

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

(NOVOS)CAMINHOS

Jacson Silva

Mayara Arruda Martins

Organizadores

Jacson Silva
Mayara Arruda Martins
Organizadores

ESTUDOS LINGUÍSTICOS: (NOVOS)CAMINHOS

1º edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua - Pará
2020

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel - Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera - Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros - Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto - Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum - Universidade Federal do Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane - Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa - Universidade do Minho, Portugal

Ofelia Pérez Montero - Universidad de Oriente- Santiago de Cuba, Cuba

Editora chefe: Viviane Corrêa Santos - Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e webdesigner: Walter Luiz Jardim Rodrigues - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

©2020 por Jacson Silva e Mayara Arruda Martins (Orgs.)

©2020 por vários autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Editoração eletrônica/ diagramação: Deivid Edson

Organização e preparação de originais: Walter Rodrigues

Projeto de capa: Walter Rodrigues (Foto de capa: Pexels)

Bibliotecário: Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E82	Estudos linguísticos: (Novos)Caminhos [recurso eletrônico] / Carlos Felipe Pinto ... [et al.] ; organizado por Jacson Silva, Mayara Arruda Martins. - Ananindeua, PA : Itacaiúnas, 2020. 95 p. : il. ; PDF ; 6 MB Inclui índice e bibliografia. ISBN: 978-65-88347-55-3 (Ebook) DOI: 10.36599/itac-ed1.079 1. Linguística. 2. Estudos. I. Pinto, Carlos Felipe. II. Silva, Jacson. III. Martins, Mayara Arruda. IV. Título.	CDD 410 CDU 81'1
2020-2831		

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística 410
2. Linguística 81'1

Sumário

1 ESTUDOS EM DESCRIÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	7
A TOPICALIZAÇÃO OU O APAGAMENTO DO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS RURAL DO SEMIÁRIDO BAIANO	8
Jacson Silva Carlos Felipe Pinto	
PROPOSTA DE ANÁLISE DA ALTERNÂNCIA PRONOMINAL DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL EM INTERAÇÕES DIALÓGICAS ESTILISTICAMENTE DIFERENTES	20
Alex Junior dos Santos Nardelli Gustavo da Silva Andrade	
A INFLUÊNCIA DA VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL	31
Bruno Humberto da Silva Celso Albuquerque Lima	
O CORONEL DIAS COELHO E OS INDÍCIOS DE UM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO SERTÃO BAIANO	42
Dayane Moreira Lemos Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda	
FAKE NEWS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ALUNOS DO 9º ANO PARA IDENTIFICAÇÃO DE NOTÍCIAS FALSAS	56
Gerson Sousa Félix Teixeira	
2 ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO	65
DÊIXIS E CONTATO PELO OLHAR: UM ESTUDO DE REFERENCIAÇÃO E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL EM TEXTOS VERBO-IMAGÉTICOS	66
Mayara Arruda Martins Eduardo Carvalho de Almeida	

**AS REDES REFERENCIAIS NA (RE) CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS
DA CRÔNICA NARRATIVA 76**

Janaica Gomes Matos

Stelyo Rubens de Souza Nogueira

**A CONQUISTA DA OPINIÃO PÚBLICA: AS ESTRATÉGIAS
CHOMSKYANAS APLICADAS AO GOLPE DE 2016 CONTRA A
DEMOCRACIA BRASILEIRA 85**

Adriana Regina Dantas Martins,

Antenor Teixeira de Almeida Júnior

Maria Coeli Saraiva Rodrigues

ESTUDOS EM DESCRIÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA

A TOPICALIZAÇÃO OU O APAGAMENTO DO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS RURAL DO SEMIÁRIDO BAIANO

Jacson Silva¹
Carlos Felipe Pinto²

INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é apresentar dados de uma investigação sobre a topicalização ou o apagamento do objeto direto no português rural do semiárido baiano, desenvolvida a partir dos pressupostos da Sociolinguística Paramétrica (TARALLO, 1987; DUARTE, 2016). A Socioparamétrica busca evidenciar que “a existência de parâmetros variáveis na gramática universal chomskiana é um pressuposto a partir do qual se compatibilizam, de um lado, a hipótese da gramática universal inata e de outro, a diversidade das línguas existentes” (TARALLO, 1987, p. 53).

Essa abordagem teórico-metodológica interessa-se pelas relações estabelecidas entre os constituintes dentro da sentença, isto é, pelo estabelecimento de princípios e parâmetros, mas também pela possível mudança decorrente da marcação ou não dos parâmetros pelos falantes; além de demonstrar se a mudança ou não de parâmetros tem relação com fatores extralinguísticos como idade, sexo e escolaridade.

Diante disso, estabelece-se como objetivo: *analisar o português rural (PR) de comunidades do semiárido baiano e destacar construções de topicalização de objeto direto (TOD) ou objeto direto nulo (ON)*. A TOD foi o tipo de construção mais realizada no estudo desenvolvido por Araújo (2009) com comunidades afro-brasileiras, mas, segundo Silva (2017), o mesmo tipo de construção não é muito presente em comunidades rurais do semiárido³. Por isso esta pesquisa busca acrescentar dados às pesquisas desenvolvidas sobre a variedade de comunidades rurais do semiárido baiano para apresentar evidências de se as duas variedades do português apresentam características distintas ou não.

¹Graduado em Letras/Português (UNEB); especialista em Linguística Aplicada à Educação (FUTURA). Membro do Grupo de Pesquisa Fala e Contexto no Português Brasileiro (GconPort/UNEB). E-mail: jacsonsilva@outlook.com.

²Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Líder do GELHis - Grupo de Estudos Lingüísticos Hispânicos (UFBA/CNPq). E-mail: cfpinto@ufba.br.

³A amostra de Araújo (2009) é composta por 261 construções de tópico, das quais 61 são de TOD, representando a maior porcentagem do estudo (23%). Tomando como tipologia de classificação a proposta por Araújo (2009), Silva (2017) encontrou 483 construções de tópico, das quais apenas 54 são de TOD, representando 11%, sendo a quinta (de nove) construção mais realizada.

O capítulo está estruturado em três seções: 1) *aporte Teórico-Metodológico*, na qual, de forma breve, discute-se alguns pressupostos teóricos sobre as construções de tópico (CT) a partir da Sociolinguística Paramétrica e desenha-se o caminho metodológico desenvolvido na pesquisa; 2) *a amostra dos dados*, seção na qual se apresenta os dados encontrados nos inquéritos analisados; 3) e *encerrando o capítulo*, seção na qual se faz algumas considerações finais.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

O APORTE TEÓRICO

A hipótese inatista dos gerativistas (CHOMSKY, 1965; 1981; 1986) é aqui assumida em razão de o objeto de estudo ser uma língua humana em seu uso real, vivo, e não uma língua “artificial” criada a partir de hipóteses ou regras, muitas vezes distante do real. Segunda essa hipótese, existe em cada ser humano algo inato que permite perceber que há elementos que são gerais nas línguas, mas também que cada língua tem suas particularidades, postulando assim uma Gramática Universal (GU) que determina as restrições possíveis nas línguas (CHOMSKY, 2014).

Os *princípios* – aquilo que é comum às línguas – são configurações trazidas pelo indivíduo desde o início de sua vida, que se contrapõem aos *parâmetros* – as particularidades – que são configurações adquiridas ao longo da infância e que estão relacionadas ao meio linguístico-social no qual o falante está inserido. Sendo, portanto, função da teoria gerativista o fornecimento de um método que seja capaz de explicar a seleção de uma gramática por cada língua (CHOMSKY, 1957)

É essa formatação de Parâmetros que faz do português uma língua diversificada, e é dessa diversidade que se originam o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE): princípios comuns, mas parâmetros diferentes, uma vez que a realidade sociocultural é diferente no Brasil e em Portugal, fazendo com que os falantes tenham experiências sociolinguísticas diferentes durante a infância. Nesse sentido, os estudos linguísticos têm demonstrado que o PB passa por mudanças na marcação de parâmetros que o diferencia do PE, trabalhando, assim, sobre a tese de uma gramática genuinamente brasileira (GALVES, 1987, 1998, 2001).

As diferenças entre PB e PE não se restringem somente à cultura, mas são diferenças relacionadas ao léxico, fonologia, morfologia e sintaxe, como observado por diversos autores, entre os quais Pontes (1987) e, recentemente, Duarte (2019), que chamam a atenção para uma maior

sensibilidade às funções discursivas do PB, fazendo com que a organização da sentença privilegie a estrutura informacional. É esse predomínio do *status* informacional que leva os falantes a moverem alguns constituintes dentro da sentença, movimento que rompe com a ordem padrão estabelecida pelos compêndios normativos:

(1) **Essas casas** batem sol (PONTES, 1987, p. 34).

Em (1), o sintagma que inicia a sentença não é o sujeito da oração, mas um sintagma preposicionado deslocado, sendo que nesse movimento houve o apagamento da preposição, fato que gera concordância com o verbo – tem-se um caso de Tópico Sujeito⁴ (ARAÚJO, 2009). Esse tipo de construção é possível e frequente no PB, mas não no PE, sendo esse um dos fatores que diferenciam essas duas variedades, como afirma Galves (1998) ao evidenciar a organização dos constituintes, pois, segundo a autora, no PE, “a topicalização dos NPs pré-verbais requereriam uma estrutura marcadamente topicalizada, em que fosse possível recuperar a sua função na oração” (GALVES, 1998, p. 20). Essa questão é decorrente também do PB passar por mudanças no seu sistema de pronomes clíticos de terceira pessoa e um aumento de formas nominais com função anafórica, enquanto o PE conserva um sistema robusto desses clíticos (DUARTE, 2019).

A diferença entre estrutura informativa (constituída de um tema e um rema) e estrutura sintática (constituída de um sujeito e um predicado) foi algo observado também por Araújo (2006) ao diferenciar as construções de tópico do PE e do PB. Segundo a autora, no PE, o tópico tem uma direção mais discursiva, enquanto as CT são mais voltadas para a sintaxe no PB; por isso, há sintagmas topicalizados que concordam com o verbo como em (1). Essas diferenças são consequências das variações de Parâmetros entre PB e PE, mas também podem se manifestar nas variações dentro do próprio PB como a decorrente da localidade do falante – urbano/rural. O Português Rural (PR) e o Português Urbano (PU) tem princípios idênticos, mas podem apresentar parâmetros diferentes ligados às particularidades de cada região devido aos diferentes processos sociohistóricos pelos quais passaram e alteraram os ambientes linguísticos da aquisição da linguagem, tomando como ponto de partida a proposta de Lightfoot (1991) que situa a aquisição da linguagem como o lugar central da mudança gramatical.

⁴ Esse tipo de estrutura sintática tem como características o deslocamento à esquerda; um locativo ou adjunto sem a presença da preposição e que se impõe como sujeito, uma vez que mantém relação de concordância com o verbo; não há retomada do sintagma deslocado por pronome lembrete; e o verbo não mantém concordância verbal com seu argumento externo (PONTES, 1987; ARAÚJO, 2006).

As gramáticas normativas do português (PE/PB) partem do princípio geral de que a organização dos constituintes na sentença se dá por uma única relação de predicação do tipo sujeito-predicado – licenciando somente uma ordem sujeito-verbo-complemento (SVX), embora assumam algumas poucas variações a essa ordem como figuras de linguagem (SILVA & PARCERO, 2017). No entanto, muitos estudos já observaram que existe a possibilidade de outras formas de predicação e organização dos constituintes muito frequentes (PONTES, 1987; GALVES, 1988, 1998; ARAÚJO, 2006, 2009; MUNHOZ, 2011)⁵, entre elas a estrutura de tópico-comentário na qual existe um sintagma que funciona como tópico (informação pressuposta ou tema sobre o qual se fala) da sentença, seguido por um comentário (informação nova).

(2) — E a Rosa.

— *A Rosa* eu falei com ela ontem (PONTES, 1987, p. 14).

Em (2), percebe-se uma orientação discursiva da sentença, pois o sintagma que ocupa a posição inicial é um tópico que direciona o discurso. Do ponto de vista informacional, o primeiro lugar da sentença é ocupado por um SN com função de tópico, já do ponto de vista sintático, essa posição é ocupada, dentro da ordem padrão, por um sujeito. No caso de (2), o SN *A Rosa* é o tema que também é retomado por um pronome lexical no interior da sentença (*ela*).

Durante muito tempo se pensou que o PB fosse uma língua apenas com proeminência de sujeito, mas o problema era que a maioria desses estudos se dedicava à língua escrita, na qual as CT ocorrem com menor frequência. Hoje, com muitos estudos dedicados ao PB oral, “[...] não é exagero pensar que se L&T [Li & Thompson] estão certos em sua proposta de tipologia, o português é no mínimo uma língua de terceiro tipo, em que as duas noções [sujeito-predicado e tópico-comentário] são proeminentes” (PONTES, 1987, p. 39).

