADA MANJADA é o *caminho* que o gol passa para sair da JOGADA, mas sim que, para o *trajetor* (gol) sair do CONTÊINER, ele deve atravessar o *caminho dentro* da JOGADA. *Dentro* dela têm os seguintes elementos, conforme descrito no contexto: domínio da bola, giro e chute rasteiro.

Ao passo que afirmamos que o *caminho* da TRAJETÓRIA é o meio que possibilita o *trajetor* sair de dentro do CONTÊINER, o domínio da bola, o giro e o chute rasteiro (que são elementos *dentro* da JOGADA), também podem ser considerados como parte do *caminho* da TRAJETÓRIA, pois foi por meio deles que o gol saiu da JOGADA. Esse “sair”, entretanto, é construído subjetivamente, pois, com efeito, o gol não sai objetivamente da cena simulada, isto é, de “*dentro*” da JOGADA.

Ainda sobre (6), o *portal* do CONTÊINER também foi destacado de azul porque está relacionado aos outros papéis também ressaltados com a mesma

⁸Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/times/cruzeiro/noticia/2015/03/gol-em-classico-sai-de-jogada-manjada-no-repertorio-de-leandro-damiao.html>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

cor. Interpretamos que o *caminho* da TRAJETÓRIA esteja relacionado ao *portal* do CONTÊINER (assim como em (5)). Neste caso específico, o *gol* percorre um *caminho* que segue uma lógica espaço-temporal: primeiramente ele passa pelo domínio da bola, depois pelo giro, e finalmente chega ao *portal* chute rasteiro (pois é a última parte do *caminho*), então o *gol* termina sua trajetória saindo de *dentro* da JOGADA. Desta forma, podemos observar, neste exemplo, que a relação entre TRAJETÓRIA e CONTÊINER é deveras complexa, uma vez que os componentes de ambos estão conectados através de uma lógica interna, o que faz com que a trajetória SAÍDA DO GOL DE JOGADA MANJADA ative um *frame* bastante complexo.

Interessante observar como aspectos cognitivos básicos, relacionados ao deslocamento, à relação do indivíduo com recipientes e à percepção visual são responsáveis pelos processos cognitivos de alto nível (BARSALOU, 1999; WHEELER; PETERSEN; BUCKNER, 2000; DUQUE, 2015b), produzindo sentenças como essas que analisamos, que são estruturadas por meio de mapeamentos metafóricos e conexões complexas entre os esquemas para a construção do sentido.

Em (7), Quadro 4, observamos uma lógica semelhante ao caso anterior analisado, em relação ao *portal* e ao *caminho*. Neste caso, acreditamos que o *portal* seja a parte mais relevante do *caminho*, aquilo que leva de vez o *trajetor* a entrar no CONTÊINER. Conforme descrito no quadro abaixo, o *caminho* do CONTÊINER é composto pelas fontes de renda acumuladas pelo *trajetor* (Michael Jordan). Gradativamente essas fontes o têm levado para perto da LISTA DE BILIONÁRIOS, mas, dentre elas, a que mais contribui para deixá-lo bilionário e entrar no CONTÊINER, foi a relacionada aos pagamentos da Nike.

(7) Como Michael Jordan entrou na lista de bilionários da Forbes⁹.

Quadro 4 – Análise Construcional e Resolução Contextual de CONTÊINER É LISTA DE BILIONÁRIOS e TRAJETÓRIA É ENTRAR NA LISTA DE BILIONÁRIOS

CONTÊINER	LISTA DE BILIONÁRIOS
<i>exterior</i>	Fora da lista de bilionários
<i>interior</i>	Dentro da lista de bilionários (o nome dos milionários)

⁹Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/michael-jordan-estreia-na-lista-dos-bilionarios-da-forbes/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

<i>portal</i>	Pagamentos da Nike
<i>limites</i>	Bill Gates (limite superior interno)
TRAJETÓRIA	ENTRAR NA LISTA DE BILIONÁRIOS
<i>origem</i>	Fora da lista de bilionários
<i>caminho</i>	Fontes de renda ligadas ao esporte
<i>meta</i>	Dentro da lista de bilionários
<i>trajetor</i>	Michael Jordan
<i>marco</i>	Lista de bilionários

Fonte: Dados da pesquisa

O *portal* do CONTÊINER, conforme o exemplo (8), Quadro 5, também se comporta como a “última parte” do *caminho*, dado que a intensificação da atividade vulcaniana é o *caminho* da TRAJETÓRIA porque é o motivo pelo qual o vulcão entra em ERUPÇÃO. O seu *portal* é a expulsão do gás, pois ela é último acontecimento do *caminho*, sendo a última etapa do processo, a “gota d’água” para que o *trajetor* entre no CONTÊINER.

(8) Pucón: vulcão Villarrica entrou em erupção; população evacuada já voltou para casa¹⁰.

Quadro 5 – Análise Construcional e Resolução Contextual de CONTÊINER É ERUPÇÃO e TRAJETÓRIA É ENTRAR EM ERUPÇÃO

CONTÊINER	ERUPÇÃO
<i>exterior</i>	Fora da erupção (estado de não erupção)
<i>interior</i>	Dentro da erupção
<i>portal</i>	Expulsão do gás
<i>limites</i>	
TRAJETÓRIA	ENTRAR EM ERUPÇÃO
<i>origem</i>	Fora da erupção
<i>caminho</i>	Intensificação da atividade da vulcaniana
<i>meta</i>	Dentro da erupção
<i>trajetor</i>	O vulcão
<i>marco</i>	A erupção

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nessas análises, verificamos que metáforas envolvendo CONTÊINER e TRAJETÓRIA podem focalizar diferentes papéis, de modo que alguns são mais salientes do que outros. Isso nos leva a refletir se, de fato, a

¹⁰Disponível em: <<http://www.viajenaviagem.com/2015/03/pucon-vulcao-villarrica-entrou-em-erupcao-populacao-evacuada-ja-voltou-para-casa>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

categorização clássica desses esquemas (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987) é condizente com o que, com efeito, é conceptualizado pelo ser humano.

Mandler e Cánovas (2014) propõem uma definição de esquemas que nos parece mais condizente em relação a esse aspecto, haja vista que os autores defendem (e também pudemos perceber em nossas análises) que os esquemas não constituem categorias discretas nem com limites rigidamente definidos, já que verificamos que algumas propriedades desses esquemas podem inexistir em metáforas.

Nesse sentido, a definição de esquemas proposta por esses pesquisadores é fluida e menos categórica. Como perspectivas futuras, sugerimos a possibilidade de aplicação do modelo de Análise Construcional e Resolução Contextual em expressões metafóricas, utilizando-se, desse modo, a visão de esquemas, proposta pelos autores supracitados.

Conclusão

Neste trabalho, verificamos que a construção de sentido de espaço e movimento se dá por meio do acionamento dos esquemas. Para isso, metáforas são fundamentais para o processo de especificações semânticas. Tais elementos são responsáveis pelo detalhamento e ampliação da simulação.

Nesse sentido, verificamos que nem todos os componentes da TRAJETÓRIA se conectam ao CONTÊINER, já que mapeamentos metafóricos se comportam de maneiras diferentes a depender do quão abstrato eles são, ou seja, quanto mais concretos os CONTÊINERES metafóricos forem, mais a chance do sucesso do perfilamento de seus componentes (*interior*, *exterior*, *portal* e *limites*).

Verificamos ainda que o *portal* e os *limites* são elementos mais concretos do CONTÊINER, além de que, na vida cotidiana, normalmente esses elementos têm menos importância do que o seu *interior*. Portanto, nossas experiências com CONTÊINERES estruturam as metáforas que o envolvem, definindo que o *interior* é o papel mais saliente.

Também notamos que, não obstante o *interior* do CONTÊINER seja um componente “essencial” da metáfora, a depender do grau de abstração a qual o

CONTÊINER é metaforizado, torna-se difícil de preenchê-lo, uma vez que, quanto maior o grau de abstração, mais distante as propriedades dos esquemas metaforizados vão se tornando das características dos esquemas-I.

Identificamos que o *caminho* da TRAJETÓRIA é um elemento “menos essencial” na vida cotidiana, este dado reflete na estrutura das metáforas, tornando o componente *caminho* menos essencial ao sentido da sentença e, por isso, menos usado que os outros papéis (*origem* e *meta*) nas recorrências das projeções metafóricas de TRAJETÓRIAS, tornando-o um componente “adicional”.

Ainda argumentamos que o fato de algumas propriedades dos esquemas analisados serem mais salientes do que outras, é explicado pelo motivo de prestarmos mais atenção, primeiramente, ainda quando bebês, nas propriedades dos esquemas que nos chamam atenção: o *interior* e o *exterior* do CONTÊINER, e a *meta* da TRAJETÓRIA.

Também observamos que tanto o *caminho* da TRAJETÓRIA quanto o *portal* do CONTÊINER são o meio, ou o motivo, pelo qual o *trajetor* atinge à *meta*, sendo que a diferença entre esses dois últimos componentes se dá pelo fato de o *portal* ser o elemento mais relevante, ou último “degrau” do *caminho*.

Com base em tudo que apresentamos, chegamos a uma análise mais refinada do papel da gramática no processo de construção de sentido de espaço e movimento das projeções metafóricas. As nossas conclusões corroboram que a experiência com TRAJETÓRIAS em CONTÊINERES são a base para a projeção metafórica de movimentos físicos e para a combinação desses esquemas, cujo resultado é uma estrutura linguística repercutida pelo processamento cognitivo.

Este trabalho ressaltou ainda, de forma mais detalhada, como a conexão entre esses dois esquemas acontece, mostrando que a metáfora é um importante recurso utilizado na linguagem, uma vez que sua função reside na emulação dos esquemas imagéticos, levando-os para um nível de abstração maior (NARAYANAN, 1997), conforme vimos nos exemplos analisados. Desta forma, ressaltamos a importância dos Esquemas-I na simulação mental, o que nos proporcionou entender com mais precisão como o aparato cognitivo (sistemas perceptuais e motores) atua na linguagem.

Acreditamos que o trabalho tenha sido relevante para o modelo de gramática concebido pela linguística cognitiva, pois nós destacamos algumas características importantes no processo de simulação mental que o leitor sofre ao ler os indexadores linguísticos que têm um *trajetor* se deslocando em relação a um *marco* como CONTÊINER. Já se sabe que os dois esquemas (CONTÊINER e TRAJETÓRIA) se conectam por meio dos seus componentes, mas de que modo isso acontece ainda requer respostas, por isso, neste trabalho, analisamos detalhadamente tais componentes e como eles se conectam, a fim de refinar a realização de uma simulação mental.

Referências

- BARSALOU, L. Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, Cambridge, v. 22, n.4, p. 637–660, jul. 1999.
- BERGEN, B.; CHANG, N. Embodied construction grammar in simulation-based language understanding. *In: ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (org.). Construction grammar(s): cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 147-190.
- BERGEN, B.; CHANG, N. Embodied Construction Grammar. *In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (org.). Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013. p. 168-190.
- DUQUE, P. H. As construções linguísticas “para” e “para dentro de” e a simulação mental de espaço e movimento. *Revista Digital Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 298-324, jan./jun, 2014.
- DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em Frames. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 39, p. 25-48, jul./ago, 2015a.
- DUQUE, P. H. O processo de simulação na construção do sentido em narrativas. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 350-366, jan./abr, 2015b.
- DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. *Linguística Cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências*. Natal: EdUFRN, 2012.
- FILLMORE, C. Frame semantics and the nature of language. *In: HARNARD, S. R.; STEKLIS, H. D.; LANCASTER, J. (org.). Origins and evolution of language and speech*. Nova York: New York Academy of Sciences, 1976. p. 20-32.
- FILLMORE, C. Frame Semantics. *In: LINGUISTICS SOCIETY OF KOREA (Ed). Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-138.

FILLMORE, C. An alternative to checklist theories of meaning. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Societ*. Amsterdam. p. 123-131, 1975.

GIBBS, R. W. Why Cognitive Linguistics Should Care More About Empirical Methods. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M.; MIDDELBURG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. (org.). *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

GOSHLER, J. Embodiment and body metaphors. *Metaphoric*, v. 9, p. 33-52, 2005.

GRADY, J. E. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. PhD. Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.

JOHNSON, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

JOHNSON, M. *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. (org.). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (org.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh*. New York, NY: Basic Books, 1999.

LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

MANDLER, J. M.; CÁNOVAS, C. P. On defining image schemas. *Language and Cognition*, v. 6, n. 4, p. 510-532, 2014.

NARAYANAN, S. *KARMA: knowledge-based active representations for metaphor and aspect*. PhD. Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.

WHEELER, M.; PETERSEN, S.; BUCKNER, R. Memory's echo: Vivid remembering reactivates sensory specific cortex. *Proc. Natl. Acad. Sci.* v. 97, n. 20, p.11125-11129, 2000.

COLOCAÇÃO PRONOMINAL NA MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA, DE EVANILDO BECHARA: COMPARANDO AS ABORDAGENS DAS 1ª e 37ª EDIÇÕES

PRONOMINAL PLACEMENT IN MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA,
BY EVANILDO BECHARA: COMPARING THE APPROACHES OF THE 1st
AND 37th EDITIONS

Emily Gonçalves de Medeirosⁱ

Francisco Eduardo Vieiraⁱⁱ

RESUMO: Este artigo tem como objetivos comparar as abordagens do fenômeno sintático “colocação pronominal” em duas edições da *Moderna Gramática Portuguesa* (1961, 1999), de Evanildo Bechara (1928-), e refletir sobre as motivações e implicações de tais abordagens. A pesquisa está inserida no campo da Historiografia da Linguística, nos termos de Swiggers (2009, 2010, 2012, 2013) e Altman (1998, 2009, 2012). Como resultados, destacamos que, apesar das descontinuidades anunciadas no nível retórico, a obra de Bechara, no tratamento da colocação pronominal, permanece em continuidade com a gramática normativa tradicional, mantendo o viés prescritivo instaurado no fazer gramatical brasileiro desde o fim dos oitocentos.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística. Gramática Tradicional. Sintaxe. Colocação pronominal.

ABSTRACT: The main objectives of this article is to compare the approaches of the syntactic phenomenon “pronominal placement” in two editions of *Moderna Gramática Portuguesa* (1961, 1999), by Evanildo Bechara (1928-), and to understand the motivations and implications of such approaches. The research is based on the grounds of Linguistic Historiography, according to Swiggers (2009, 2010, 2012, 2013) and Altman (1998, 2009, 2012). As results, we emphasize that, despite the discontinuities announced at the rhetorical level, Bechara’s grammar on the approach of pronominal placement remains in continuity with traditional normative grammar, maintaining the prescriptive tendency established in the Brazilian grammatical practice since the end of the 19th century.

KEYWORDS: Linguistic Historiography. Traditional Grammar. Syntax. Pronominal placement.

Submetido em: 31 jul. 2019
Aprovado em: 26 ago. 2019

ⁱ Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: emy.medeiros@outlook.com

ⁱⁱ Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: feduardovieira@gmail.com



1 Situando a investigação no projeto de pesquisa HSB

O presente estudo faz parte do conjunto das atividades do grupo de pesquisa *HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas*¹. De modo específico, está vinculado ao projeto de pesquisa *HSB – Historiografia da Sintaxe no Brasil: teoria, norma e ensino*, em execução no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Os objetivos principais do projeto de pesquisa *HSB* são: i) analisar processos de surgimento, desenvolvimento, recepção, contraposição, apagamento e continuidade de teorias, saberes e ideias sobre sintaxe na história da gramática e da linguística no Brasil, do século XIX ao XXI; ii) compreender a trajetória das ideias e das políticas sobre a questão da norma linguística brasileira, elaboradas por diferentes agentes, do século XIX aos dias de hoje; e iii) examinar de que maneira gramáticas, livros didáticos, documentos governamentais, currículos, planos de curso, materiais didáticos de formação continuada, entre outros textos pretéritos e contemporâneos elaborados no Brasil a partir do século XIX, impactaram e vêm impactando o desenvolvimento de nossas representações linguísticas e práticas pedagógicas envolvendo saberes sintáticos.

As pesquisas encabeçadas por esse projeto inserem-se no domínio da *Historiografia da Linguística*, mas se abrem ao diálogo com questões da *Linguística Aplicada* voltadas ao ensino de gramática na contemporaneidade. Os estudos em andamento têm procurado construir narrativas descritivas, interpretativas e explicativas sobre como o conhecimento sintático foi e vem sendo adquirido, formulado, difundido, transformado, preservado, didatizado ou esquecido no contexto intelectual brasileiro. Em conjunto, voltam-se à reconstrução do “ideário sintático”, em termos *teóricos*, *normativos* e *didáticos*, buscando, num primeiro momento, o reconhecimento crítico de como viemos trabalhando até agora com o nível sintático de análise da língua, tanto em termos investigativos quanto pedagógicos; e, a longo prazo, a construção de novas configurações teóricas à ciência linguística e ao ensino de gramática no Brasil.

¹ Espelho do Grupo de Pesquisa HGEL no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6433198070413694>

2 O problema da colocação pronominal

No decorrer dos séculos XIX e XX, as transformações sociais no Brasil foram tão intensas quanto as mudanças registradas na história interna do português. Nesse âmbito, o problema da colocação pronominal é considerado por vários linguistas como uma das mudanças advindas no sistema gramatical do português, a exemplo de Duarte (1989), Roberts e Kato (1993), Pagotto (1993), Martins (1994), Schei (2003), Namiuti (2008), Othero e Cardozo (2017), entre outros. Em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, Castilho (2010) retoma alguns desses trabalhos para apresentar a historicidade da colocação pronominal do português brasileiro e do europeu. Sistemáticamente, expõe, entre outros, os resultados levantados por Salvi (1990) e Pagotto (1993), os quais demonstram que, no contexto europeu, a preferência pela ênclise ganhou espaço apenas em meados do século XVIII, intensificando-se ao longo do século XIX, no caminho oposto ao predomínio da próclise no Brasil, especialmente no século XX.

Tendo em vista o contexto sociopolítico que instituiu o Brasil como uma extensão de Portugal por aproximadamente 300 anos (desde a expansão marítima portuguesa e a invasão e ocupação do território brasileiro pelo império português no início do século XVI até as primeiras décadas do século XIX, marcada pelo processo de Independência do Brasil), a variedade brasileira do português, quando registrada na literatura gramatical portuguesa, era considerada de pouca importância descritiva. Especificidades da “fala brasileira” só passaram a ter notoriedade nas gramáticas quando estas também vieram a ser elaboradas por autores brasileiros, principalmente no final do século XIX.

Conforme aponta Gurgel (2008), o estudo da colocação pronominal teve grande importância, no final do século XIX e início do século XX, no debate ocorrido no Brasil acerca da especificidade da língua nacional. Os estudos da Filologia evidenciaram as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal, e o primeiro passou a produzir e utilizar instrumentos de gramatização² próprios,

² A gramatização corresponde ao “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

particularmente a partir das últimas décadas do século XIX, ainda que pautados no arcabouço da gramática tradicional consoante padrões lusitanos. Entretanto, apesar das regras normativas em favor da ênclise, estudos atuais apontam que, em termos de regra geral de colocação pronominal, a próclise é a marca da fala brasileira em oposição à ênclise dos falantes nascidos além-mar.

Contribuem com a legitimação desse “novo” fato sintático gramáticas que se concentram na modalidade falada do português brasileiro e que estão livres das amarras prescritivas da gramática normativa tradicional, como Castilho (2010), Bagno (2012) e Perini (2016). Essas gramáticas, que apresentam o epíteto “português brasileiro” nos respectivos títulos, descrevem a próclise como a regra geral dos falantes brasileiros do português.

Essa ampliação, ou mesmo mudança de perspectiva, veio e vem gerando diversos posicionamentos na gramaticografia recente, envolvendo gramáticas do português escrito, cujo conjunto inclui, entre títulos como Moura Neves (2000, 2018), Azeredo (2008, 2018), Haury (2014) e Vitral (2017), a 37ª edição da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (1999), obra sobre a qual nos debruçamos neste artigo.

3 Objetos e objetivo de pesquisa

Por mais de meio século, a *Moderna Gramática Portuguesa* (doravante *MGP*), do gramático e filólogo brasileiro Evanildo Bechara (1928-), vem contribuindo para suprir as necessidades normativas e metalinguísticas dos mais diferentes tipos de consulente. Desde a sua 1ª edição, em 1961, à 38ª edição mais recente, publicada em 2015³, a obra gradativamente consolidou-se enquanto obra gramatical de referência no Brasil.