É interessante observar que falantes nativos⁶ produzem construções com predicações *sujeito-predicado* ou *tópico-comentário*⁷ de forma natural, uma vez que ambas organizações dizem respeito a organizações diferentes da sentença: a primeira corresponde à estrutura sintática e a segunda à estrutura informacional. Tendo em vista esses níveis estruturais, a sentença pode se organizar de diferentes

⁵ Alguns gramáticos-linguistas começam a introduzir alguns conceitos que permitem pensar em outras formas de predicação como *tópico discursivo* e *tópico sentencial*, conceitos abordados por Perini (2006).

⁶ Há referência somente a falantes nativos por não se ter conhecimento de nenhum estudo sobre CT com falantes estrangeiros. No entanto, em observações informais, já se percebe que até mesmo falantes não nativos realizam CT em suas produções linguísticas. Essa discussão ficará para trabalhos posteriores.

⁷ É importante notar que a estrutura informativa tópico –comentário também pode ser realizada pela ordem sujeito-predicado.

formas, chegando mesmo a uma equivalência entre sujeito-predicado e tópico-comentário, como acontece em algumas construções de tópico sujeito como (3).

(3) – Com certeza, é verdade. E a saúde aqui como é?

– *A saúde* tá bastante bem, não é? Antigamente não tinha um posto, hoje em dia já

(SILVA, 2017, p. 34).

Em (4) tem-se essas duas formas de predicação produzidas pelo mesmo falante de forma natural/espontânea, sem nenhuma hesitação e em duas sentenças diferentes: há primeiramente uma relação de predicação tópico-comentário: “*transporte* aqui, meu fio, é toda hora”: na qual SN *transporte* funciona como elemento que garante a progressão do discurso; seguida por outra construção na qual a relação estabelecida é de sujeito-predicado: “toda hora tem transporte”.

(4) *Transporte aqui, meu fio, é toda hora. Toda hora tem transporte* (P-LM.F.II.1F.)⁸.

Há diversos estudos e propostas de classificação para as CT. Nesta pesquisa, utilizou-se a classificação de Araújo (2009): topicalização de objeto direto, tópico pendente com retomada, tópico cópia, tópico sujeito, tópico pendente (sem retomada), duplo sujeito, topicalização selvagem e tópico locativo. Como dito, o objetivo desta pesquisa é destacar as CT realizadas com Objeto Direto (OD), com ou sem retomada interna na oração, definida como TOD por Araújo (2009).

No entanto, observando-se a posição do OD nos inquiridos, há uma variação entre a topicalização do OD e o seu apagamento. Nesse caso, adotou-se a classificação de ON proposta por Silva (2009), segundo a qual, em algumas CT com o OD não existe um SN deslocado, nem à direita, nem à esquerda, mas uma lacuna na posição argumental dos verbos. Essa “lacuna na posição de objeto direto pode ser resultado visível da não-realização fonológica de categorias distintas das sentenças” (SILVA, 2009, p. 17)⁹:

(5) Aí depois quando ele tá grande, no lugar de umas quadro, cinco arroba, aí a gente vende Ø
(P-MN.F.III.A.).

⁸ A partir daqui os exemplos são retirados da amostra do *corpus* e estão identificados como desenhado na metodologia.

⁹ Desde Galves (1988, 1989) e Cyrino (1994), pelo menos, o apagamento do objeto direto de forma irrestrita no português brasileiro vem sendo estudada sistematicamente.

(6) Tem vez que tem [o grupo Quixabeira]_i, *sempre eu vou*, eu gosto de ver Ø_i (P-LM.F.II.1F.).

A não-realização fonológica dos elementos é consequência de uma elipse¹⁰ ou do apagamento de um sintagma visando evitar a redundância. No PB, esse processo é decorrente de uma perda dos pronomes clíticos, por isso é comum nessa variedade, enquanto que no PE, que possui um “sistema robusto de clíticos” (GALVES, 2019, p. 118), o apagamento de sintagmas é consequência de outros fatores sintáticos-discursivos.

No PB, a lacuna na sentença pode ser suprida facilmente pelo contexto no qual foi produzida a sentença. Percebe-se isso em (6) no qual o SN que preenche a lacuna argumental do verbo pode ser facilmente preenchida pelo SN *o grupo Quixabeira*, que é o complemento do verbo *tem*. Já em (5), tem-se uma situação um pouco mais complexa, porque o elemento que preenche a lacuna está presente na mente dos falantes, sendo o tópico da conversação: *o filhote de porco*.

Assim, o complemento que preenche a lacuna pode estar presente em outro turno de fala e com outra função sintática que não seja o de complemento verbal. Uma vez que, em relação à referência das variantes no discurso, não há dificuldade do falante em recorrer a um SN presente em outro turno, ainda que tenha sido produzido pelo seu interlocutor e não por ele. Dessa forma, a distância do referente não é um problema para a realização de ON.

O CAMINHO METODOLÓGICO

O *corpus* de análise deste trabalho foi selecionado da *Coleção Amostra da Língua Falada no Semiárido Baiano* (ALMEIDA & CARNEIRO, 2008), sendo 3 inquéritos de Paraguaçu (P), 3 inquéritos de Anselino da Fonseca (AF) e 3 inquéritos de Rio de Contas (RC); totalizando 9 inquéritos. Os informantes foram distribuídos em três faixas etárias: I faixa etária: 17-30 anos; II faixa etária: 31-60 anos; III faixa etária: 61 anos acima. Tem-se informantes do sexo masculino (M) e feminino (F). Com o objetivo de analisar se a TOD ou o ON tem ligação com o nível de escolaridade, foram selecionados informantes analfabetos (A) e com as primeiras séries do ensino fundamental

¹⁰ Alguns gramáticos definem a *elipse* como uma figura de sintaxe (FARACO & MOURA, 1993), e deve-se observar que realmente, há uma relação entre algumas figuras de sintaxe apresentadas por alguns gramáticos e as CT. Pode-se encontrar uma discussão sobre essa relação em Silva & Parceró (2017) e Silva & Parceró (2019).

(identificados com a letra F antecedida da série)¹¹. Os informantes são identificados com a mesma sigla utilizada nos inquéritos (ALMEIDA & CARNEIRO, 2008). Tendo em vista esses dados, identifica-se os informantes considerando a *comunidade, nome, sexo, idade e escolaridade*:

Nome	Comunidade	Sexo	Idade	Escolaridade	Identificação no <i>corpus</i>
MN	Paraguaçu	F	68	A	P-MN.F.III.A
LM	Paraguaçu	F	59	1F	P-LM.F.II.1F
APS	Paraguaçu	M	40	2F	P-APS.M.II.2F
MTS	Anselino da Fonseca	M	73	A	AF-MTS.M.III.A
VML	Anselino da Fonseca	F	74	A	AF-VML.F.III.A
J	Anselino da Fonseca	F	±70 ¹²	A	AF-J.F.III.A
A	Rio de Contas	M	25	4F	RC-A.M.I.4F
JAM	Rio de Contas	M	17	3F	RC-JAM.M.I.3F
IPSL	Rio de Contas	F	27	3F	RC-IPSL.F.I.3F

Quadro 1 – Dados dos Informantes

Durante o levantamento dos dados não foram contabilizadas construções como (7) e (8), pois a não realização do complemento verbal se dá por uma hesitação (...) da oralidade; não sendo considerada, portanto, nem como elipse de sintagma verbal (SILVA, 2009), nem como ON. Foram desconsideradas construções como (9) por haver algo que não foi transcrito por ser inteligível ([inint]), podendo o sintagma não compreendido ser um complemento verbal. Construções como (10) foram desconsideradas por caracterizar a elipse de um sintagma verbal (MATOS & CYRINO, 2001; SILVA, 2009) – com *tem* – e a realização de um objeto direto anafórico pela repetição do SN (CYRINO, 1994; SILVA, 2004) – *o trabalho*. Não foram levadas em consideração construções nas quais o SN *alguma coisa* ocupava a posição de OD, como em (11), pois esse sintagma possui, em alguns contextos, uma carga semântica própria, ou seja, não depende de outro sintagma.

- (7) Então não tinha... pra botar água e casa, nesse tempo não usava cisterna nem nada dentro de casa (P-MN.F.III.A.).
- (8) Mas, acho que em Barra tem... (RC-IPSL.F.I.3F.).
- (9) Depois de chover, a hente vorta, se não tiver [inint] cavar c'a enxada, a hente faz assim, oh, c'um cahcanhar e prantamo feijão (P-LM.F.II.1F.)
- (10) Tem Ø, tem Ø mas tem assim: *o pessoal* que faz o trabalho, o pessoal daqui faz o trabalho também.

¹¹ Os níveis de escolaridade presentes no *corpus* são analfabeto, semianalfabeto, alfabetizado e as primeiras séries do fundamental. Tendo em vista isso, a discussão deste trabalho é preliminar e precisará se basear em outros *corpora* de falantes do PR que tenham nível médio ou superior para entender melhor o fenômeno.

¹² Nos inquéritos, alguns informantes não sabiam informar sua idade, por isso o uso da possibilidade (±).

- (11) Tu viu alguma coisa, assim, lá, *roubo*? (RC-JAM.M.I.3F.).

Foram consideradas apenas construções que se encaixassem na definição apresentada por Araújo (2009) para TOD e na de Silva (2009) para ON. E, tendo em vista a comparação com os dados encontrados por essas autoras em suas pesquisas, apresenta-se aqui os dados de forma quantitativa, ainda que não se acredite ser relevante o trabalho quantitativo com estruturas discursivas.

A AMOSTRA DOS DADOS

Como dito, Araújo (2009) indicou que nas comunidades afro-brasileiras o tipo de CT mais comum é a TOD, algo que parece não ser verificado nas comunidades rurais do semiárido, uma vez que, como demonstrou Silva (2009), esse tipo de construção não é tão realizada pelos falantes dessa localidade. Tendo em vista isso, este trabalho quer acrescentar dados às pesquisas desenvolvidas sobre a variedade de comunidades rurais do semiárido baiano, buscando compreender a estrutura linguísticas dessas variedades.

Na análise dos dados foram encontradas 48 construções de TOD e 60 de ON como demonstra o quadro 2:

Tipo de Construção	Quantidade	%
Topicalização do Objeto Direto	48	44
Objeto Direto Nulo	60	56
Total	108	100

Quadro 2 – Construções no *corpus*

As construções em (12)-(13) são exemplos de amostras nas quais o OD está deslocado à esquerda deixando uma lacuna na sua posição interna. Assim como em Silva (2004) e Araújo (2009), encontraram-se construções na quais o falante desloca o OD, mas o retoma com um outro termo na sua posição interna como (14)-(15); no *corpus* só foram encontradas duas construções de TOD com retomada, por isso não foi feita nenhuma distinção.

- (12) *Croché, bordado* as menina aqui faz ____ (RC-IPSL.F.I.3F.).
- (13) *E a tapioca* como é que faz ____? (RC-A.M.I.4F.).
- (14) *Aí óh, Catarina e Petruquio*, [rindo], eu gosto de ver *eles dois* andar brigano (P-MN.F.III.A.).

(15) *O abacaxi* fai ele cozido tamém (P-LM.F.II.1F.).

No entanto, verificou-se que no PR há uma maior tendência para a não realização do OD, correspondendo a 56% das construções encontradas. Essa forte tendência para o ON pode indicar um direcionamento mais discursivo dentro do PR, pois estando o OD no contexto discursivo não há a necessidade dessa lacuna ser preenchida por aquele que ouve, como em (16), no qual o complemento do verbo *conseguimo*, que é um OD, não está realizado foneticamente, porque encontra-se presente na mente dos falantes, uma vez que o tópico da conversa é *namoro*.

(16) Coisa boa, é. Aí conseguimo Ø (P-LM.F.II.1F.).