Conforme Orlandi (2002), Cavaliere (2008), Costa (2017), entre outros, a *MGP* tem por base a *Grammatica Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira (1855-1923), cuja primeira edição é de 1907. Frente à *Nomenclatura Gramatical*

³ A edição de 1999, já no século XXI, mudou de editora (da Lucerna para a Nova Fronteira) e foi reimpressa diversas vezes. Segue sendo considerada a última versão da obra (Cf. MULINACCI, 2016, p. 113), visto que a 38ª edição, lançada em 2015, somente adequa o conteúdo da obra ao *Novo Acordo Ortográfico* implementado por decreto presidencial em 2009 (Cf. COSTA, 2017, p. 154).

Brasileira (NGB), sugerida pelo então Ministério da Educação e Cultura em 1959, Bechara fora o responsável por reformular o texto de Pereira, desencadeando o surgimento de uma nova gramática, a *MGP*.

Embora a exposição tradicional de Pereira (1907) e de outros gramáticos da primeira metade do século XX estivesse lá – “Não se rompe de vez com uma tradição secular: isto explica por que a Moderna Gramática traz uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo⁴ clássico” (BECHARA, 1961, p. 21) –, Bechara adicionou à *MGP* elementos dos estudos modernos da linguagem, primeiramente na edição de 1961 e posteriormente na 37ª edição, a de 1999, “revista, ampliada e atualizada” em decorrência tanto do amadurecimento teórico desse gramático recifense radicado no Rio de Janeiro quanto das críticas e sugestões recebidas, como esclarece o próprio autor no prefácio dessa edição:

Amadurecido pela leitura atenta dos teóricos da linguagem, da produção acadêmica universitária, das críticas e sugestões geralmente formuladas por companheiros da mesma seara e da leitura demorada de nossos melhores escritores, verá facilmente o leitor que se trata aqui de um novo livro. (BECHARA, 1999, p. 19).

A edição de 1999, então, emerge de um lugar de conflito entre a “velha” tradição gramatical e as “novas” perspectivas linguísticas. Por outro lado, os estudos linguísticos incorporados não tiram da *MGP* sua natureza pedagógica, cabendo-lhe ensinar a língua exemplar e lidar com os padrões normativos de correção a partir da “autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 1999, p. 52).

Sendo assim, considerando que a 1ª e a 37ª edições da *MGP*, de 1961 e 1999, respectivamente, foram lançadas em meio a “climas de opinião”⁵ significativos na trajetória da gramatização brasileira do português, e que a “colocação pronominal” se insere no rol de discussões sobre problemas gramaticais brasileiros desde o século XIX, os objetivos desta investigação consistiram em, a partir da comparação das abordagens desse fenômeno

⁴ Nas citações das fontes, optou-se por manter a ortografia original de cada edição (1961 e 1999).

⁵ O conceito de “clima de opinião” [*climate of opinion*] (BECKER, 1932) aqui utilizado deriva das concepções adotadas em Koerner (1989, 1996) e remete ao cenário cultural e epistemológico geral do período em que as ideias linguísticas são geradas, circuladas, propagadas ou esquecidas.



sintático nas duas edições citadas, verificar os movimentos de continuidade e descontinuidade no trato do tema com as diretrizes gerais da tradição gramatical normativa ou, nos termos de Vieira (2018), do “paradigma tradicional de gramatização”⁶ (PTG); e refletir sobre as motivações e implicações de tais abordagens em uma das mais representativas obras da gramatização brasileira do português da segunda metade do século XX.

De acordo com Vieira (2018, p. 10-11), gramáticas sob o crivo do PTG: i) buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas; ii) veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio; iii) confundem *gramática*, *norma* e *língua*, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento; iv) privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua; v) tomam a oração como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido; vi) utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições. O estudo aqui apresentado também investigou em que medida as duas edições da *MGP* (1961 e 1999) se afastam ou se aproximam desses traços, considerando-se o recorte sintático da análise, isto é, a colocação pronominal.

4 Bases teórico-metodológicas

Fundamentamo-nos na área de investigação denominada de Historiografia da Linguística, nos termos de Swiggers (2009, 2010, 2012, 2013), Altman (1998, 2009, 2012), entre outros.

Consoante Altman (2012), defendemos ser redutora uma pesquisa historiográfica que considera as fontes investigadas apenas em si mesmas, como se surgidas e desenvolvidas em um “nada” intelectual, social e político. Assim, obra e autor foram contemplados num quadro mais amplo, em que consideramos uma espessura temporal que antecede e sucede a atmosfera

⁶ Paradigma ramificado da filosofia grega clássica, que se tornou o mentor epistemológico do que tradicionalmente se entende por gramática nas sociedades ocidentais de cultura escrita, desde os alexandrinos do século III a.C. aos gramáticos brasileiros do século XX (VIEIRA, 2018).

intelectual da época, a que Auroux (1992) denomina, respectivamente, “horizonte de retrospeção” e “horizonte de projeção”.

Ressalte-se que, apesar de nossa análise, em certa medida, priorizar a “dimensão interna” (teórica, conceitual, terminológica, analítica, pedagógica) do desenvolvimento do conhecimento sobre colocação pronominal na *MGP*, também consideramos a “dimensão externa” (sociocultural, intelectual, ideológica) que envolve os fatos. Ou seja, conteúdo (regras de colocação pronominal apresentadas, natureza dos dados, caráter científico/pedagógico da abordagem) e contexto (climas de opinião, horizontes de retrospeção, percursos biográficos pessoais e profissionais, redes intelectuais, inserções em grupos de especialidade) foram tratados como dimensões correlativas no trabalho historiográfico (SWIGGERS, 2012) e relacionados na descrição e interpretação das fontes.

A pesquisa foi desenvolvida em três fases de organização, nos termos de Swiggers (2012, 2013): i) a “fase heurística”, que consistiu no levantamento, leitura, catalogação e sistematização em fontes historiográficas que privilegiaram a metarreflexão sobre o conhecimento sintático acerca da colocação pronominal nas duas edições da *MGP* especificadas; ii) a “fase hermenêutica”, que consistiu na análise crítica e interpretação dos dados levantados e sistematizados; e iii) a “fase executiva”, que consistiu na demonstração dos resultados de investigação propriamente dita, a partir de reconstruções que relacionam os fatores considerados aos acontecimentos históricos e ao tratamento da língua.

Um último ponto que precisa ser comentado é a noção de “retórica”, tomada aqui nos moldes de Murray (1994) e Altman (1998), ou seja, como estratégias de enunciação utilizadas pelo pesquisador para situar seu trabalho em relação ao trabalho dos seus predecessores e/ou contemporâneos. Em graus variáveis, há dois tipos diferentes de retórica: a revolucionária e a de continuidade. Em síntese, a retórica revolucionária, em oposição à retórica de continuidade, consiste nas reivindicações dos membros de um grupo de especialidade por maiores descontinuidades. Esse processo é dinâmico e não determinativo, isto é, a presença de um tipo de retórica discursiva não necessariamente suprime o outro tipo, nem mesmo define a natureza da

descrição linguística, que muitas vezes caminha em direção contrária ao discurso engendrado.

Esses fundamentos epistemológicos sustentarão a apresentação das análises a seguir.

5 Demonstração dos resultados da pesquisa

A concretização da terceira fase do estudo se subdivide em duas seções: uma compreendendo as dimensões externas, e outra, as dimensões internas, imanentes às fontes.

5.1 Dimensões externas: a *MGP* e seus contextos

Apesar de já estabelecida no imaginário mundial do século XXI, a ideia de *nação* é ainda muito recente na história. De acordo com Fiorin (2008), a identidade nacional é uma criação moderna, de alcance mundial, cujo desenvolvimento teve início no século XVIII, alcançando sua plenitude apenas no século seguinte.

No processo de constituição de uma nação, diversas políticas em que a língua tem um papel fundamental são estabelecidas, e o recorte linguístico serve como ferramenta às funções práticas e sociais do cotidiano de sua população. Além disso, estabelecem-se, a partir do simbólico, relações identitárias entre os indivíduos, concedendo-lhes identificação e sentimento de pertença ao mesmo povo, enraizando sua cultura e valores e, assim, delimitando as fronteiras da nação. Nesse sentido, a criação de uma língua nacional está relacionada a alguns fatores, dentre os quais destacamos a escolha de um dialeto como padrão (seja sua motivação econômica e social, seja pela majoritariedade dos usos) e a construção de uma normatização gramatical. (FIORIN, 2008).

Surge daí a necessidade de gramatização da língua nacional. A partir da elaboração de instrumentos de gramatização, gradativamente se estabelecem no imaginário dos sujeitos normas e referências àquilo que constitui a unidade linguística de sua nação. Nesse sentido, “do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala

natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor.” (AUROUX, 1992, p. 69).

No Brasil, as primeiras discussões sobre a gramatização do português estão diretamente ligadas à identidade nacional do brasileiro. Remontam ao final do século XIX, época em que os espíritos abolicionista e republicano se destacam e a existência do Estado se fortalece. Entretanto, à época, as gramáticas brasileiras que abordavam o português falado no Brasil em geral avaliavam negativamente seus traços sintáticos. (VIEIRA, 2018).

Já na primeira metade do século XX, a disciplina “língua portuguesa” havia se instaurado no sistema educacional brasileiro, estando configurada na tríade *gramática*, *retórica* e *poética*, com certa individualidade entre as partes (SOARES, 2004). À época, houve um acentuado aumento na produção de gramáticas escolares brasileiras, desenvolvidas em tom didático-pedagógico. Contudo, apesar da retórica geral que apontava para o reconhecimento e legitimação da língua nacional, toda a construção do saber sobre o português do Brasil nesses instrumentos aconteceu numa relação de comparação entre a língua daqui e o português de Portugal, sempre posicionando as regularidades linguísticas brasileiras (a norma brasileira) em submissão à norma lusitana, “considerada no Brasil como aquela que devia ser seguida pelos brasileiros” (BASTOS, 2012, p. 242).