Em relação às construções de TOD e os fatores externo tem-se¹³:

Sexo		
	Quantidade	%
Feminino	23	48
Masculino	25	52
Total	48	100
Escolaridade		
Analfabetos	11	23
Ensino Fundamental Incompleto	37	77
Total	48	100
Faixa Etária		
Faixa I	31	65
Faixa II	6	12
Faixa III	11	23
Total	48	100

Quadro 3 – Topicalização do Objeto Direto X Fatores Externos

Essa relação dos dados revela que as pessoas sem escolaridade topicalizam menos o OD do que as pessoas com alguma escolaridade, algo já observado por Araújo (2009). Isso pode ser consequência do caráter sintático-discursivo do tópico, uma vez que para a realização sintática do tópico é preciso certo conhecimento das relações estabelecidas dentro da sentença. Já no que diz respeito à faixa etária, observa-se que a TOD é produzida com maior frequência por indivíduos entre 17 e 30 anos, o que pode reafirma a hipótese de que o PB está caminhando para uma orientação muito mais discursiva. Analisando cada faixa etária percebe-se que há uma mudança significativa da faixa III para a II e da II

¹³ Ao fazer esse tipo de relação precisa-se levar em consideração o contexto linguístico e interacional nos quais foram realizadas as construções. Contudo, em razão do limite deste texto, não se apresentou esses contextos, ficando para discussões posteriores.

para a I. A faixa III topicaliza mais o OD do que a faixa II, o que pode indicar que a origem discursiva dessas construções foi herdada de alguma outra língua – como o PE – e que agora está sendo retomada – segundo Araújo (2006), o PE tem uma orientação muito mais discursiva.

No que diz respeito às construções de OD e sua relação dos fatores externos tem-se:

Sexo		
	Quantidade	%
Feminino	34	57
Masculino	26	43
Total	60	100
Escolaridade		
Analfabetos	7	12
Ensino Fundamental Incompleto	53	88
Total	60	100
Faixa Etária		
Faixa I	42	70
Faixa II	6	10
Faixa III	12	20
Total	60	100

Quadro 4 – Objeto Nulo X Fatores Externos

No que se refere ao ON, observa-se que as pessoas analfabetas têm uma maior tendência para o preenchimento da função de OD, enquanto que os escolarizados tendem a apagar esse termo quando necessário e possível diante do contexto linguístico e situacional. Como na TOD, a faixa etária II tem uma baixa realização de ON em relação às outras faixas, enquanto que a faixa etária I é a que mais produz, evidenciando uma possível mudança no PB – da sintaxe para o discurso, como já ressaltaram alguns autores (PONTES, 1987; ARAÚJO, 2006).

ENCERRANDO O CAPÍTULO

A partir do objetivo deste trabalho – *analisar o português rural de comunidades do semiárido baiano e destacar as construções nas quais se tem a TOD ou um ON* –, percebe-se que há uma necessidade de maiores investigações sobre a topicalização ou o apagamento do OD na variedades rurais do PB, tanto para uma descrição do sistema linguístico das comunidades que falam essas variedades, como para uma compreensão e valorização das construções produzidas por comunidades rurais que são marcadas por estigmas: enquanto o falante urbano se utiliza de uma *figura de sintaxe*, o falante rural não sabe falar (erro).

Os dados aqui apresentados, e comparados com os dados de Araújo (2009) para comunidades afro-brasileiras e com os de Silva (2017) para comunidades rurais do semiárido, evidenciam que existem variações do parâmetro de ordem dos constituintes dentro do próprio PB, pois enquanto a TOD é mais frequente em comunidades rurais afro-brasileiras (ARAÚJO, 2009), não é tão frequente em comunidades rurais do semiárido (SILVA, 2017).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. F.; CARNEIRO, Z. O. N. (orgs.) **Coleção amostras da língua falada no semi-árido baiano**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

ARAÚJO, E. A. **As construções de tópico do português dos séculos XVIII e XIX**: uma análise sintático-discursiva. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2006.

_____. As construções de tópico. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

_____. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge.: M.I.T. Press, 1965.

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

_____. *Knowledge of Language*. New York: Praeger, 1986.

_____. **A ciência da linguagem**: conversas com James McGilvray. Tradução Sérgio de Moura Menuzzi, Gabriel de Ávila Othero, Luisandro Mendes Souza. São Paulo: UNESP, 2014.

CYRINO, S. M. L. **O Objeto nulo no Português do Brasil**; um estudo sintático-diacrônico. Tese de doutorado. UNICAMP: São Paulo, 1994.

DUARTE, M. E. Sociolinguística “Paramétrica”. *In*: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JÚNIOR, C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

DUARTE, M. E. O sujeito nulo referencial no português brasileiro e no português europeu. *In*: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. **Português brasileiro**: uma segunda viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, 2019.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1993

GALVES, C. A sintaxe do português brasileiro. *In*: **Ensaio de Linguística**, Belo Horizonte, v. 13, p. 31-50, 1987.

GALVES, C. Objeto nulo e predicação: hipóteses para uma caracterização do português brasileiro. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 4, n.2, p. 273-290, 1988.

____. O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa. *In: Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 65-90, 1989.

____. Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro. *In: Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas/UNICAMP, v. 34, jan/jun. 1998.

____. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Unicamp, 2001.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments from Language Change*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press, 1991.

MATOS, G.; CYRINO, S. Elipse de VP no Português Europeu e no Português Brasileiro. **Boletim da Abralin**, n. 26, número especial, 2001.

MUNHOZ, A. T. **A estrutura argumental das construções de tópico-sujeito**: o caso dos sujeitos locativos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília: Brasília, 2011.

PONTES, E. **O Tópico no Português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1987.

PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, M. C. V. F. **O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2004.

____. **O objeto nulo no português rural baiano**: teoria temática e elipse de DP. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2009.

SILVA, J. B. **As construções de tópico no semiárido baiano**. Monografia. Universidade do Estado da Bahia: Conceição do Coité, 2017.

SILVA, J.; PARCERO, L. M. J. Um Estudo do Português do Brasil: Construções de Tópico ou Figuras de Sintaxe? **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 67, p. 1370-1381, 2017.

SILVA, J.; PARCERO, L. M. J. Inversão na ordem canônica das sentenças: possibilidades para o ensino de sintaxe. *In: CASTRO, A. S. A. et al. Educação, Linguística e Literatura*: múltiplas faces do ensino. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

TARALLO, F. Por uma sociolinguística românica paramétrica: fonologia e sintaxe. **Ensaio de Linguística**, v. 13, 1987, p. 51-84.

PROPOSTA DE ANÁLISE DA ALTERNÂNCIA PRONOMINAL DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL EM INTERAÇÕES DIALÓGICAS ESTILISTICAMENTE DIFERENTES¹⁴

Alex Junior dos Santos Nardelli¹⁵

Gustavo da Silva Andrade¹⁶

INTRODUÇÃO

Os estudos sociolinguísticos, no Brasil, têm avançado nas últimas décadas, especialmente o estudo da variação do português falado no estado de São Paulo. Em um balanço crítico das pesquisas variacionistas realizadas no estado de São Paulo, Gonçalves (2012) apresenta um panorama dos projetos e dos grupos ativos nas universidades públicas que, significativamente, colaboram com a descrição do português falado no interior do estado.

Interessa-nos, neste capítulo, a Amostra Linguística do Interior Paulista (ALIP), compiladas no Banco de Dados do Iboruna (GONÇALVES, 2007). Os dados foram coletados entre 2004 e 2006, em dois tipos de amostra, a saber: Amostra Cento (AC) e Amostra de Interação (AI). O primeiro tipo de amostra é proveniente de um censo sociolinguístico realizado na região de São José do Rio Preto (SP) e registra diferentes tipos de textos orais¹⁷; ao passo que o segundo tipo de amostra registra interações dialógicas entre dois ou mais informantes, gravadas secretamente em contextos livres, sem o controle de variáveis sociais (GONÇALVES, 2007).

Majoritariamente, os estudos¹⁸ de variação têm tomado amostras censo para a descrição de fenômenos, como ocorre com a Alternância Pronominal (AP), entre *nós* e *a gente*. Justificamos, assim, nossa opção de análise: apresentar uma proposta de análise da AP em amostras de interação dialógica¹⁹.

É preciso destacar que esta proposta não esgota ou resolve totalmente o tema. Carece, ainda, de novas análises e de refinamentos. Contudo é um primeiro movimento de comparação de resultados de uma amostra censitária e de uma amostra de interação, com diferentes perfis de informantes.

¹⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

¹⁵ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Unesp/Ibilce. E-mail: alex.nardelli@hotmail.com.

¹⁶ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Unesp/Ibilce. E-mail: gustavo.s.andrade@unesp.br.

¹⁷ Narrativa de experiência pessoal (NE), narrativa recontada (NR), relato de opinião (RO), relato de procedimento (RP) e descrição (DE).

¹⁸ Para mais detalhes, consultar: Bortoni-Ricardo (2011), Lopes (1993; 2004), Omena (1986; 1996; 2003), Zilles (2005; 2007).

¹⁹ Os dados discutidos neste trabalho foram retirados da dissertação de Nardelli (*no prelo*), desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves (Unesp/Ibilce).

CAMINHOS DA SOCIOLINGUÍSTICA: ESTILO E VARIAÇÃO

Ainda na década de 1960, um novo campo de descrição da língua emerge (para bem aludir à própria essência da língua) do uso. Labov (2008) explica que a variação linguística é reflexo da organização social e é capaz de revelar como os grupos sociais se constituem, considerando classe social, sexo/gênero, distribuição geográfica, profissão, escolaridade, etc. Dessa forma, a heterogeneidade dos indivíduos dentro de uma comunidade reflete no sistema linguístico provocando o que conhecemos por variabilidade.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de metodologia de pesquisa da AP envolvendo primeira pessoa do plural (1PP) em AC e em AI. Na AC, por se tratar de amostras coletadas a partir de orientações sociolinguísticas, as entrevistas distanciam-se, em alguma medida, do vernáculo, pois o contexto de gravação (conhecimento prévio do trabalho, gravador, microfone e o direcionamento da entrevista) podem interferir no desempenho casual do informante. De modo contrário, em AI, por ser composta por amostras coletadas secretamente, com posterior consentimento do falante, acreditamos que o desempenho do informante nesses contextos será mais próximo do vernáculo (TARALLO, 1991), justamente por não saber que está sendo gravado.

Labov (2008) assume que os estudos estilísticos contribuem para a análise dos processos de variação. Contudo, apresentam uma dificuldade metodológica: o trabalho com variáveis estilísticas fez com que esse método de avaliação se tornasse desinteressante; logo, os estudos que consideravam o *estilo* sempre foram postos a margem por vários pesquisadores. Ainda assim, Labov (2008) assume que a atenção prestada à fala estaria no cerne do tratamento do *estilo*, pois, em sua visão, o falante muda seu modo de falar conforme o contexto em que está inserido, podendo alternar seu desempenho/comportamento linguístico em estilos informais, de cuidado, de leitura etc.

Desse modo, considerando que avaliar os diferentes estilos linguísticos é tentar investigar diferentes modos de ser, o conceito de *estilo* pode ser considerado de três modos²⁰: (i) como atenção prestada à fala; (ii) orientada pela audiência do falante e (iii) como fator identitário. Neste trabalho, assumimos a noção (iii) de *estilo*, por estar relacionada ao caráter identitário e ao desempenho individual dos falantes, além disso a terceira noção contempla aspectos das duas anteriores e considera o *estilo* um contínuo e não uma relação opositiva entre dois extremos (maior ou menor monitoramento).

²⁰ Devemos ressaltar que essas concepções não se excluem; elas podem se relacionar e ainda refletem o tipo de pesquisa vinculada.

Mais especificamente, o *estilo* deve ser compreendido como os diferentes modos por meio dos quais falantes combinam variáveis para criar novos e diferentes modos de falar (ECKERT, 2005). Trata-se de um processo criativo, “[...] um processo de bricolagem, uma apropriação de recursos linguísticos locais e extra-locais articulados de modo a construir-se uma *persona*” (NOGUEIRA, 2010, p. 21).

IBORUNA: ANÁLISE COMPOSICIONAL DAS AMOSTRAS

Como já sinalizado, o Iboruna possui dois tipos de amostras. Entre elas, observamos significativas diferenças em relação ao tipo de coleta, dentre as quais podemos citar: (i) quantidade de gravações e de informantes de cada amostra; (ii) gravação consentida e secreta; (iii) controle dos tópicos discursivos; (iv) roteiro de coleta; (v) local da gravação e (vi) monitoramento linguístico, conforme compilado no Quadro 1.

Crítérios	Amostra Censo	Amostra de Interação
Amostras	152 amostras	11 amostras
Controle de perfil social	Perfis controlados	Sem controle dos perfis
Participantes	Documentador e Informante	Somente os informantes
Tipo de Gravação	Previamente, consentida	Posteriormente, consentida
Controle do tópico da entrevista	Entrevistador	Informantes
Roteiro	Roteiro de entrevista prévio	Sem roteiro
Local de gravação	Escolha do informante	Escolha do documentador
Atenção prestada a fala (informante)	Maior atenção	Menor atenção

Quadro 1 - Principais diferenças socioestilísticas entre AC e AI do Banco de dados Iboruna.

Fonte: Adaptado de Nardelli (2018).

Com base nos fatores apresentados no Quadro 1, defendemos que o desempenho dos informantes do Iboruna foi influenciado, também, pelo tipo de gravação. Tarallo (1991) já assumia que modelos clássicos de entrevista podem produzir uma gravação com maior formalidade, ao contrário de entrevistas realizadas de modo menos direto, que garantem maior fidelidade ao vernáculo.

Assumimos ser necessário refinar as características do Iboruna, a fim de evidenciar aspectos que articulem fatores estruturais a questões relacionadas ao estilo. Constitutivamente, a AC, por seu caráter censitário, entrecruza fatores, a saber: sexo/ gênero; faixa etária; escolaridade e renda familiar. Do cruzamento das variáveis sociais, resulta um total de 160 perfis sociais a serem representados na amostragem de AC, conforme representado no Quadro 2.

RENDA / GÊNERO		+ 25 SM		11 A 24 SM		6 A 10 SM		ATÉ 5 SM		SUB-TOTAL DE INF.	TOTAL DE INF.
FAIXA ETÁRIA / ESCOLARIDADE		MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM		
7 A 15 ANOS	1o.CEF	001	002	003	004	005	006	007	008	8	24
	2o. CEF	009	010	011	012	013	014	015	016	8	
	ENSINO M	017	018	019	020	021	022	023	024	8	
16 A 25 ANOS	1o.CEF	025	026	027	028	029	030	031	032	8	32
	2o. CEF	033	034	035	036	037	038	039	040	8	
	ENSINO M	041	042	043	044	045	046	047	048	8	
	SUPERIOR	049	050	051	052	053	054	055	056	8	
26 A 35 ANOS	1o.CEF	057	058	059	060	061	062	063	064	8	32
	2o. CEF	065	066	067	068	069	070	071	072	8	
	ENSINO M	073	074	075	076	077	078	079	080	8	
	SUPERIOR	081	082	083	084	085	086	087	088	8	
36 A 55 ANOS	1o.CEF	089	090	091	092	093	094	095	096	8	32
	2o. CEF	097	098	099	100	101	102	103	104	8	
	ENSINO M	105	106	107	108	109	110	111	112	8	
	SUPERIOR	113	114	115	116	117	118	119	120	8	
+55 ANOS	1o.CEF	121	122	123	124	125	126	127	128	8	32
	2o. CEF	129	130	131	132	133	134	135	136	8	
	ENSINO M	137	138	139	140	141	142	143	144	8	
	SUPERIOR	145	146	147	148	149	150	151	152	8	
SUB-TOTAL DE INF.	1o.CEF	5	5	5	5	5	5	5	5	40	152
	2o. CEF	5	5	5	5	5	5	5	5	40	
	ENSINO M	5	5	5	5	5	5	5	5	40	
	SUPERIOR	4	4	4	4	4	4	4	4	32	
TOTAL DE INFORMANTES		19	19	19	19	19	19	19	19		
		38		38		38		38			
		76				76					

Quadro 2 – Distribuição e identificação dos informantes de AC por variáveis sociais.

Fonte: Rubio (2012, p. 145).

CONTEXTO DE INTERAÇÃO – INFORMANTES ENVOLVIDOS	
AI-001	Diálogo entre 2 homens e 3 mulheres de diferentes idades e escolaridades em ambiente familiar.
AI-002	Diálogo entre 2 amigas vizinhas de perfil social semelhante, no portão da casa de uma delas.
AI-003	Diálogo entre tia e sobrinha, de diferentes idades e escolaridades, em ambiente familiar.
AI-004	Diálogo entre 2 irmãs, de mesma faixa de idade e diferentes escolaridades, em ambiente familiar.
AI-005	Diálogo entre 2 estudantes de mesmo perfil social, em ambiente universitário.
AI-006	Conversa entre 4 mulheres de perfis sociais diferentes, em ambiente familiar.
AI-007	Diálogo entre casal de mesma faixa etária, mas escolaridade diferentes, em ambiente familiar.
AI-008	Conversa entre 3 estudantes, do sexo masculino, e mesmos perfis sociais, em ambiente universitário.
AI-009	Diálogo entre advogado e cliente, de perfis sociais diferentes, em escritório de advocacia.
AI-010	Discussão de peça jurídica entre 2 advogados de mesmo perfil social, em escritório de advocacia.
AI-011	Diálogo entre casal de namorados universitários de mesma faixa etária, em ambiente familiar.
Total de informantes: 28 informantes	

Quadro 3 – Informações sobre as interações dialógicas de AI.

Fonte: adaptado de Gonçalves (2008).

As entrevistas da AI foram secretamente coletadas, o que significa dizer que os documentadores tinham liberdade para fazer as gravações, garantindo apenas que houvesse um contexto favorável para a troca conversacional entre dois ou mais informantes. No tocante a coleta de informantes, não houve

restrição para a seleção dos perfis sociais, pois por se tratar de uma interação livre, os perfis emergem naturalmente desses contextos, como compilado no Quadro 3, acima.

PAREAMENTO DOS PERFIS SOCIAIS DA AC E DA AI

Até este momento, fica claro que grande parte dos trabalhos variacionistas consideram o uso coletivo dos padrões linguísticos de um fenômeno variável. Posicionamento esse que apaga certos elementos contextuais, que proporciona informações interessantes sobre alguns usos da língua, mas que só aparecem quando analisados separadamente. Dada a proposta deste trabalho, procedemos a uma caracterização dos informantes da AI, considerando (i) faixa etária, (ii) escolaridade, (iii) sexo/gênero e (iv) renda familiar. Essa análise resultou em 16 perfis sociais diferentes, conforme identificado no Quadro 4.

Código controle	Faixa etária	Escolaridade	Sexo/Gênero	Renda familiar
1	16 a 25	EM	MAS	11 a 24
2	16 a 25	EM	MAS	6 a 10
3	16 a 25	Superior	FEM	6 a 10
4	26 a 35	1º ciclo E.F.	FEM	Até 5
5	26 a 35	Superior	MAS	+ 25
6	26 a 35	Superior	MAS	6 a 10
7	36 a 55	1º Ciclo E.F.	FEM	Até 5
8	36 a 55	2º Ciclo E.F.	FEM	+ 25
9	36 a 55	EM	FEM	6 a 10
10	36 a 55	Superior	FEM	11 a 24
11	36 a 55	Superior	MAS	6 a 10
12	55 ou +	1º Ciclo E.F.	FEM	6 a 10
13	55 ou +	1º Ciclo E.F.	FEM	Até 5
14	55 ou +	2º Ciclo E.F.	FEM	+ 25
15	55 ou +	Ensino Médio	MAS	6 a 10
16	55 ou +	Ensino Médio	FEM	Até 5

Quadro 4 - Perfis sociais dos informantes de AI.

Fonte: adaptado de Nardelli (*no prelo*).

Em um segundo momento, identificamos 16 informantes da AC. Dessa identificação, procedemos ao pareamento, conforme identificado no Quadro 5.

Código controle	AC	AI
001	AC 43 - Inf. 1	AI 8 - Inf. 1
002	AC 45 - Inf. 1	AI 8 - Inf. 2
		AI 8 - Inf. 3
003	AC 54 - Inf. 1	AI 5 - Inf. 1
		AI 5 - Inf. 2
		AI 11 - Inf. 1
004	AC 72 - Inf. 1	AI 6 - Inf. 4
		AI 9 - Inf. 2
005	AC 81 - Inf. 1	AI 9 - Inf. 1
		AI 10 - Inf. 2
006	AC 85 - Inf. 1	AI 1 - Inf. 4
		AI 10 - Inf. 1
007	AC 96 - Inf. 1	AI 3 - Inf. 1
008	AC 98 - Inf. 1	AI 6 - Inf. 1
009	AC 110 - Inf. 1	AI 1 - Inf. 3
010	AC 116 - Inf. 1	AI 1 - Inf. 2
011	AC 117 - Inf. 1	AI 1 - Inf. 5
012	AC 126 - Inf. 1	AI 2 - Inf. 1
		AI 7 - Inf. 1
013	AC 128 - Inf. 1	AI 3 - Inf. 2
		AI 2 - Inf. 2
		AI 4 - Inf. 1
		AI 6 - Inf. 2
		AI 6 - Inf. 3
014	AC 130 - Inf. 1	AI 1 - Inf. 1
015	AC 141 - Inf. 1	AI 7 - Inf. 2
016	AC 144 - Inf. 1	AI 4 - Inf. 2

Quadro 5 – Pareamento dos perfis sociais e dos informantes de AC e de AI²¹.
Fonte: adaptado de Nardelli (*no prelo*).

Dessa forma, chegamos a um delineamento de uma proposta de trabalho para análise de um fenômeno variável, em amostras, estilisticamente, diferentes: o pareamento de perfis sociais possibilita verificar o modo como diferentes falantes, com as mesmas características sociais, mudam seu discurso, quando inseridos em diferentes contextos discursivos. Também, somente com o pareamento é que se constitui uma variável de análise de contextos discursivos para a AP com IPP.

É preciso destacar que a diferença entre a quantidade de informantes de AI e AC não interfere no pareamento e na análise dos dados. Pelo contrário, quanto mais informantes de AI em um único perfil, maior a probabilidade de ocorrência de *nós* ou *a gente*, porque a duração das entrevistas de AI é menor do que as de AC. Outro fator relevante é que alguns perfis de AI concentram mais de um informante e mesmo que o pareamento restrinja a quantidade de informantes, o pareamento dos informantes de AC e AI não representa um empecilho metodológico para uma pesquisa

²¹ Perfis destacados: presença de alternância entre nós e a gente em AC e AI.

sociolinguística, pois quando nos concentramos no desempenho individual e qualitativo das ocorrências, o refinamento dos dados e a menor quantidade de amostras contribui para uma observação mais minuciosa dos fatores estilísticos e discursivos.

ANÁLISE DA AP: COMPARANDO OS RESULTADOS DE AC E DE AI

Dentre os vários fenômenos que tomam lugar na expressão pronominal, a AP de 1PP é um dos mais bem descritos nas variantes do português falado, especialmente sob a perspectiva variacionista. Vianna e Lopes (2015) explica a variação pronominal de 1PP como um processo de mudança, na medida em que observamos a inserção gradual da forma *a gente*. Forma essa que, gradativamente, assume contextos de uso antes preferenciais de *nós*, em decorrência de sua propagação etária e da ausência de resistência à mudança.

Omena (1996) investigou o desempenho de cariocas não cultos com base em amostras extraídas do Projeto Censo (*Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro*). Em um conjunto de 2.701 casos de pronomes de 1PP em posição de sujeito, 73% apresentaram ocorrência de *a gente*. Rubio (2012), ao investigar a fala do noroeste paulista, identificou uma preferência pelo uso de *a gente* (74%) em um amostra de 2.173 ocorrências.

Assumindo essa tendência de preferência pelo uso de *a gente* em detrimento de *nós* e considerando a proposta metodológica aqui desenhada, analisaremos se os padrões de AP serão diferentes em dois contextos, quais sejam: (i) pareamento realizado entre os informantes de AC e de AI considerando as mesmas características sociais e (ii) frequência de *nós* e *a gente* entre os indivíduos de um mesmo perfil social.

Dessa análise, hipotetizamos que se os dados forem diferentes, seria fator suficiente para atestar um indício de que os modelos tradicionais de metodologia de análise sociolinguística condicionam um apagamento de elementos contextuais, discursivos e estilísticos que são observados apenas quando avaliamos individualmente o desempenho de cada informante.

Dos informantes identificados, é possível depreender seis (6) perfis sociais, os quais serão analisados neste momento. Para a frequência pronominal, identificamos uma predileção pelo uso de *a gente*, conforme ilustrado pela Tabela 1.

Perfil social	NÓS	A GENTE	Total
Perfil 001	20,7% (6/29)	79,3% (23/29)	100% (29/29)
Perfil 002	16,7% (3/18)	83,3% (15/18)	100% (18/18)
Perfil 003	16% (4/25)	84% (21/25)	100% (25/25)
Perfil 004	45,8% (11/24)	54,2% (13/24)	100% (24/24)
Perfil 005	33,3% (12/36)	66,7% (24/36)	100% (36/36)
Perfil 006	24,4% (22/90)	75,6% (68/90)	100% (90/90)

Tabela 1 – Frequência de *nós* e *a gente* nos perfis social selecionados de AC e AI.

Fonte: adaptado de Nardelli (*no prelo*).

Predileção essa que pode estar associada a alguns fatores, como (i) verbos com desinência de terceira pessoa do singular, (ii) maior generalização na referência do sujeito, (iii) menor controle linguístico e (iv) uso de *a gente* na função de complemento. Da análise dos informantes de cada perfil social, chegamos aos resultados descritos na Tabela 2.