Desse modo, os saberes sintáticos e sua disciplinarização escolar seguiram circunscritos nas balizas teóricas e normativas da gramática tradicional no decorrer da primeira metade do século XX. Somente nos anos 1960, com a entrada da Linguística nos cursos de graduação em Letras e a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação em Linguística, as críticas à gramática tradicional e ao seu ensino eclodiram em nosso meio acadêmico. A ruptura, a princípio restrita ao nível retórico, ganharia contornos mais concretos desde então.

Ainda por essa década e na década de 1980, começaram a tomar corpo na Linguística brasileira diferentes teorias textuais e discursivas, promovendo o que Gueiros (2019) denomina de “tradição sociodiscursiva nos contextos de pesquisa e reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas”. A ideia de que o estudo da forma resultaria no bom uso da língua, comum à epistemologia da

gramática tradicional, passava a ser suplantada pelo ponto de vista de que o uso da língua deveria ser anterior ao estudo da forma. A Linguística, assim, distendeu seus próprios horizontes no Brasil e complexificou seu território, propondo formulações teóricas elaboradas no diálogo com outras disciplinas e com fatores extralinguísticos.

Nesse âmbito, foram tantos os estudos linguísticos e os textos de caráter de divulgação científica publicados, sobretudo a partir da década de 1980, apontando contradições e insuficiências conceituais e metodológicas da gramática greco-latina, que, hoje em dia, a crítica à tradição gramatical chega a ser consenso entre linguistas das mais distintas áreas e entre professores de português formados em diferentes universidades.

Também há de se considerar que, por essa época, as teorias linguísticas de caráter sociodiscursivo já haviam revelado aspectos da linguagem e das línguas (incluindo aí a língua portuguesa) até então desconhecidos, negados ou marginalmente abordados pela gramática tradicional e mesmo pela Linguística de viés formalista. O deslocamento provocado pelas abordagens “hifenizadas” dos estudos linguísticos (sociolinguística, linguística de texto, análise do discurso, psicolinguística etc.) tentou abranger o fenômeno “linguagem” para além dos aspectos verbais.

Em suma, há algumas posições compartilhadas pelos diferentes agentes dessa nova tradição, dentre as quais podem ser destacadas: i) a necessidade de revisão crítica dos princípios de análise e da norma-padrão da gramática tradicional, ou mesmo da elaboração de gramáticas sob novas configurações epistemológicas; ii) a importância do respeito às variedades linguísticas em geral e a consideração da variedade linguística do estudante no trato pedagógico; iii) e a mudança na unidade máxima de ensino de língua, que sai do nível oracional sintático e migra para o domínio do texto, do gênero, do discurso.

Os impactos desse redirecionamento epistemológico seriam sentidos, de diferentes maneiras, no cotidiano pedagógico do professor de português no Brasil. Por sua vez, os instrumentos de gramatização elaborados a partir de então não poderiam permanecer incólumes às discussões suscitadas e às novas demandas no estudo da língua. Os autores de gramáticas em atuação no período, como Evanildo Bechara, foram, de certo modo, compelidos a incorporar

os saberes da (macro)linguística em seus tratados predominantemente prescritivistas. Vejamos algumas questões a respeito.

Como já dito, a primeira edição da *MGP* (doravante *MGP-61*) veio a lume em 1961, dois anos depois da publicação da *NGB*, que passara a ser considerada basilar no ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar e na elaboração de exames das mais diversas naturezas. Assim, ao embasar-se na *NGB*, conforme pode ser observado logo em suas primeiras páginas, a *MGP-61* situa-se em relação às demandas sociais de sua época.

No prefácio, nos deparamos com o objetivo declarado da obra:

Ao escrever esta *Moderna Gramática Portuguesa* foi nosso intuito levar ao magistério brasileiro, num compêndio escolar escrito em estilo simples, o resultado dos progressos que os modernos estudos de linguagem alcançaram no estrangeiro em nosso país. *Não se rompe de vez com uma tradição secular*: isto explica por que esta *Moderna Gramática* traz uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo clássico. *A nossa preocupação não residiu aí, mas na doutrina*. Encontrarão os colegas de magistério, os alunos e quantos se interessam pelo ensino e aprendizado do idioma *um tratamento nôvo* para muitos assuntos importantes que *não poderiam continuar a ser encarados pelos prismas por que a tradição os apresentava*. (BECHARA, 1961, p. 21, grifos nossos).

Os trechos em destaque evidenciam que o autor apresenta uma retórica de continuidade e, simultaneamente, de ruptura em relação aos estudos gramaticais produzidos até então, situação conflituosa característica desse momento. O “tratamento nôvo” parte do que fora postulado pela tradição, e não em rompimento ou contraponto a ela. O sintagma “modernos estudos da linguagem”, explicitamente marcado no prefácio à obra e de acordo com o clima de opinião da época, corresponde a saberes advindos da “linguística americana” e aos estudos filológicos realizados no Brasil e em outros países desde o final do século XIX (COSTA, 2017). Nessa conjuntura, a *MGP-61* teve uma recepção amplamente favorável por parte dos professores e alunos.

A gramática de Bechara é dedicada à memória de Manuel Said Ali Ida (1861-1953), chamado *mestre e amigo*, que fortemente influenciou a trajetória profissional e as publicações do autor – o que se sustenta na edição de 1999. No decorrer da obra, as ideias de Said Ali são retomadas e, ainda no prefácio, o autor afirma:

A *orientação científica* por que se norteia esta nossa *Moderna Gramática* não seria possível sem a lição dos mestres (seria ocioso citá-los) que, dentro e fora do Brasil, tanto têm feito pelo desenvolvimento da disciplina. Devemos-lhes o que de melhor os leitores encontrarem neste livro, e a eles, em cada citação, prestamos sincera homenagem. Elegemos, entre eles, um dos mais ilustres para dedicar-lhe o nosso trabalho de hoje: *aquêle que para nós nos é tão caro pelo muito que contribuiu para nossa formação lingüística: M. Said Ali.* (BECHARA, 1961, p. 22, grifos nossos).

Essa “orientação científica” da gramática seria, então, advinda das considerações de estudiosos da língua no período de gramatização brasileira, dito “científico”, mais especificamente a partir de Júlio Ribeiro (1881), com especial destaque a Said Ali. Paralelamente, ao descrever o objeto de estudo da “Gramática”, a *MGP-61* destaca: “Cabe [...] registrar os fatos da língua geral ou padrão, estabelecendo os preceitos de como se *pode falar e escrever bem* uma língua” (BECHARA, 1961, p. 25, grifos do autor).

Assim, a obra é organizada em conformidade às necessidades intelectuais de sua época, em que se prezava por investidas e procedimentos científicos, ao mesmo tempo em que se reporta à estética do bem falar e escrever, colocando-se, curiosamente, num paralelo entre *ciência* e *arte*. Estas e outras questões corroboram para a legitimação da *MGP-61* enquanto obra de referência.

Após trinta e seis edições da obra, Evanildo Bechara publica, em 1999, a 37ª edição da *MGP* (doravante *MGP-99*), em que se encontram diferenças gerais significativas em relação à primeira. Na seção 3 deste artigo, já foi mostrada a indicação do autor de que todas as seções da *MGP-61* foram revistas, revisadas e atualizadas, sendo as reformulações decorrentes tanto de seu amadurecimento como estudioso da linguagem no nível teórico quanto das críticas recebidas e da leitura demorada dos melhores escritores de língua portuguesa, em sua visão. Ainda no prefácio, acrescenta Bechara que

[d]ificilmente haverá seção da Moderna Gramática Portuguesa que não tenha passado por uma consciente atualização e enriquecimento: atualização no plano teórico da descrição do idioma, e enriquecimento por trazer à discussão e à orientação normativa a maior soma possível de fatos gramaticais levantados pelos melhores estudiosos da língua portuguesa, entre os quais cabe menção honrosa a Mário Barreto e Epifânio Dias. (BECHARA, 1999, p. 19, grifo nosso).

De fato, essa edição foi elaborada em um período dos estudos linguísticos no Brasil em que tanto a Linguística quanto a *NGB* estavam instituídas e instauradas no imaginário acadêmico universitário e, com mais timidez, escolar, tendo, portanto, a oportunidade de ser ressignificada por seu autor mediante as discussões que circundaram os estudos de língua e linguagem e o fazer gramatical brasileiro na segunda metade do século XX – oportunidade que não foi alcançada por outras gramáticas e autores do mesmo século.

Segundo Costa (2017, p. 167), assim como ocorre na edição de 1961, a *MGP-99* passa por “um atravessamento entre saberes filiados ao lugar do gramático (‘orientação normativa’) e ao do linguista (‘plano teórico da descrição’), lugares estes que [...] nas condições de produção em que foi (re)formulada a 37^a edição ganham novos contornos”. A dita cientificidade no tratamento da língua é, novamente, utilizada como justificativa a esse atravessamento, e este “é corroborado pela citação, não só no prefácio, mas também na dedicatória, de determinados nomes de autores” (COSTA, 2017, p. 167). De fato, além da memória a Said Ali, *mestre e amigo*, a dedicatória da 37^a edição traz como referência os linguistas Eugenio Coseriu, Herculano de Carvalho e Mattoso Câmara Jr., *também mestres e amigos*, em cujas lições diz Bechara ter colhido “o que de melhor existe nessa nova edição” (BECHARA, 1999, p. 5).

À semelhança da primeira edição, este novo livro destina-se aos “colegas de magistério, aos alunos e ao público estudioso de língua portuguesa” (BECHARA, 1999, p. 19), mas tem caráter mais denso, além de maior dimensão: a *Introdução*, que na edição de 1961 contava com apenas quatro páginas, agora se apresenta em 33, onde o autor aborda diversas questões imanentes ou não à língua portuguesa. Quanto à abordagem gramatical, o autor posiciona a *MGP-99* num eixo científico de descrição sincrônica, ao mesmo tempo em que se afirma detentor de uma “visão sadia da gramática normativa” (BECHARA, 1999, p. 20). Não podemos separar a função pedagógica e a científica, em se tratando desta edição, mesmo havendo distinção entre os lugares do gramático e do linguista.