	AI			AC		
	NÓS	A GENTE	TOTAL	NÓS	A GENTE	TOTAL
PERFIL 001	AI 009 - Inf.2			AC 072 - Inf. 1		
	66,7% (4/6)	33,3% (2/6)	100% (6)	8,7% (2/23)	91,3% (21/23)	100% (23)
PERFIL 002	AI 010 - Inf.1			AC 085 - Inf. 1		
	33,3% (1/3)	66,7% (2/3)	100% (3)	13,3% (2/15)	86,7% (13/15)	100% (15)
PERFIL 003	AI 003 - Inf. 1			AC 096 - Inf. 1		
	75% (3/4)	25% (1/4)	100% (4)	4,8% (1/21)	95,2% (20/21)	100% (21)
PERFIL 004	AI 002 - Inf. 1			AC 126 - Inf. 1		
	38,5% (5/13)	61,5% (8/13)	100% (13)	57,1% (4/7)	42,9% (3/7)	100% (7)
	AI 007 - Inf.1					
	50% (2/2)	50% (2/2)	100% (4)			
PERFIL 005	AI 002 - Inf. 2			AC 128 - Inf. 1		
	83,3% (5/6)	16,7% (1/6)	100% (6)	23,3% (7/30)	76,7% (23/30)	100% (30)
PERFIL 006	AI 004 - Inf. 2			AC 144 - Inf. 1		
	77,8% (7/9)	22,2% (2/9)	100% (9)	18,5% (15/81)	81,5% (66/81)	100% (81)

Tabela 2 – Comparação da AP de IPP nos desempenhos individuais dos informantes.

Fonte: adaptado de Nardelli (*no prelo*).

Notamos, em AI, que o uso de *nós* e de *a gente* se mostrou mais variável. Somente dois informantes apresentaram índices elevados de preferência por *a agente*; enquanto, para *nós*, quatro

informantes. Na AC, a AP apresentou índices de variação mais baixos: com exceção de um informante (AC - 126), todos apresentaram predileção pelo uso de *a gente*. Depreendemos, portanto, que (i) os desempenhos dos perfis sociais não estão ligados à valoração social das formas e que (ii) contextos de menor atenção (em AI) não favorecem o uso de *a gente*.

Retomando Vieira e Brandão (2007), o uso de *nós* prevaleceu até a década de 1970. Já na década de 1990, a forma *a gente* ganhou significativo espaço. Ainda que haja contextos de prevalência pela forma *a gente*, no Iboruna, parece não ser uma prevalência categórica; longe disso. Nesse sentido, mesmo em uma análise macro (Tabela 1), faz-se necessária a análise individual dos desempenhos linguísticos, em nível micro (Tabela 2). Eis o aporte metodológico que esta proposta apresenta: para além da possibilidade de pareamento entre perfis, é preciso analisar os desempenhos individuais. Isso, pois, os padrões de AP obtidos nas duas análises são indícios de que as análises puramente tradicionais talvez não estejam de acordo com a realidade linguística da comunidade, uma vez que observamos que certos fatores linguísticos, discursivos e sociais condicionam o apagamento de alguns contextos que na verdade são variáveis, dado que é considerado apenas a funcionalidade das variantes pelo todo, impossibilitando que determinadas informações mais específicas tenham destaque.

ENCERRANDO O CAPÍTULO: POSSÍVEIS CAMINHOS

Ao fim e ao cabo, acreditamos que o uso dos pronomes de IPP não estão associados aos ambientes de maior ou de menor formalidade/atenção, mas, sim, a questões de ordem estrutural ou discursiva mais restritas aos contextos individuais de uso (NARDELLI, *no prelo*).

Como discutimos neste capítulo, grande parte dos trabalhos sociolinguísticos observam o funcionamento da variável pelo todo, desconsiderando que, embora os falantes de uma comunidade compartilhem entre si as mesmas regras linguísticas, nem todos possuem as mesmas características sociais. Assim, o uso da língua, associada ao caráter social e identitário também será diferente.

Portanto, o pareamento social dos informantes e a análise dos desempenhos individuais foi uma estratégia positiva que favoreceu a análise da AP com IPP em AC e AI. Esse tipo de metodologia possibilita verificar o modo como falantes, com as mesmas características, atuam, discursivamente, em diferentes contextos. Além disso, o pareamento favorece uma equivalência nos contextos de ocorrências, contribuindo para que as pesquisas variacionistas possam oferecer resultados sociolinguísticos que, de fato, reflitam a realidade social, linguística e discursiva da língua.

REFERÊNCIAS

- ECKERT, P. **Variation, convention and social meaning**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland (CA). January 7, 2005.
- GONÇALVES, S. C. L. Balanço crítico da Sociolinguística variacionista no estado de São Paulo e a proposição de uma frente programática de investigação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 869-844, maio/ago 2012.
- GONÇALVES, S.C.L. **Banco de dados Iboruna**: amostras do português falado no interior paulista. 2007. Disponível em www.iboruna.ibilce.unesp.br. Acesso em: 1 set 2020.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NARDELLI, A. J. S. **Estudo socioestilístico da alternância pronominal envolvendo nós e a gente na variedade do português falado no interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto (*no prelo*).
- NARDELLI, A. J. S. Nós x a gente: estudo socioestilístico da alternância pronominal e da concordância verbal. SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA UNESP (SELIN), 2018. *In: Anais SELIN, 2018*. Araraquara: FCL/Unesp, 2018.
- NOGUEIRA, C. M. A. **Significados sociais da variação linguística em esquetes de rádio**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- OMENA, N. P. As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito. *In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 309-323.

RUBIO, C. F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu**: estudo sociolinguístico comparativo. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.

VIANNA, J.; LOPES, C. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. *In*: MARTINS, M.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 109-131.

A INFLUÊNCIA DA VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruno Humberto da Silva²²

Celso Albuquerque Lima²³

INTRODUÇÃO

A leitura e a produção escrita têm se tornado, cada vez mais, recursos indispensáveis para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, pois é através de ambas que se tem acesso a um amplo espectro de saberes e habilidades, bem como o acesso a espaços sociais e oportunidades que são de extrema importância para a participação ativa e crítica em sociedade. Prova disso são os dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), os quais, em ação conjunta do Instituto Paulo Montenegro e do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), revelaram que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais e que há, no país, 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo).

Tendo em vista a gravidade desse cenário, é legítimo considerar que as práticas de leitura, oralidade e produção escrita são as atividades linguísticas essenciais na tarefa de subsidiar o indivíduo ao uso prático e produtivo da linguagem para fins específicos e tarefas cotidianas e/ou complexas. Em outros termos, nada é tão eficaz para o desenvolvimento da sociedade e para a representação de sua cultura quanto essas práticas em seus diversos níveis. E é atribuição das instituições de ensino oferecerem aos discentes uma formação linguística que possibilite uma utilização proficiente da língua, em contextos orais e escritos, desde as situações menos às mais monitoradas de uso da linguagem.

Desse modo, o presente trabalho defende um ensino de língua portuguesa teoricamente bem fundamentado no tocante às práticas reflexivas de leitura e produção escrita. Entendemos ambas como práticas fundamentais para a atividade intelectual e como ferramentas cuja principal finalidade é potencializar o protagonismo e o desenvolvimento escolar do estudante, uma vez que, historicamente, temos uma escola em que se escreve pouco e em que o acesso e a construção do conhecimento, na maioria dos casos, acontecem por intermédio da oralidade (ANTUNES, 2016).

²² Doutorando em Letras Vernáculas (UFRJ), Mestre em Letras – PROFLETRAS/UFRJ, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Licenciado em Letras (Português/Inglês) – FEUC. Professor da rede pública.

²³ Mestre em Letras - PROFLETRAS/UFRJ, Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual – UFRRJ, Especialista em Psicopedagogia – UCAM, Licenciado em Letras (Português/Inglês) – Universidade Estácio de Sá. Professor da rede pública.

Ao tratar dessa forma o ensino de língua portuguesa, a presente pesquisa reconhece como ponto de partida a competência linguística internalizada do estudante, a qual lhe permite manter e desenvolver comunicação com o outro, desde quando inicia sua vida escolar. Não se dissocia, além disso, a relação intrínseca entre língua e sociedade, tampouco se admite homogeneidade linguística. Em termos de ensino, isso significa contemplar as variações linguísticas, motivadas por diversos fatores (idade, região, grau de escolaridade, condições socioeconômicas, entre outros), e buscar oferecer ao professor/pesquisador possíveis estratégias que subsidiem um trabalho atento à identidade social e cultural do discente, enquanto indivíduo pertencente a várias comunidades de prática²⁴.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontam, desde a década de 1990, para a necessidade de revisão na prática do ensino de Português:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, 1998, p. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normatizador dos conteúdos, promove, inclusive, essa compreensão como um dos objetivos do ensino da disciplina: “Todas as manifestações podem conviver entre si sem a necessidade de anulá-las”, cabendo à escola construir uma “atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 66).

Vale ressaltar, no entanto, o grande desafio do professor de Português na tarefa de conduzir o discente no ambiente da leitura e no domínio processual da escrita, dadas a desigualdade socioeconômica, a pluralidade sociolinguística do país, a falta de infraestrutura nas instituições públicas de ensino e os índices recentes sobre analfabetismo funcional.

Grosso modo, por exemplo, um estudante do sexto ano do ensino fundamental pode, naturalmente, revelar em uma produção escrita desvios ortográficos decorrentes da assimilação da oralidade. Por isso, diversos estudos na área do Letramento afirmam que o trabalho com a escrita e, mais detidamente, com o domínio da ortografia são etapas processuais que exigem tempo e estratégias específicas. Um estudante não descobre espontaneamente a distinção entre os sons e a representação escrita da convenção.

²⁴ Defende-se a definição do termo, segundo Meyerhoff (2004, p. 530), como “um conjunto de indivíduos negociando e aprendendo práticas que contribuem para a satisfação de um objetivo comum”, uma vez que os estudantes se reúnem regularmente e partilham práticas e papéis sociais pré-estabelecidos em torno de uma meta comum.

Partindo desse breve panorama, esta investigação tem como escopo inicial a descrição e o estudo experimental da variação fonológica em lapsos ortográficos de estudantes, com base nos seguintes pressupostos: 1) dificuldade fonético-articulatória: quer por alguma enfermidade, quer por deficiência na formação fisiológica; 2) heterogeneidade da língua; 3) domínio processual do código linguístico e das convenções gráficas; e 4) assimilação da oralidade na escrita. A hipótese central do estudo parte do pressuposto que tais lapsos ortográficos (distintos da convenção padrão), se corretamente diagnosticados e retextualizados, após intervenção docente, desenvolvem no estudante o conhecimento mais reflexivo das modalidades oral e escrita e suas variações linguísticas. A ideia deste capítulo emerge da observação de alguns lapsos ortográficos reincidentes, ao longo dos anos, em nossa prática pedagógica.

A amostra da pesquisa é constituída de cento e quarenta (140) produções escritas de alunos de duas turmas do 8º ano de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro²⁵. Trata-se, portanto, de um recorte observado de uma comunidade de prática na zona urbana. A escolha dos informantes é justificada com base no controle das variáveis sociais *idade*, *classe social* e *escolaridade*. Além disso, apresentamos duas questões norteadoras: (i) quais as variações fonológicas presentes nos desvios ortográficos encontrados na escrita dos alunos dessa série? e (ii) a retextualização se mostra como eficiente estratégia de intervenção para os lapsos ortográficos?

Nesse sentido, a presente pesquisa se subdivide em quatro seções. A primeira expõe o quadro teórico, basicamente alicerçado nos postulados da Sociolinguística Variacionista e em alguns aspectos da teoria da Aquisição da Escrita. A segunda seção apresenta a descrição e a análise da amostra. Em seguida, analisa a retextualização como estratégia pedagógica adotada em sala e aponta outros possíveis caminhos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do estudante. A quarta, por fim, tece as considerações finais desta breve investigação.

QUADRO TEÓRICO

Segundo Marcuschi (2010), desde a década de 1980, os estudos da linguagem têm atravessado mudanças expressivas. Antes, as modalidades escrita e falada não possuíam uma interface entre si no processo de ensino, isto é, eram tratadas como fenômenos pouco relacionados e recebiam tratamentos

²⁵ Em razão do breve tempo e dos processos burocráticos do Conselho de Ética, o nome da escola e dos informantes não será divulgado. Além disso, a coleta de dados foi resultado da aplicação da mesma atividade-piloto de produção textual para as nossas próprias turmas da rede pública.

distintos dentro do processo de ensino de língua. Desde 1980, no entanto, nota-se o desenvolvimento dos estudos linguísticos em uma direção diferente da adotada outrora. Atualmente, o ensino baseado exclusivamente na norma padrão clássica tem cedido espaço a outras concepções que preveem o estudo da língua sob a ótica das variedades linguísticas.

Desse modo, com a finalidade de descrever e estudar, sincronicamente, a influência da variação fonológica na escrita de estudantes, a pesquisa adota os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (LABOV [1972], 2008), os quais basicamente legitimam que a língua: (i) é um sistema heterogêneo, dotado de variação (cada qual com valorações sociais); (ii) é constituída por regras categóricas e variáveis, dependendo do ambiente linguístico e/ou social e dos fatores condicionadores; e (iii) é sistemática, o que pressupõe o emprego de técnicas quantitativas para a observação das regularidades que a regem. Logo, reconhecemos a linguagem como construto mental e como atividade linguístico-discursiva, interativa e socialmente situada.

Para a concepção de ensino de gramática, adotamos uma perspectiva com base em sua natureza linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006). Como atividade linguística, o autor propõe “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 37). Como atividade epilinguística, Franchi caracteriza a ação do aluno de refletir, testar, modificar e comparar possibilidades sobre dados da língua com base em reflexões acerca do funcionamento da linguagem. A partir de ambas, torna-se, pois, necessária a sistematização consciente de um saber linguístico adquirido de forma reflexiva. Nessa direção, os PCNs reiteram, portanto, que

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (PCN, EF, 1998, p. 28).

Adota-se essa visão de trabalho com a língua portuguesa como método mais produtivo para o ensino de práticas de linguagem, uma vez que parte do uso concreto da língua a fim de que se construa um entendimento crítico acerca dos conteúdos. Destacamos, contudo, que não há a intenção de criticar ou anular a utilização da gramática normativa como ferramenta de ensino, apenas não se defende seu uso como aparato teórico exclusivo para o ensino.

No campo da correlação entre a modalidade oral e a modalidade escrita, mais detidamente na realização dos sons na oralidade, o trabalho focaliza as contribuições acerca da fonologia, variação e ensino de Hora (2009). Assim, o trabalho adota o conceito de escrita e oralidade como práticas sociais com marcas próprias, mas não a ponto de tratá-las pedagogicamente como dois sistemas linguísticos estanques, tampouco pretende-se considerar uma superior à outra.

Como uma das propostas de intervenção é a prática da retextualização, após reflexão linguística e mediação docente, esta pesquisa adota as reflexões de Marcuschi (2010) para tal. Segundo o autor, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Isso identifica que, enquanto a fala apresenta elementos próprios, como pausas, entonações, hesitações etc., a escrita é mais planejada e complexa em seu processo de produção. Dessa forma, é possível depreender que cabe ao professor a tarefa de mediar, de maneira reflexiva e produtiva, as variantes as quais resultam de duas conjunturas contrastantes: a cultura representada pelo discente e a cultura da escola (BORTONI-RICARDO, 2006).

Com base nos objetivos e abordagem da temática, nossa investigação busca avançar as reflexões teórico-metodológicas de Medeiros e Santos (2014). O relevante trabalho das autoras tem como proposta a análise, descrição e estudo da influência da oralidade dos estudantes de 6º ano no processo de produção escrita. Após análise dos dados, Medeiro e Santos oferecem estratégias de intervenção, com vistas a desenvolver a autonomia do discente, segundo os pressupostos da Sociolinguística.

Esta breve pesquisa também se baseia em estudos de Oliveira (2005) no tocante às reflexões acerca da apropriação progressiva do sistema de escrita. De acordo com o autor, no processo de construção e desenvolvimento da modalidade escrita, o estudante mostrará em suas produções a interferência da oralidade, devido a diversos fatores. Oliveira, além disso, defende a importância de se afastar pedagogicamente da noção clássica de correção da linguagem, uma vez que o domínio do sistema de escrita revelará, em suas instâncias iniciais, desvios ortográficos mais por questões fonológicas.

Assim, os lapsos ortográficos não devem ser ignorados tampouco depreciados nas aulas de língua portuguesa. O caminho sugerido, inicialmente, é que, mediado pelo docente, o estudante compreenda a heterogeneidade da linguagem e saiba transitar da modalidade menos monitorada às mais cultas (fala e escrita), com base num princípio consciente de adequação e respeito linguístico. Cabe reiterar que entendemos as variantes não padrão presentes na língua não como erros, mas como formas linguísticas passíveis de sistematização, situadas histórica, cultural e socialmente.

O domínio da ortografia, portanto, deve ser visto como processual, constante, e requer estudo dos variados gêneros orais ou escritos, principalmente aqueles que têm como característica predominante a linguagem culta. Acerca disso, Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) afirma que “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

Mediante o assentamento do quadro teórico, reiteram-se, por fim, os procedimentos teórico-metodológicos adotados em relação ao ensino de língua na modalidade escrita, mais detidamente no tratamento dos lapsos ortográficos, com a finalidade de contribuir com estratégias de intervenção pedagógica, atentas à identidade social do aprendiz e ao desenvolvimento processual de sua competência linguístico-discursiva. Dessa forma, a próxima seção analisará a amostra e os dados encontrados.

ANÁLISE DA AMOSTRA: LOCAL, DELIMITAÇÃO E DADOS

Foram analisadas, no total, cento e quarenta (140) produções textuais coletadas da aplicação da atividade-piloto aos aprendizes de nossas duas turmas do 8º ano da rede pública, situadas na zona urbana do bairro de Campo Grande, Rio de Janeiro. Foram basicamente divididas em duas etapas: (i) setenta (70) textos dos estudantes, sem que fossem comunicados de qual fenômeno linguístico em si seria observado; e (ii) mais setenta (70) produções, após mediação docente.

Em cada turma havia quarenta e dois (42) alunos e foram coletadas apenas as produções daqueles que optaram por participar voluntariamente da investigação. A proposta da atividade-piloto se baseou na realização de uma produção escrita do gênero resenha a partir da leitura dos livros paradidáticos bimestrais pelos alunos. Eles não foram avisados de qual fenômeno linguístico em si seria observado.

O critério de escolha da turma, além do controle das variáveis sociais *idade, classe social e escolaridade*, se justificou pela necessidade de contribuir com breves dados acerca da escrita de turmas de anos finais do ensino fundamental²⁶. Além disso, a atividade-piloto visou ao feedback de duas questões norteadoras do estudo: (i) quais as variações fonológicas presentes nos desvios ortográficos encontrados na escrita dos discentes dessa série? e (ii) a retextualização se mostra como uma eficiente estratégia de intervenção para os lapsos ortográficos?

²⁶ Devido à brevidade do trabalho, em estudos ulteriores, apresentaremos os dados percentuais de cada lapso, com novas propostas de reflexão teórica.

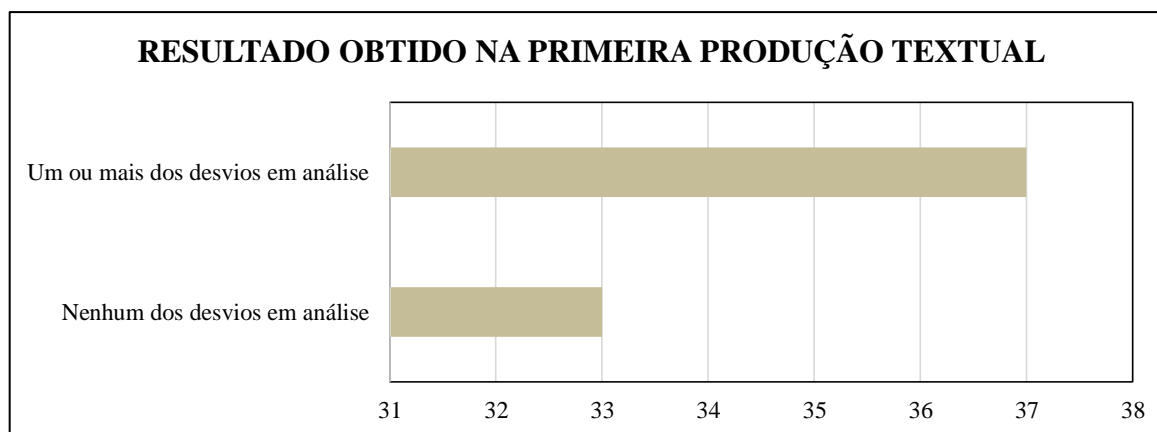
No comando da atividade, os discentes foram orientados a produzirem, em aula com data marcada, uma resenha do livro paradidático trabalhado no bimestre. Na tabela abaixo, aparecem a delimitação dos lapsos ortográficos encontrados nas produções escritas, alguns exemplos e a tipificação do fenômeno.

DESVIOS	EXEMPLOS	TIPIFICAÇÃO
O aluno não escreve o “d” na forma nominal de gerúndio.	Falano (falando) Brincano (brincando) Gritano (gritando) Jogano (jogando)	Supressão do “d” do gerúndio.
O aluno não escreve o “r” indicativo da forma nominal de infinitivo.	Fala (falar) Espera (esperar) Explica (explicar) Joga (jogar)	Supressão do “r” indicativo de formação de infinitivo.
O aluno não escreve o “u” na 3ª pessoa do singular em verbos de 1ª conjugação no pretérito perfeito.	Espero (esperou) Planejo (planejou) Falo (falou) Arrebento (arrebentou)	Supressão do “u” na 3ª pessoa do singular em formas verbais de 1ª conjugação do pretérito perfeito.

Tabela 1 – Exemplificação dos desvios encontrados.

Por conseguinte, ao analisar as produções dos alunos, percebemos lapsos ortográficos de várias naturezas, como monotongação (mantega/dinhero), juntura vocabular (porisso/ apartir/ agente), apagamento de vogal (pra/pro), inserção de fonema (nóis), entre outros casos. Devido ao recorte necessário ao trabalho, dentre os mais recorrentes, serão considerados apenas os casos de supressão de /d/ no gerúndio, supressão do “r” em verbos no infinitivo e o apagamento do “u” em formas verbais de 1ª conjugação no pretérito perfeito.

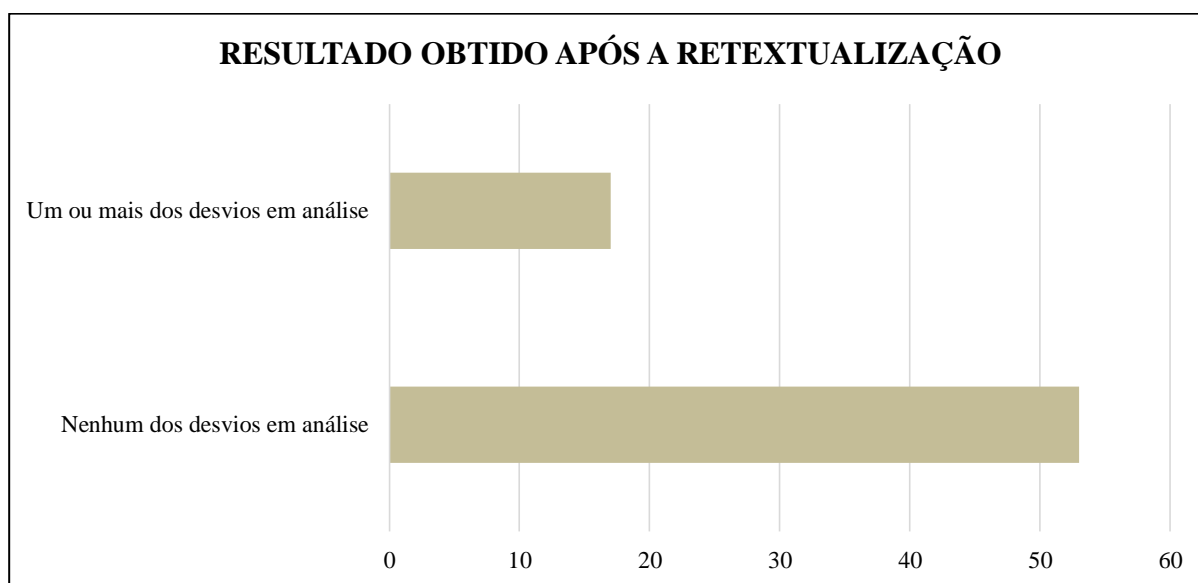
Nos gráficos a seguir, apresentaremos os dados da análise da amostra da primeira atividade-piloto, sem a abordagem e intervenção docente em sala acerca dos lapsos observados.



De acordo com o gráfico acima, trinta e três (33) alunos (47%) não apresentam lapsos ortográficos de acordo com o mote observado. Em contrapartida, 37 alunos (53%) apresentaram um ou mais casos de lapsos aos quais esta pesquisa se ateve na apreciação da atividade diagnóstica.