Apesar do objetivo de se aliar uma descrição sincrônica a uma nova perspectiva sobre a gramática normativa, uma análise minuciosa desse instrumento gramatical, de acordo com Palma e Mendes (2008), evidencia a

ocorrência de usos não correntes no atual português brasileiro, mas sim provenientes do português lusitano e/ou do século XIX. Conforme as autoras apontam,

[c]ontinua [...] na nova edição a escolha de autores muito distantes no tempo, com usos de linguagem desconhecidos dos usuários atuais do português, logo sem sincronização com eles, fato que, de certa forma, contradiz o pensamento de Coseriu. [...] Também são esquecidas outras manifestações cultas da língua como, por exemplo, aquela usada pela mídia impressa, que pode expressar, de forma mais clara, a sincronização dos usuários com a língua, embora não seja a manifestação verbal tradicionalmente endossada pela gramática normativa. (PALMA; MENDES, 2008, p. 164-165).

Ora, se a língua sobre a qual o autor se diz debruçar corresponde “à língua em um dado momento do seu percurso histórico, ‘sincronizada’ sempre com seus falantes, e considerada no seu funcionamento no falar como descrição sistemática e estrutural de um só sistema linguístico” (BECHARA, 1999, p. 40), ressoa o seguinte questionamento, também levantado por Palma e Mendes (2008): qual é a função de serem adotadas normas linguísticas do português padrão do século XIX em uma gramática de natureza sincrônica lançada na virada do século XX para o século XXI?

Na seção a seguir, analisamos a dimensão interna das duas obras, buscando semelhanças e diferenças entre si e relacionando-as às reflexões contextuais aqui apresentadas.

5.2 Dimensões internas: a colocação pronominal nas 1ª e 37ª edições da *MGP*

Ao compararmos a subseção que se dedica à colocação pronominal nas duas edições da *MGP* (1961, 1999), o primeiro fato que nos chama a atenção é que, apesar das relevantes alterações estruturais, teóricas e analíticas ocorridas no decorrer de quase quatro décadas de estudo, pouco foi remodelado entre os textos de uma e de outra edição no que diz respeito a esse tema sintático.

Desconsiderando-se as alterações ortográficas, precisamente apenas oito trechos da 37ª edição foram modificados: três acréscimos de comentários, duas reformulações, duas subtrações de conteúdo proscritivo e uma substituição do termo “vocábulos” por “palavras”. Em síntese, a grande maioria das ideias

permanece a mesma: os comentários, as prescrições (o que *deve* ser feito), as proscricções (o que *não deve* ser feito), os exemplos, o ideário normativo da colocação pronominal na língua portuguesa. Sendo assim, considerando que os dados das edições de 1961 foram reproduzidos na edição de 1999, optamos, em geral, por transcrever os excertos e dados conforme esta última, por se adequar à ortografia contemporânea e, conseqüentemente, facilitar a compreensão das disposições do autor. A exceção a isto se dá em excertos nos quais diferenças entre uma e outra abordagem sejam encontradas, quando tais casos serão explicitados.

Em ambas as edições analisadas, o fenômeno sintático em pauta é denominado *colocação dos pronomes pessoais átonos*, e o autor afirma que esses pronomes podem assumir, em relação ao vocábulo tônico, posicionamento posterior, anterior ou interposto, respectivamente classificados como *ênclise*, *próclise* e *mesóclise*. Essas categorias linguístico-gramaticais, em geral, retomam a *NBG* como referencial terminológico, indicando a naturalização da nomenclatura oficial quarenta anos após sua publicação (1959-1999).

A primeira parte da subseção que trata da colocação pronominal é intitulada, nas duas edições, *Colocação dos pronomes pessoais átonos e do demonstrativo o é questão de fonética sintática*. Em ambas, o autor inicia com uma breve retomada do tema, que durante muito tempo, segundo ele, fora considerado apenas a partir de seu aspecto sintático. Apesar de o título e a conclusão serem os mesmos em uma e noutra edição, uma diferença pode ser percebida no tratamento dado à questão: na primeira edição, o autor indica que o aspecto *fonético* (BECHARA, 1999, p. 587) deve ser entendido como basilar à compreensão e abordagem da colocação pronominal; na segunda, por sua vez, o aspecto é *fonético-sintático* (BECHARA, 1961, p. 398). Assim, na primeira edição vemos o aspecto fonético em destaque, em detrimento do sintático, apesar de o próprio título dessa primeira parte retratar uma articulação entre fonética e sintaxe como regente do fenômeno da colocação. Apenas na 37ª edição essa articulação fica explicitada no corpo do parágrafo.

Essa estreita relação da colocação pronominal com o aspecto fonético que o autor destaca como substancial em ambas as edições nos permite compreender a razão de referir-se à colocação dos *pronomes átonos* em relação



ao *vocábulo tônico* – e não ao *verbo*, como comumente é proposto em gramáticas tradicionais e como, de fato, ao longo da subseção, o autor acaba por apresentar.

Ao referenciar os estudos feitos pelos “notáveis pesquisadores”, estudiosos da língua, dentre os quais o autor considera digno de destaque M. Said Ali, a retórica utilizada por Bechara (1961 e 1999) para informar que a questão da colocação pronominal ultrapassa o aspecto sintático confere ao saber introduzido um caráter não apenas de novidade nos estudos da língua, mas de descoberta que viria a modificar toda a abordagem da colocação pronominal:

Abriram-se com isso os horizontes, estudou-se a questão dos vocábulos átonos e tônicos, e chegou-se à conclusão de que muitas das regras estabelecidas pelos puristas ou estavam erradas, ou se aplicavam *em especial atenção ao falar lusitano* (BECHARA, 1999, p. 587, grifo nosso).

Este trecho inicial corrobora, então, com a ideia de que a *MGP* (1961, 1999) é um instrumento linguístico de caráter *científico* e sincrônico, e ratifica sua autoridade, uma vez que a norma apresentada na gramática partiria dos estudos linguísticos modernos e das concepções de diversos estudiosos da língua. Além disso, implicitamente remete à especificidade do português brasileiro, tendo em vista que o autor aponta uma inadequação das regras anteriormente dispostas por se aplicarem “em especial atenção ao falar lusitano”.

Relacionada a isso, outra questão que destacamos é a *urgência* que o autor afirma haver, nas duas edições analisadas, em desfazer a ideia de inferioridade da norma brasileira em relação à norma lusitana, respaldando essa posição pelo que propôs Said Ali. Vejamos:

É urgente afastar a ideia de que a colocação brasileira é inferior à que os portugueses observam, porque:
“a *pronúncia brasileira diversifica da lusitana; daí resulta que a colocação pronominal em nosso falar espontâneo não coincide perfeitamente com a do falar dos portugueses*” [SA.2, 279] (BECHARA, 1999, p. 587, grifos do autor).

Todavia, apesar desse discurso de teor emancipatório que confere, tanto à *MGP-61* como à *MGP-99*, um caráter de ruptura em relação ao tradicionalmente posto, a obra pouco se modifica, realmente, na abordagem da

colocação pronominal. Na apresentação das regularidades de colocação, de um modo geral nos deparamos explicitamente com o caráter purista da *MGP* (1961 e 1999), que apresenta uma série de regras específicas e exceções a partir do cânone literário luso-brasileiro, além de comentários tecidos pelo autor em função da normatização da língua de acordo com as mesmas convenções de colocação pronominal que habitavam, em geral, as gramáticas tradicionais desde o século XIX. Retomaremos tais questões mais adiante.

A segunda parte da subseção sobre colocação dos pronomes átonos é intitulada, nas duas edições da *MGP* (1961, 1999), *Critérios para a colocação dos pronomes pessoais átonos e do demonstrativo o*, em que o fenômeno é abordado a partir de dois tópicos: *Em relação a um só verbo*; e *Em relação a uma locução verbal*.

Ao longo do capítulo, em ambas as edições, o autor se refere às regras de colocação dispostas no primeiro tópico como *princípios*, ainda que isso não seja explicitado no início da seção. Por exemplo: “Se os princípios já expostos não forem contrariados [...]” (BECHARA, 1999, p. 589); “Não contrariando os princípios iniciais [...]” (BECHARA, 1999, p. 590). Trata-se de princípios do *bem falar e do bem escrever*, poderíamos dizer, pois fica implícita a abordagem tradicional normativa quando é apontado o que não se deve fazer (proscrições) e, em seguida, apresentado o que deve ser feito (prescrições). Mesmo as particularidades da sintaxe brasileira de colocação pronominal, quando consideradas, são postas em subserviência à “Gramática”, com G maiúsculo, entidade autônoma aos sujeitos e aos usos linguísticos efetivos.

Quase todas as informações dispostas na *MGP-61*, em termos de abordagem normativa, são reproduzidas na *MGP-99*. Assim, sistematizamos os critérios para colocação dos pronomes átonos e do demonstrativo o em dois quadros, que abarcam, respectivamente, as regras específicas (Quadro 1) e as exceções (Quadro 2). Ambos contam com uma sobreposição das informações dispostas nas duas edições. Optamos, também, por mantê-los segundo a ortografia da edição de 1999, destacando no Quadro 1 a modificação realizada na *MGP-99* (trecho acrescentado em fundo escuro). Analisemos cada quadro em particular.

Quadro 1 – Sistematização e sobreposição das regras específicas de colocação dos pronomes pessoais átonos e do demonstrativo o na *MGP-61* e na *MGP-99*

REGRA ESPECÍFICA		Exemplo(s) representativo(s)	Tratamento normativo	Colocação indicada
1. Não se inicia <i>período</i> com pronome átono.		“Sentei-me, enquanto Virgília, calada, fazia estalar as unhas” (Machado de Assis)	Proscrição	Ênclise
2. Não se coloca ênclise em:	a. Verbo flexionado em oração subordinada.	“Se a visse, iria logo pedi-la ao pai” (Machado de Assis)	Proscrição	Próclise
	b. Verbo modificado diretamente por advérbio (sem pausa entre os dois, indicada ou não por vírgula).	“Sempre <i>me</i> recebiam bem” (Evanildo Bechara) ⁷	Proscrição	Próclise
	c. Verbo precedido de palavra de sentido negativo.	“Não <i>me</i> parece; acho os versos perfeitos” (Machado de Assis)	Proscrição	Próclise
	d. Verbo no futuro do presente ou do pretérito.	“Os infiéis... <i>contentar-se-ão</i> , talvez, com as riquezas...” (Alexandre Herkulano)	Proscrição	Mesóclise ou próclise ⁸
	e. Verbo flexionado em oração iniciada por palavra interrogativa ou exclamativa.	“Quantos <i>lhes</i> dá?” (Machado de Assis)	Proscrição	Próclise
3. Em relação a verbos modificados por advérbio com pausa, a colocação do pronome átono pode ser em próclise ou ênclise.		“Ele esteve alguns instantes de pé, a olhar para mim; depois estendeu- <i>me</i> a mão com um gesto comovido” (Machado de Assis)	Prescrição (duas opções)	Próclise ou ênclise
4. Não se coloca mesóclise em relação a verbo flexionado em oração iniciada por palavra interrogativa ou exclamativa.		“Quantos <i>lhes</i> dá?” (Machado de Assis)	Proscrição	Próclise
5. Em relação a Verbo Auxiliar + Infinitivo, Gerúndio	a. Próclise ou ênclise (ligada por hífen) ao verbo auxiliar.	“Eu <i>lhe</i> quero falar”; “Eu quero- <i>lhe</i> falar” (Evanildo Bechara)	Prescrição (duas opções)	Próclise e ênclise
	b. Ênclise (ligada por hífen) ao verbo no Infinitivo ou no Gerúndio.	“Eu quero falar- <i>lhe</i> ”; “Eu estou falando- <i>lhe</i> (mais raro)” (Evanildo Bechara)	Prescrição	Ênclise

⁷ Os exemplos referidos a Evanildo Bechara, ao longo do Quadro 1, do Quadro 2 e da Tabela 1, dizem respeito a frases curtas elaboradas pelo autor para exemplificar as regras de colocação apresentadas. Os demais exemplos correspondem a excertos selecionados por Bechara em obras literárias dos respectivos escritores, cujas referências podem ser encontradas na *MGP* (1961, 1999).

⁸ Em sequência a essa exposição, é explicitada a seguinte regra: “Se não forem contrariados os princípios anteriores, ou se coloca o pronome átono *proclítico* ou *mesoclítico* ao verbo” (BECHARA, 1999, p. 589, grifos nossos), em que figuram os mesmos exemplos da regra anterior, agora em caráter prescritivo. Tendo em vista a redundância dessa regra, que se origina a partir da proscrição anteriormente disposta, optamos por manter no Quadro 1 apenas a primeira regra explicitada pelo autor (2d), seguindo o critério de disposição das regras na própria gramática.

ou <i>Particípio</i> :	c. Jamais se coloca ênclise ao particípio.	"Eu tenho <i>lhe</i> falado" (Evanildo Bechara)	Proscrição	Próclise
	d. Especificidade Brasileira: próclise (sem o uso de hífen) ao Infinitivo, Gerúndio ou Particípio.	"Eu quero <i>lhe</i> falar"; "Eu estou <i>lhe</i> falando" (Evanildo Bechara)	Prescrição	Próclise
6. Posições fixas:	a. Próclise ao gerúndio precedido da preposição <i>em</i> .	"Ninguém, desde que entrou, <i>em</i> <i>lhe</i> chegando o turno, se conseguirá evadir à saída" (Rui Barbosa)	Prescrição	Próclise
	b. Próclise às orações exclamativas e optativas, com o verbo no subjuntivo e o sujeito anteposto ao verbo.	"Bons ventos <i>o</i> levem!" (Evanildo Bechara)	Prescrição	Próclise

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analisando o Quadro 1, fica clara a continuidade estabelecida na edição de 1999 em relação à de 1961. Salvo os ajustes ortográficos necessários à adequação ao acordo vigente, a edição mais recente da obra modifica apenas uma informação (regra 5b), sendo as demais mantidas aos moldes da 1ª edição.

A preocupação da *MGP* em normatizar as regras de colocação pronominal na língua portuguesa de acordo com os princípios do *bem falar* e do *bem escrever* pode ser evidenciada, por exemplo, pelo fato de 8 dos 14 apontamentos serem regidos pelo tratamento normativo da proscrição, ou seja, pelo que *não deve ser* feito: informa-se sob quais condições *não se pode* dispor a colocação dos pronomes, e em seguida apresentam-se exemplos de como se deve proceder. Os outros 6 registros, em contrapartida, indicam regras de tratamento prescritivo, naturalmente da colocação adequada a cada contexto, acompanhados por sua demonstração em exemplos.

À exceção de contextos que iniciam períodos (regra 1) e da ênclise (ligada por hífen) ao verbo no Infinitivo ou no Gerúndio (regra 5b), a anteposição do pronome oblíquo átono é apresentada como colocação adequada à norma da língua portuguesa. Em termos numéricos, contabilizam-se 12 casos de próclise, 4 de ênclise e 1 de mesóclise. Além disso, o único caso em que se mencionam especificidades brasileiras também prevê a próclise. Pensamos que estes dados poderiam ser utilizados pelo autor como argumento para dispor da próclise como regra geral de colocação pronominal, que não precisa ser aprendida artificialmente. A partir dessa possível regra geral, a ênclise e a mesóclise

poderiam ser abordadas em caráter de especificidades, como possibilidades de uso em contextos particulares. No entanto, a abordagem desse fenômeno sintático é disposta na obra majoritariamente em função de proscições e prescrições múltiplas e redundantes. Ainda que a obra, e destacamos particularmente a edição de 1999, carregue o propósito de normatizar a língua em um recorte *sincrônico*, o autor não apresenta argumentos que favoreçam o recorte proposto na *MGP*, e não faz menção à predominância da próclise ou a qualquer outra regra geral de colocação que possa ser tomada como ponto de partida em sua abordagem.

Também nesse domínio, um comentário deve ser feito sobre o exemplário utilizado, por ambas as edições em análise, no trato da colocação pronominal. Vejamos a Tabela 1:

Tabela 1 – Autores do exemplário de colocação pronominal na *MGP* (1961, 1999)

Autores	Quantidade de exemplos	%
Evanildo Bechara (1928-)	21	53,85
Machado de Assis (1839-1908)	10	25,65
Alexandre Herculano (1810-1877)	3	7,70
Alberto de Oliveira (1857-1937)	1	2,56
Eça de Queirós (1845-1900)	1	2,56
Júlio Ribeiro (1845-1890)	1	2,56
Marquês de Maricá (1773-1848)	1	2,56
Rui Barbosa (1849-1923)	1	2,56
TOTAL	39	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os leitores não encontrarão, em nenhuma das edições da *MGP*, a abordagem da colocação pronominal baseada em pesquisas realizadas pelo autor ou por outros estudiosos sobre a língua escrita ou falada contemporânea. A existência de autores que se debruçam sobre a questão da colocação pronominal, a exemplo de Said Ali e Martinz de Aguiar, é referenciada, mas não são referenciadas pesquisas sobre a língua em uso na contemporaneidade. Além disso, as regras de colocação são abonadas a partir de exemplos extraídos da literatura luso-brasileira oitocentista ou, sobretudo, da criatividade do autor da gramática

Observamos, a partir dos dados na Tabela 1, que o exemplário é constituído, em sua maioria, por frases curtas do crivo do próprio autor (53,85%),

cuja formação linguística se desenvolveu a partir da tradição gramatical e, portanto, está sujeito a estabelecer-se em continuidade a esse prisma. Os demais exemplos, excertos utilizados por Bechara na exemplificação do “ideal” de língua, provêm de literatos do século XIX, principalmente Machado de Assis e Alexandre Herculano, que juntos perfazem 33,35% dos exemplos. Se diferem dessa regularidade, em alguma medida, Rui Barbosa e Alberto de Oliveira, que adentram a primeira metade do século XX; no entanto, a cada autor corresponde apenas um exemplo, assim como ocorre com Júlio Ribeiro, Eça de Queirós e o Marquês de Maricá, com os quais atinge-se a minoria de 12,8% dos exemplos.

No que se refere à *MGP-61*, o fato de tais autores serem tomados como exemplo do ideal de língua faz jus à atmosfera intelectual normativo-filológica instaurada na primeira metade do século XX. À época, apesar de a mudança linguística ser fato incontestado, ela era vista, em geral, como uma espécie de degradação da língua. Porém, em relação à *MGP-99*, a repetição desses exemplos confere à obra caráter contraditório à própria proposta da edição, que se intenta sincrônica em relação à língua portuguesa contemporânea. Apesar da possível leitura dos exemplos formulados pelo autor como representativos da língua sincrônica, à semelhança dos excertos de literatos e das regras dispostas, estes figuram meramente em repetição ao que foi posto na edição de 1961. Reafirmamos: não há, na 37ª edição, reflexões ou dados sobre os fatores que favoreçam ou expliquem a normatização da colocação pronominal conforme se dispõe na obra, ou a reformulação de regras e exemplos de modo a fazer jus a essa língua contemporânea.

Frisamos, portanto, que a “consciente atualização e enriquecimento” (BECHARA, 1999, p. 19) por que passa a *MGP-99*, no que diz respeito ao conjunto de regras de colocação pronominal apresentado, apenas reorganiza informações que já constavam desde sua primeira edição. O único acréscimo realizado nas regras específicas da colocação pronominal (cf. Quadro 1, regra 5b) é, na verdade, um reajuste na disposição da mesma prescrição (cf. Quadro 1, regra 5a) em relação à edição de 1961. Não bastasse isso, é uma regra que pouco se aplica à realidade do português brasileiro contemporâneo, mesmo escrito – “Eu quero falar-*lhe*”; “Eu estou falando-*lhe* (mais raro)” –, o que justifica a orientação explícita à particularidade brasileira. Assim, podemos concluir que

o tratamento ao fenômeno sintático em nada se modifica, em termos teóricos ou analíticos, nesse tópico do “novo livro”.

A propósito da questão brasileira considerada na *MGP*, a particularidade do português brasileiro é apresentada no uso da próclise, sem o uso de hífen, em relação ao verbo principal das locuções verbais (“Eu quero *lhe* falar”, “Eu estou *lhe* falando”). É curioso o fato de que a norma brasileira é posta como observação, enquanto uma forma considerada rara pelo próprio autor (“Eu estou falando-*lhe*”) é posta como regra. Este é um fator importante de ser observado, tendo em vista que a gramática, enquanto norma, estabelece o padrão ideal da língua e orienta pedagogicamente os leitores – professores, alunos, estudiosos – ao conhecimento dessa “língua geral” padronizada: a norma apresentada por Bechara, da primeira à mais recente edição, tem o português brasileiro como *uma* especificidade, variedade digna de nota, e não base para a normatização da língua nacional.