Após coleta e análise da breve amostra, em uma aula posterior, apresentamos um material, com base na proposta de natureza linguística e epilinguística de Franchi (2006), cuja temática tratava dos lapsos ortográficos mais comuns, com a finalidade de salientar para as turmas a escrita padrão da língua portuguesa e os valores sociais das variações fonológicas. De acordo com o nosso relatório, na primeira parte da aula, os estudantes assistiram a dois vídeos, com o objetivo de estudar e debater as variações linguísticas, principalmente as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas. O primeiro abordava as diferenças do Português em vários estados do Brasil. O segundo, as diferentes comunidades de fala do Português no Rio de Janeiro, por meio de entrevista com cantores de rap, rock e funk. Após o debate, as turmas foram apresentadas, reflexivamente, ao estudo sobre a influência da variação fonológica na escrita. Ao final, foram convidados a retextualizar, em dupla, as produções escritas, com o objetivo de tomar consciência do contexto e da formalidade da situação.

Ao final do processo de intervenção e reescrita, os textos foram novamente analisados e foi obtido o seguinte diagnóstico.



Fica evidente que o exercício de reescrita, orientado conceitualmente pelo professor, gera um resultado expressivo no que se refere à apropriação das convenções ortográficas e ao processo de

desenvolvimento de uma competência linguístico-discursiva dos alunos. Antes da retextualização, 37 alunos (53%) apresentaram um ou mais casos dos lapsos observados. Após mediação, debate e reescrita, notamos um total de 53 estudantes (76%) que não apresentaram nenhum dos desvios em análise, enquanto apenas 17 aprendizes mantiveram um ou mais dos desvios após a atividade orientada.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: BREVES REFLEXÕES

Com base na proposta teórico-metodológica desenvolvida ao longo do trabalho, mostrou-se produtiva a mediação docente na diagnose e intervenção no tocante aos problemas ortográficos mais recorrentes. Inicialmente, então, torna-se relevante ao professor-pesquisador a identificação dos lapsos ortográficos mais comumente produzidos pelos seus estudantes a partir de atividades-piloto adequadas à realidade da turma.

A realização desse processo de diagnose pode se concretizar a partir de tarefas de produção escrita que possibilitem o contato do discente com a utilização da língua escrita em contextos que demandem maior monitoramento. Além disso, é de extrema importância repensar atividades-piloto precisas e definidas quanto à consciência fonológica da oralidade na passagem para a escrita, sem desconsiderar o contexto sociocultural em que cada escola particularmente está inserida.

Além da diagnose, revelou-se como essencial o debate prévio em aula, teoricamente bem embasado, acerca das variações linguísticas e de seus valores sociais e contextos de uso. A discussão fomentou a construção de conceitos que ultrapassam a noção de correção da linguagem, com base num princípio de respeito linguístico. É importante ressaltar, à vista disso, que cabe à escola o dever de ensinar a variante padrão/norma culta ao aprendiz, uma vez que é a variedade de prestígio na sociedade e, conseqüentemente, uma maneira de ascensão social.

Uma proposta didática para o estudo dos fenômenos observados pode contemplar, com a devida adequação ao nível de escolaridade, as seguintes atividades:

1) leitura e discussão de textos de diferentes *continua* de oralidade-letramento e de monitoramento estilístico (BORTONI-RICARDO, 2006), para que possam ser estudadas as variantes linguísticas (e a valoração social atribuída) e as possíveis influências da modalidade oral na escrita;

2) produção de textos narrativos e/ou dissertativos e atividades de retextualização, com a finalidade de verificar, debater e estudar, na relação gramática e produção de sentidos, as marcas da

variação fonológica mais frequentes e a apropriação das normas de convenção ortográfica do Português;

3) reflexões teóricas entre o professor e a turma envolvida, com base em vídeos, dinâmicas e/ou jogos pedagógicos, a fim de que percebam os mecanismos e os processos da apropriação da produção escrita e sua relação com a fala.

Como destacamos neste texto, não é a prática da correção da linguagem o caminho teoricamente bem embasado para resultados e rendimentos mais promissores, mas o da leitura, da produção escrita e, principalmente, o da reflexão acerca das variedades da língua e dos seus valores sociais, conforme apontam os documentos oficiais e os estudos linguísticos recentes.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Este texto apresentou breves reflexões acerca da influência da variação fonológica no desenvolvimento da produção escrita dos estudantes de duas turmas de 8º ano, da rede pública do município do Rio de Janeiro. Mais detidamente, foram observados, por meio das atividades-piloto, os seguintes casos: supressão de /d/ no gerúndio, supressão do “r” em verbos no infinitivo e o apagamento do “u” em formas verbais de 1ª conjugação no pretérito perfeito.

Os dados confirmaram a hipótese, após intervenção docente atualizada, da atividade de retextualização como estratégia exitosa para o tratamento dos lapsos ortográficos observados na produção escrita dos aprendizes nas aulas de Português. A fim de complementar os objetivos, esboçamos propostas teóricas, ainda que modestas, acerca de outros possíveis caminhos para a mediação docente desse e de outros fenômenos linguísticos. No entanto, cabe ressaltar que todo o processo não depende unicamente do professor. É necessária também uma releitura na elaboração de materiais didáticos específicos.

Em uma perspectiva autoavaliativa, esperamos, em trabalho ulterior, detalhar o índice de cada lapso ortográfico estudado, bem como mostrar as imagens (fotos) dos excertos e disponibilizar as atividades-piloto nos apêndices da pesquisa, com a finalidade de colaborar para o avanço dos estudos linguísticos na área, sobretudo os que tratam do ensino de gramática na Educação Básica.

Finalmente, este capítulo resenhou um trabalho com as variações linguísticas apoiado em práticas de letramento, como modelo alternativo a uma perspectiva reducionista e desatualizada na tradição escolar. Nossa proposta, de forma mais ampla, focalizou a inserção social e a expressão da

produção de sentidos dos aprendizes, com vistas à formação plena e consciente de seu papel como cidadão na sociedade da qual faz parte. Acreditamos que pensar no ensino de língua com base no desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade pode ser um caminho mais proveitoso nas aulas de Português.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A. & PALOMANES, R. (Orgs). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016; p. 9-23.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 21 abr 20.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HORA, D. da. **Fonética e fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em <http://goo.gl/ecYlc>. Acesso em: 17 jul 2017.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**: Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardos. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, M. V. S.; SANTOS, M. M. **Produção textual e desvios ortográficos na escrita de alunos do ensino fundamental II**: algumas reflexões. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). João Pessoa, Paraíba. Fonte: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0778-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

MEYERHOFF, M. Communities of practice. In: CHAMBERS, J. K.; TRUGDILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2004 [2002]; p. 526-547.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. v. 1. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

O CORONEL DIAS COELHO E OS INDÍCIOS DE UM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO SERTÃO BAIANO

Dayane Moreira Lemos²⁷
Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda²⁸

INTRODUÇÃO

Este capítulo insere-se no campo das pesquisas que discutem *história social linguística do Brasil*, focalizando o Português Brasileiro (doravante PB), e, de forma específica, *os processos de escolarização no semiárido baiano*. A pesquisa volta-se à história cultural do PB, tentando encontrar indícios que desvelem a historiografia da educação no sertão baiano, especificamente, na cidade de Morro do Chapéu-BA, apontando as especificidades sobre o movimento de escolarização na região, com o objetivo de delinear os elementos articuláveis à chamada história interna da língua, na região.

Na tentativa de delinear os aspectos indicadores de um processo de escolarização na região, tomaremos como fundamento a vida e a obra do primeiro Coronel negro do sertão baiano, o Coronel Dias Coelho. Sem dúvida, uma figura marcante na região, que tem sua vida política entrelaçada ao processo de escolarização, como poderemos acompanhar por meio dos indícios dado pelo historiador Moisés Sampaio (2009), em sua dissertação de mestrado.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de trabalhos nessa perspectiva, uma vez que a história social e cultural de uma nação perpassa, também, por sua história política, seus grandes acontecimentos e suas grandes personagens públicas. Como afirma Barros (2004), a modernidade e a pós-modernidade, sobretudo a partir das décadas de 70 e 80, apresentaram uma fragmentação das especialidades, gerando uma contínua exigência de um trabalho interdisciplinar, tal qual a proposta deste capítulo.

Nesse viés, tentaremos abordar mudanças que, do século XIX ao século XX, ocorreram em Morro do Chapéu, semiárido baiano, focalizando, sempre que possível, na “articulação entre fatos de ocupação territorial, fatos das sucessivas distribuições demográfico-linguísticas e fatos das prevalências

²⁷ Professora substituta de Linguística da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XVI. Doutoranda pelo Programa em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão (FAPESB). E-mail: davaneml@yahoo.com.br.

²⁸ Professora Titular do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em regime de Dedicção Exclusiva. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP) e co-coordenadora do projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS), da UEFS. E-mail: marianafagundes@uefs.br.

e desaparecimento das línguas” (HOUAISS, 1985, p. 31-32), no intuito de seguir a proposta sugerida por Mattos e Silva (1995, 2002 e 2004), na qual defende a articulação de aspectos demográficos²⁹ com o processo de escolarização, para um melhor entendimento da constituição histórica do PB, sendo assim possível compreender as questões que dizem respeito à distribuição social da escrita e da leitura no Brasil.

LÍNGUA E SOCIEDADE: O PORTUGUÊS E SUAS VARIEDADES

Para iniciarmos as reflexões sobre o português, em sua modalidade brasileira, é preciso perpassar, ainda que superficialmente, pela formação da língua portuguesa, considerando um pouco sobre a própria história de Portugal, e os impactos que momentos históricos causaram na formação do idioma oficial falado no Brasil. Como sempre dizia a eminente linguista Rosa Virgínia Mattos e Silva, os aspectos sócio-históricos são fundamentais para compreensão de uma língua.

Não há dúvida de que as grandes conquistas da Coroa Portuguesa, os contatos com povos de diferentes culturas, costumes e línguas deixaram muitos legados ao português falado por esses povos. Hoje, a Linguística moderna toma como objeto de estudo o “resultado” desses contatos entre línguas, considerando seu caráter heterogêneo. No entanto, as consequências linguísticas decorrentes da transplantação do português para outros territórios dependem de diferentes fatores – o número de falantes portugueses que foi para um mesmo destino; as relações entre colonizadores portugueses e populações locais; o interesse dos portugueses em relação às regiões (colonização, exploração, comércio etc.) – no sentido de que as variedades do português constituídas além-mar podem se apresentar mais ou menos distanciadas em relação à norma europeia (CASTRO, 1991).

Portanto, as descrições sócio-históricas do português partem do pressuposto, já afirmado por Serafim da Silva Neto, de que:

[...] a língua, longe de ser um organismo, é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, *independente da vontade do homem*, porque o homem não é uma folha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega. Não está obrigada a prosseguir na sua trajetória, de *acordo com leis determinadas*, porque as línguas seguem o destino dos que a falam, são o que delas fazem as sociedades que as empregam (SILVA NETO, 1986, p. 18; grifos do autor).

Dentre os avanços teóricos, destacam-se as análises desenvolvidas recentemente no campo linguístico, as quais buscam conhecer o passado da sociedade brasileira, informações consideradas por

²⁹ Sobre constituição demográfica do português brasileiro e o papel das línguas africanas (MUSSA, 1991).

Mattos e Silva (2001) essenciais para uma aproximação menos generalizante da história social linguística do Brasil e, conseqüentemente, para a história do português brasileiro. Nesse sentido, entende-se que

[...] a matéria de história da língua portuguesa no Brasil há de investigar-se na etnografia e na evolução histórico-social do povo brasileiro. Esse assunto encontra símiles na história externa do português asiático e africano, do inglês norte-americano, do espanhol argentino, chileno etc. Mas é preciso frisar a muito maior complexibilidade do caso brasileiro, em vista das particularidades de nossa formação *étnico-social* (SILVA NETO, 1986, p. 14; grifos do autor).

Segundo Silva Neto (1986), nos dois primeiros séculos de colonização o português sofreu, no Brasil, algumas transformações que o estreparam do português lusitano, o que se explica pelo contato do português com diferentes grupos linguísticos, oportunizado pelas entradas e bandeiras, levando a língua portuguesa transplantada para o Brasil, no século XVI, aos poucos, assumir uma feição peculiar face ao português de Portugal. Fato que, desde as primeiras manifestações sobre a natureza da língua do Brasil, ainda no século XIX, gera muita polêmica sobre a existência ou não de uma nova língua.

Mattos e Silva (2004) e outros autores apresentam argumentos e dados que comprovam que não só a língua portuguesa esteve presente no processo de formação da sociedade brasileira, mas também as indígenas e africanas. Porém, afirma que os dados demográficos, representam apenas estimativas demográficas, pois poucos registros se têm para as primeiras décadas da colonização no Brasil, afinal, já há consenso entre os estudiosos da paleodemografia brasileira quanto à dificuldade de calcular a população autóctone no momento em que se iniciou seu contato com os europeus.