De onde, afinal, partem as concepções e propostas do professor Bechara no tratamento da colocação pronominal? Ora, da tradição gramatical normativa ancorada nas gramáticas do português do século XIX. De fato, na edição de 1961 o autor afirma que traz uma disposição da matéria conforme o modelo clássico; e menciona na edição de 1999 que houve revisão no plano teórico, mas nada fala em relação ao *corpus* objeto de estudo. Logo, não surpreende a ausência de referência ao português brasileiro, ainda que retoricamente haja uma tentativa de aproximação da norma sincrônica. Aliás, ao mencionar as particularidades gramaticais brasileiras, com ou sem explicitude, Bechara apresenta, em contraste, a opinião da “Gramática” ou dos “gramáticos”, genericamente não nomeados, o que induz o consulente ao descarte do específico brasileiro:

Quando se trata de orações subordinadas coordenadas entre si, às vezes ocorre a ênclise do pronome átono na segunda oração subordinada. Também quando na subordinada se intercalam palavras ou oração, exigindo uma pausa antes do verbo, o pronome pode vir enclítico [...]. *Em todos estes e outros casos que se poderiam lembrar, a ação dos gramáticos se tem dirigido para a obediência ao critério exposto, considerando esporádicos e não dignos de imitação os exemplos que dele se afastam.* (BECHARA, 1999, p. 588-589, grifos nossos).



Destacamos ainda que a abordagem da colocação pronominal na *MGP* (1961, 1999) também congrega evidências relacionadas aos dois tipos de retórica identificados na obra em geral, um em reforço às ideias advindas da doutrina gramatical tradicional e outro em distanciamento dela. No primeiro caso, evidenciado a partir do excerto acima, que se encontra também na edição de 1961 (p. 400), são tecidas críticas à não permissão das regularidades gramaticais dispostas. E apesar da não explicitação de um julgamento próprio, entendemos que Bechara se coloca, a partir do silêncio, de acordo com o posicionamento tradicional. Dada sua omissão, pode-se tomar por palavra final “a ação dos gramáticos”, que considera “esporádicos e não dignos de imitação” os exemplos que se distanciem de um ideal linguístico efetivamente não realizado.

Em um segundo caso, registro de uma retórica de descontinuidade, podemos observar a seguinte afirmação de Bechara: “*A Gramática clássica, com certo exagero*, ainda não aceitou tal maneira de colocar o pronome átono, salvo se o infinitivo está precedido de preposição [...]” (BECHARA, 1999, p. 590, grifo nosso). A mesma afirmação pode ser encontrada na *MGP-61* (p. 401). O fato de, explicitamente, o autor marcar como “exagero” esse posicionamento da “Gramática clássica” em relação à ocorrência da próclise sem hífen entre brasileiros demonstra uma tentativa de distanciamento em relação à tradição e, ainda, evidencia o olhar sobre alguns dos aspectos da realidade linguística brasileira contemporânea. De certa maneira, esse juízo de valor acaba por autorizar os leitores a compreenderem que nem tudo o que a “Gramática” prescreve é “justo”. Apesar disso, a entidade abstrata “Gramática clássica” é que parece ter a derradeira palavra, dado que tais informações são postas em caráter de observação, na periferia do conjunto das regras.

Com relação às exceções, observemos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Sistematização das regras excepcionais (exceções) de colocação dos pronomes pessoais átonos e do demonstrativo o na MGP-61 e na MGP-99

REGRA EXCEPCIONAL			Exemplo(s) representativo(s)	Tratamento normativo	Colocação indicada
1. Em relação a um só verbo.	a. Em relação ao início do período com pronome átono:	i. Se o critério adotado for de <i>oração</i> , a posição inicial só é aceita em intercalada de citação.	“Querendo parecer originais, <i>nos</i> tornamos ridículos ou extravagantes” (Marquês de Maricá)	Prescrição	Próclise
		ii. Em orações cristalizadas de cunho <i>popular</i> aparece o pronome em início de período.	“ <i>T’esconjuro!</i> ... sai, diabo!...” (Machado de Assis)	Descrição	Próclise
	b. Em relação à ênclise ao verbo flexionado em oração subordinada:	i. Em orações subordinadas coordenadas entre si, às vezes coloca-se ênclise na segunda oração subordinada.	[sem exemplos]	Descrição	Ênclise
		ii. Quando na oração subordinada se intercalam vocábulos ⁹ ou oração, exigindo uma pausa antes do verbo, coloca-se ênclise.	“Mas a primeira parte se trocou por intervenção do tio Cosme, que, ao ver a criança, <i>disse-lhe</i> entre outros carinhos...” (Machado de Assis)	Prescrição	Ênclise
2. Em relação a uma locução verbal (<i>Verbo Auxiliar + Infinitivo</i>):	a. No infinitivo modificado diretamente por advérbio ou precedido de palavra de sentido negativo, pode-se colocar ênclise.	“Eu não quero falar- <i>lhe</i> ” (Evanildo Bechara)	Descrição	Próclise ou Ênclise	
	b. No infinitivo em orações subordinadas, pode-se colocar ênclise.	“Espero que não queira falar- <i>lhe</i> ” (Evanildo Bechara)	Descrição	Próclise ou Ênclise	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Se nas regras específicas a maioria das questões foi apresentada a partir do que *não se pode* fazer em matéria de colocação pronominal no português, as exceções seguem o sentido oposto: fornecem ao leitor outras possibilidades de estruturação gramatical permitidas pela norma, o que implica num tratamento predominantemente descritivo. Entretanto, ambos os conjuntos de regras,

⁹ Esse termo – *vocábulos* – é utilizado na edição de 1961; na de 1999, consta *palavras*.



específicas e excepcionais, carecem de justificativas, de explicações de alguma natureza relacionadas ao estabelecimento do recorte normativo. Além disso, não são apresentadas as condições co(n)textuais em que tais casos podem acontecer, o que, de certa maneira, lhes imprime alguma arbitrariedade. Se o objetivo da *MGP*, seja a edição de 1961 ou de 1999, é apresentar a norma da língua portuguesa, e essa norma tem exceções de razões não especificadas, com base em que critério(s) os leitores poderão definir quando ou não fazer uso dessas possibilidades?

Por fim, uma terceira e última parte pode ser encontrada nesta subseção, intitulada *Explicação da colocação dos pronomes átonos no Brasil*. Ao longo desta, o autor apresenta argumentos que esclarecem algumas especificidades da colocação pronominal no português brasileiro em relação à norma lusitana/clássica. Das duas edições em análise, destacaremos alguns pontos.

No parágrafo inicial da referida parte, temos, em ambas as edições, a seguinte afirmação: “Nos princípios anteriormente comentados, vimos certas *tendências brasileiras* que nem sempre a *Gramática* agasalha como dignas de imitação, *presa que está a um critério de autoridade que a linguística moderna pede seja revisto*” (BECHARA, 1999, p. 591, grifos nossos). Nesse trecho, esclarece-se ao leitor que as normas amparadas pela entidade abstrata “Gramática” não comportam na íntegra a realidade dos usos do português brasileiro. A afirmação de que a linguística moderna pede uma revisão dessa postura da “Gramática” denota o propósito da *MGP* em ser, além de *arte*, *ciência*.

Em seguida, transcreve-se um “lúcido resumo” de Martinz de Aguiar (1953), importante professor e filólogo cearense¹⁰, em que são apresentadas particularidades da variedade brasileira em relação: (i) à colocação proclítica ao particípio (“Aqueles *haviam se-corrompido*”); (ii) à colocação enclítica aos futuros do presente e do pretérito (“*Poderá se-reduzir, poderia se-reduzir*”); (iii) à anteposição, em frases como “*vamos nos-encontrar*”, em relação à forma verbal

¹⁰ Antônio Martinz de Aguiar e Silva (1893-1974) é considerado o filólogo de maior importância do estado do Ceará, tendo ocupado a Cadeira 19 da *Academia Cearense de Letras (ACL)*, além de ter sido membro *do Instituto do Ceará* e membro correspondente da *Academia de Filologia do Rio de Janeiro*. Estas e outras informações sobre o autor encontram-se disponíveis no site da ACL, através do endereço: <http://www.academiacearensedeletas.org.br/membro.php?mem=156>.

pura, que por sua vez acarretou na forma “*vamo-nos encontrar*”¹¹. No esteio dessa exposição, Bechara afirma, tanto na *MGP-61*, quanto na *MGP-99*: “Pelas mesmas condições variadíssimas é que no Brasil, na linguagem coloquial, o pronome átono pode assumir posição inicial de período” (BECHARA, 1999, p. 591, grifo nosso).

Assim, é a partir das considerações de Martinz de Aguiar (1953) que a *MGP* dá voz à variedade brasileira. Por um lado, esse movimento final realizado pelo autor ratifica ao leitor brasileiro a existência de diferenças entre a sua língua e aquela falada em Portugal, no que tange à colocação dos clíticos. Ressaltamos, por outro lado, o que já anteriormente afirmamos: apesar do discurso em tom emancipador, a colocação pronominal do português proposta pela *MGP* (1961, 1999) coloca as “tendências brasileiras” não em posição central, mas em adendo à normatização lusitana/clássica.

Em suma, ao observarmos a subseção de colocação pronominal como um todo, nas duas edições da *MGP*, fica evidente a dupla posição no fazer gramatical de Bechara em meio ao conflito entre a gramática tradicional e a Linguística: o autor sente a necessidade, por um lado, de expor e manter as considerações e prescrições da tradição; por outro, de apresentar as regularidades e explicações da linguística moderna. Assim, nesse movimento, a *MGP* (1961, 1999) atesta algumas das especificidades do português brasileiro, no esteio das discussões linguísticas, mas proscree e prescreve regras a partir da tradição gramatical normativa, concedendo à norma contemporânea do Brasil o lugar de apêndice e privilegiando o português oitocentista, pautado nos literatos e nas diretrizes normativas do passado. Ambas as edições estabelecem, portanto, relações de descontinuidade e continuidade com a tradição gramatical normativa, mas, ao fim e ao cabo, a continuidade prevalece no efetivo estabelecimento das regras tradicionais.

Na próxima seção, seguem as considerações finais do trabalho, as quais sistematizam as principais reflexões obtidas em direção à satisfação dos objetivos especificados.

¹¹ Martinz de Aguiar utiliza o hífen nos exemplos aqui apresentados com a função de demonstrar aos leitores as relações estabelecidas entre o pronome átono e os verbos da variedade do português brasileiro, e esclarece que estes não são marcados, de fato, na escrita.

6 Considerações finais

A despeito dos deslocamentos paradigmáticos nos estudos linguísticos decorridos ao longo do século XX, observamos que a abordagem da colocação pronominal reflete, nas duas edições da *MGP*, prioritariamente, descontinuidades no nível retórico e continuidades no nível analítico em relação ao paradigma normativo. A 1ª edição foi basicamente reproduzida até a 36ª, e, apesar de movimentos de descontinuidade em relação ao período filológico terem sido estabelecidos em determinados aspectos teóricos da 37ª edição – que, por exemplo, passou a considerar a língua e a metalinguagem em interação com o texto e suas demandas –, é clara a manutenção do viés normativo que caracteriza o fazer gramatical brasileiro do período filológico.

Assim, as obras analisadas permanecem sob o crivo do PTG (VIEIRA, 2018), buscando construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas; entendendo a variedade linguística lusitana como superior à brasileira, de menor prestígio; privilegiando a escrita literária pregressa, principalmente oitocentista, em detrimento de outras esferas contemporâneas de uso da língua; tomando a oração como unidade máxima de análise e considerando seu sentido imanente; e utilizando um aparato categorial, conceitual e terminológico comum à *NGB* e à tradição gramatical de modo geral.

Uma grande problemática, cremos, surge no distanciamento entre os lugares do linguista e do gramático: é necessária a construção de espaços de diálogo entre o estudo científico e a abordagem pedagógica da língua e o retorno dado à sociedade. Na sociedade letrada, ainda mais no contexto mundial do século XXI, é de grande importância o estudo e a constituição da “língua geral” da nação, mas sem deixar de fora a heterogeneidade característica da língua real, e sem que sejam esmagadas outras variedades dessa língua. Nesse sentido, os passos dados por Bechara em direção à produção de um instrumento tanto científico quanto normativo chega a ser louvável, apesar de não considerarmos proveitosa a tentativa de conciliação entre essas duas vertentes no tratamento concedido ao fenômeno sintático analisado nas obras investigadas.

Referências

- ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004 [1998].
- ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 115-136, 2009.
- ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da Linguística Brasileira. *Dossiê: Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011 [2008].
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BASTOS, N. Classes gramaticais: um tratamento historiográfico – século XX. *Limite*, Badajoz, Estremadura, n. 6, p. 237-258, 2012.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968 [1961]. (com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira)
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1999].
- BECKER, C. L. *The heavenly city of the Eighteenth-Century philosophers*. New Haven: Yale Univ. Press, 1932.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Nomenclatura gramatical brasileira*. Diário Oficial de 11/05/1959.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALIERE, R. (org.). *Entrelaços entre textos: miscelânea em homenagem a Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- COSTA, T. A. A gramática como lugar de materialização de dizeres sobre a língua: o caso do substantivo na 1ª e na 37ª edição da Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 53, p. 154-191, 2017.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

FIORIN, J. L. Língua portuguesa, identidade nacional e lusofonia. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 33/34, p. 53-68, 2007/2008.

GUEIROS, L. *Da emergência à legitimação da virada sociodiscursiva na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (1970-1995): uma narrativa historiográfica*. Recife: Tese de doutorado, 2019.

GURGEL, S. *O período dos estudos lingüísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)*. São Paulo: Dissertação de mestrado, 2008.

HAUY, A. B. *Gramática da Língua Portuguesa Padrão: com comentários e exemplários*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015 [2014].

KOERNER, K. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1989.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia lingüística. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, n. 2, p. 45-70, 1996.

MARTINS, A. M. *Clíticos na história do português*. Lisboa: Tese de doutorado, 1994.

MARTINZ DE AGUIAR, A. *Notas de português de Filinto e Odorico*. Rio de Janeiro: Org. Simões, 1953.

MOURA NEVES, M. H. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

MOURA NEVES, M. H. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

MULINACCI, R. Moderna gramática portuguesa: habemus grammaticam? In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MURRAY, S. O. *Theory groups and study of language in North America: a social history: studies in the history of the language sciences*, v. 69. Amsterdã: John Benjamins, 1994.

NAMIUTI, C. *Aspectos da história gramatical do português: interpolação, negação e mudança*. Campinas: Tese de doutorado, 2008.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OTHERO, G. A.; CARDOZO, R. W. A ordem pronominal em português brasileiro: da ênclise à próclise, do clítico ao tônico (or there and back again, a word order's Holiday). *Fórum linguistic.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1717-1734, 2017.

PAGOTTO, E. G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PALMA, D. V.; MENDES, M. F. A Moderna gramática portuguesa de Evanildo Bechara: Uma proposta lingüística para o século XXI. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (org.). *História entrelaçada*, 3: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PEREIRA, E. C. *Gramática expositiva: curso elementar*. 59. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944 [1907].

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. São Paulo: Typ. de Jorge Seckler, 1881.

ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SALVI, G. La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della penisola iberica. *Medioevo Romano*, n. 15, v. 2, p. 255-267, 1990.

SCHEI, A. *A colocação pronominal do português brasileiro: a língua literária contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SWIGGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009.

SWIGGERS, P. História e historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. *Eutomia*, ano III, v. 2, p. 1-17, 2010.

SWIGGERS, P. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. *Dossiê: Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 38-53, 2012.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.



VITRAL, L. *Gramática inteligente do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.



NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

Para submeter um artigo, exige-se que o/a autor/a ou, pelo menos, um/a dos/as autores/as possua doutorado.

Os trabalhos enviados serão submetidos ao Conselho Editorial **desde que estejam estritamente de acordo com as normas elencadas a seguir:**

1. A contribuição deve ser original e inédita, e não deve estar em avaliação para publicação em outro periódico ou mídia acadêmico-científica, nem no prelo.
2. Os trabalhos devem ser enviados em arquivo RTF, DOCX ou DOC sem qualquer identificação de autoria, inclusive em seus metadados.
3. Os trabalhos devem vir acompanhados de folha de rosto, contendo o título do trabalho em português e em inglês, seguido de resumo em português e abstract em inglês (não mais do que 150 palavras) e constando de 3 a 5 palavras-chave abaixo do resumo, assim como das keywords correspondentes abaixo do abstract.
4. O corpo do texto do trabalho deve ser digitado em fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 linhas, com um espaço em branco entre os títulos das seções e o corpo textual. As citações longas de mais de três linhas devem conter recuo de 4 cm somente à direita antes do texto, mesma fonte, tamanho 10 e espaçamento simples. Citações curtas até três linhas devem constar entre aspas duplas e integradas ao texto.
5. Os grifos devem ser feitos em estilo de fonte itálico. O mesmo deve ser feito com os destaques para estrangeirismos e termos etimológicos. Para os títulos de obras bibliográficas em sua forma integral, o itálico também deve ser usado. Para os capítulos, ou partes de obras, deve-se usar apenas aspas duplas.
6. As ilustrações (tabelas, gráficos, fotogramas, etc.) devem ser incorporadas digitalmente no próprio texto em resolução legível para visualização na web, com suas respectivas legendas numeradas e em formato fechado. Nos casos em que as ilustrações se façam necessárias em formato aberto ou em qualidade superior, devem ser enviadas como Documento Suplementar.
7. As notas de rodapé só devem ser usadas para complementar informações indispensáveis à leitura do texto e devem ser numeradas em algarismos arábicos. Notas de título não devem ser indicadas na folha de rosto, podendo



ser utilizadas no título da seção introdutória não numerada do trabalho. Os títulos das seções só devem ser numerados caso contenham subseções a serem distinguidas. Não devem ser usadas notas para referências bibliográficas. *Idem*, *Ibidem*, *Op. cit.*, *et seq.* e *Cf.*, etc. devem ser usados apenas em notas de rodapé.

8. As citações devem obedecer à ABNT NBR 10520 em vigência, podendo, nos casos excepcionais de estudos de textos clássicos ou de literatura comparada, apresentar as abreviaturas das obras em sua apresentação de forma padronizada. e.g.:
 - a. **Comum:**
Segundo Jakobson (1952, p. 3); ou (FREUD apud NASIO, 1999, p. 98).
 - b. **Comparada** (*A paixão segundo G. H.* e “O homem que apareceu”):
“a vida toda eu estivera como todo o mundo em perigo” (LISPECTOR, *PSGH*, 2009, p. 50), embora “Porque é dever da gente viver. E viver pode ser bom. Acredite”. (LISPECTOR, *OHQA*, 2009, p. 33).
 - c. **Clássicos** (*Contra os acadêmicos*):
“a tudo isso, digo, que aparece a meus olhos e é por mim percebido como comportando terra e céu”. (AGOSTINHO, *Cont. acad.*, III, 11.24).; ou (AGOSTINHO, *Cont. acad.*, 2008, p. 124).
9. Para as referências bibliográficas e de outras fontes, usar na seção o título **Referências** apenas. Os autores consultados devem estar em ordem alfabética, sem numeração nas entradas alinhadas à esquerda e espaçamento simples. Entre uma referência e outra, uma linha em branco de 12pt. O destaque nos títulos em itálico. Na segunda entrada do mesmo autor, repetir o nome, conforme atualização da ABNT NBR 6023: 2018. Outras formatações relativas às referências devem contemplar tais atualizações.
10. A extensão do texto não deve exceder o máximo de vinte páginas em caso de artigos e traduções, dez páginas em caso de ensaios, e cinco páginas em caso de resenhas, incluindo referências e anexos. O mínimo de páginas é flexível desde que o trabalho contemple a apresentação dos elementos estruturais próprios e indispensáveis ao gênero textual a que se propõe.
11. Os textos originais submetidos não serão devolvidos em sua versão inicial e cada autor deve manter seu próprio arquivo devidamente seguro e seu acesso à plataforma de submissões funcionalmente ativo para efetuar reformulações porventura necessárias.
12. Os textos poderão ser enviados em fluxo contínuo a qualquer época do ano.