No entanto, podemos afirmar que esses povos – brancos, negros e índios – com etnias, línguas e culturas diversas conviviam em um mesmo território, configurando, ou melhor, intensificando um cenário de multilinguismo, uma vez que, como afirma Lucchesi (2009), o português brasileiro apresentava, nesse contexto, não apenas um caráter heterogêneo e variável, mas também plural e polarizado. Silva Neto (1986, p. 19; grifos do autor) já nos dizia que “[...] o ponto fundamental desta centenária querela de *língua brasileira* ou *dialeto brasileiro*, residiu no erro palmar de encarar-se o nosso português como *um bloco, uma massa uniforme*”.

Com dados mais detalhados sobre a demografia histórica do Brasil, Mussa (1991, p. 163) apresenta as porcentagens étnicas presentes nas diversas fases de colonização, que permitem inferir que a historiografia sobre a colonização brasileira demonstra que não foi apenas o elemento português que entrou na demografia do Brasil, mas também os autóctones e os africanos, bem como outros europeus

que imigraram para o Brasil na condição de trabalhadores assalariados desde a primeira metade do século XIX.

Sendo assim, o encontro politicamente assimétrico³⁰ (MATTOS E SILVA, 2004) ocorrido desde os primeiros séculos de colonização, entre a língua de dominação com as diversas línguas em território brasileiro, tornou o Brasil, que já era um país com multilinguismo generalizado, ainda mais diversificado linguisticamente, adquirindo, desse modo, uma nova configuração com a chegada de novos grupos étnicos (portugueses e africanos).

Dessa forma, ressalta-se que a presença maciça de africanos e afro-descendentes, na demografia histórica do Brasil representa não apenas a atuação dos escravos frente à economia da colonização, a mobilidade geográfica, mas também o significado social e linguístico dos espaços ilegítimos de escravidão, os quais nos tem permitido inferir que esse segmento numeroso e operante – os africanos e afro-descendentes – é o agente principal da difusão do português no território Brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004).

O PORTUGUÊS DO BRASIL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ao analisar o panorama da escolarização no Brasil, Mattos e Silva (2004) conclui que os dados sobre a escolarização permitem-nos entrever que são as variantes orais dialetais espaciais e verticais que dominam o português brasileiro. Já em relação à normatização da língua, desencadeada no século XIX, a autora acredita que não houve uma generalização para o território brasileiro, uma vez que, por ser de caráter lusitanizante, restringiu-se apenas à elite brasileira.

Porém, mesmo com a implantação dos agentes promotores da normatização linguística – a escola – não se dá a exclusão das centenas de línguas que vigoravam no país. Nesse sentido, Lucchesi afirma que:

[...] a língua portuguesa tinha que lutar para se impor, em primeiro lugar, contra às variedades da língua franca de base tupi falada na costa brasileira, chamada *língua geral*. Por outro lado, a língua portuguesa era adquirida nas situações as mais precárias pelos escravos, que muitas vezes preferiam se comunicar entre si, usando uma língua franca africana. Sob essas ásperas condições, a língua portuguesa foi se disseminando entre a população pobre, de origem predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil (LUCCHESI, 2001, p. 102; grifos do autor).

Sendo assim, Serafim da Silva Neto afirma que:

³⁰ A relação entre os grupos étnicos existentes em território brasileiro nas primeiras fases da colonização era desigual, assimétrica bem como as relações sociais estabelecidas atualmente.

[...] há muitas semelhanças entre o português dos índios e o português dos negros. Isso é, aliás, bem natural, pois tanto o índio como o negro, em atraso de civilização, aprenderam o português como língua de emergência, obrigados pela necessidade (SILVA NETO, 1986, p. 36).

Até porque, o autor continua comentando, a educação não compete exclusivamente ao professor, mas encontra sólido apoio no convívio com as pessoas que nos rodeiam, nas coisas que vemos e até nas maneiras que nós observamos nos outros (SILVA NETO, 1986).

O contato entre portugueses, índios e africanos, designado por Silva Neto (1986) como co-educação, gerou influências mútuas, no que tange à fusão das culturas, dando origem a uma sociedade híbrida, de caráter diverso da europeia. Ao tratar do vocabulário dos povoadores portugueses acredita-se que esse “restringia-se por força, porque no Brasil não se encontravam dezenas e dezenas de coisas ou fatos do Reino. Mas, por outro lado, enriquecia-se-lhes a expressão com o adotar de numerosíssimos vocábulos designativos de coisas e fatos americanos” (SILVA NETO, 1986, p. 40). Diante de tal contexto, o autor questiona: enriqueceu-se no Brasil a linguagem corrente portuguesa ou, pelo contrário, diminuíram-lhe os recursos?

Diante das discussões podemos afirmar que os debates sobre a formação do português brasileiro têm proporcionado grandes reflexões, mas muitas histórias sobre o passado do Brasil ainda precisam ser reconstituídas para que seja possível compreender a história do diversificado português brasileiro.

MORRO DO CHAPÉU: UM PONTO NA HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO SEMIÁRIDO BAIANO

O Morro do Chapéu é um município brasileiro do estado da Bahia, que se localiza a 384km a noroeste da capital do estado, na zona oriental da Chapada Diamantina, compondo a parte semiárida da Bahia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a cidade conta com 35.164 habitantes, sendo sua maioria residente da zona urbana (Tabela 1). Em relação, ainda aos dados demográficos, tem-se os seguintes números ao realizar buscas sobre o acesso ao sistema educacional na região, no que tange à população que frequenta ou não alguma creche ou escola (Tabela 2).

	HOMENS	MULHERES	TOTAL
ZONA URBANA	9.790	10.477	20.267
ZONA RURAL	7.898	6.999	14.897
TOTAL			35.164

Tabela 1 – Dados demográficos: Localização x Gênero
Fonte: Adaptado de dados do IBGE (2010)

POPULAÇÃO RESIDENTE QUE	TOTAL
Frequentava creche ou escola	11.893
Não frequentava, mas já frequentou creche ou escola	17.870
Nunca frequentou creche ou escola	5.401

Tabela 2 – Frequência em creche e escola
Fonte: Adaptado de dados do IBGE (2010)

Através dos dados apresentados na *Tabela 2*, é possível observar que, ainda em 2010, há um número expressivo de pessoas que nunca frequentaram um espaço escolar. Já em relação à contratação de professores para Educação Básica, temos os seguintes dados:

EDUCAÇÃO BÁSICA	Rede pública estadual	Rede pública Federal	Rede pública Municipal	Escola Privada	TOTAL
Ensino pré-escolar	-	-	37	13	50
Ensino Fundamental	57	-	208	40	305
Ensino Médio	91	-	-	9	100

Tabela 3 – Docentes contratados para lecionar na rede escolar – Morro do Chapéu/BA
Fonte: Adaptado de dados do IBGE (2010)

Os dados supramencionados representam, apenas, um panorama, ainda que superficial, da atual situação da cidade escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, trabalharemos, de forma mais detalhada, sobre as questões históricas em torno da cidade de Morro do Chapéu-BA, abrindo o campo para tratarmos, especificamente, da trajetória da figura mais marcante desta cidade, o Coronel Dias Coelho.

BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE MORRO DO CHAPÉU

Segundo dados do IBGE (2010), datam do início do século XVI as primeiras penetrações no território do atual Município, tendo como importante figura a de Gabriel Soares de Sousa, o qual representa um dos primeiros a explorar a região, com o objetivo de descobrir minas de ouro.

Concorrendo com a busca desenfreada por ouro, havia a fertilidade do solo, que, na época, configurou um importante ponto de atração na vinda de exploradores, os quais constituíram plantações e edificaram moradias na região. Entretanto, não podemos deixar de relatar que o principal fator do

povoamento de Morro do Chapéu foi a concessão de grande área de terras ao 6º Conde da Ponte³¹, estabelecendo-se várias fazendas.

Ainda segundo dados do IBGE, em 1823, a população do território foi aumentada por habitantes portugueses, refugiados da perseguição dos nacionais, resultante das lutas da independência do Brasil, os quais aí estabeleceram fazendas de gado.

Com o passar dos anos, a cidade de Morro do Chapéu transformou-se numa região de destaque no interior baiano, tanto na sua economia crescente como no aspecto urbano, com o incremento de uma estética europeia importada e implantada na cidade.

Portanto, esta cidade torna-se importante para esta pesquisa, não apenas por sua localização geográfica ser uma área ainda pouco explorada no que tange aos condicionantes linguísticos, mas também, e principalmente, pela história de Morro do Chapéu remontar ao coronelismo, com a importante figura do primeiro Coronel negro da Bahia, o coronel Dias Coelho. Vejamos adiante um pouco sobre sua história e sua contribuição no processo de escolarização da região.

O CORONEL DIAS COELHO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Segundo informações apresentando por Sampaio (2009), Francisco Dias Coelho, o Coronel Dias Coelho (1864-1919), nasceu nas imediações da Fazenda Gurgalha, situada a norte da cidade de Morro do Chapéu-BA. O homem negro, de uma fascinante trajetória, nasceu livre no tempo da escravatura, filho de negros forros, Quintino Dias Coelho e Maria da Conceição Coelho.

Após a morte da sua mãe, aos 7 anos de idade, Dias Coelho e a sua irmã passam a morar na casa de um grande comerciante e, daí em diante, inicia-se a história de lutas e vitórias de um adolescente negro. Importante relatar que Dias Coelho inicia sua vida profissional na farmácia do padrinho, onde aprende a ler e contar. Após a patente de alferes da Guarda Nacional, a partir dos 24 anos de idade, dedica-se ao comércio de diamantes, no qual acumulou fortuna, o que lhe oportunizou ocupar funções públicas como o tabelionato de notas e, depois, o Cartório de Hipotecas.

Em entrevista³² realizada na Rede Globo, em 2013, o historiador Moisés Sampaio afirma que, no começo do século XIX, Francisco Dias Coelho fez uma carreira política brilhante, tornou-se o homem

³¹ Essa concessão está intrinsecamente relacionada a questão do domínio da Casa da Ponte e a Casa da Torre. Portanto, será discutida em um outro momento específico, em que discutiremos como se deu esses domínios e sua importância para o semiárido baiano.

mais rico do sertão baiano e um dos dez mais ricos da Bahia. Seu maior feito, entretanto, foi ser o primeiro coronel negro da história baiana, numa época em que todas as teorias do racismo científico diziam que os negros tinham um intelecto inferior.



Figura 1 – Fotografia do Coronel Dias Coelho de Terno

Fonte: Sampaio (2009).



Figura 2 – Fotografia do Coronel Dias Coelho vestido com a farda da Guarda Nacional

Fonte: Sampaio (2009).

Como homenagem ao coronel Dias Coelho, os munícipes de Morro do Chapéu intitularam a principal rua da cidade com o nome Rua Coronel Dias Coelho e ergueram uma estátua em sua homenagem.

O governo do Coronel Dias Coelho e o processo de escolarização

O papel do coronel Dias Coelho no processo de escolarização na região inicia-se na primeira década do século XX, com uma ordem que torna pré-requisito, para ser alistado e eleitor, a escrita de uma petição de próprio punho em frente ao Juiz eleitoral. Tal ordem torna-se um impasse no processo eleitoral, já que ser alfabetizado passa a ser determinante para alistar-se como eleitor.

Segundo Sampaio (2009), em 1899, os 571 eleitores da cidade de Morro do Chapéu eram, em sua maioria, remanescentes dos eleitores do período Imperial. O autor retrata, também, que:

Os eleitores da primeira eleição que foi disputada pelo Coronel, em sua maioria eram partidários dos Mememés ou pessoas de elite que não enxergavam em Dias Coelho uma alternativa de liderança para o município. Muitos dos 76 votos dos Coquís possivelmente teriam vindo de pessoas das camadas populares que de alguma maneira foram alfabetizados sem contar com a ação de Estado, por isso, fora

³² Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/redebahia/aprovado/noticia/2015/03/primeiro-coronel-negro-da-bahia-dias-coelho-era-tido-como-um-diplomata.html>. Acesso em: 11 jan. 2020.

importante para os Coquís manter membros ativos no Conselho Municipal, possibilitando a inserção de novos eleitores no colégio eleitoral do município, e *isso seria possível com a abertura de novas escolas e com, a intensificação da imagem do Coronel* (SAMPAIO, 2009, p. 73; grifos nossos).

Dentre as alternativas para o Coronel Dias Coelho se consolidar e se manter no poder, a primordial foi, sem dúvida, a implementação de um projeto de alfabetização no município, o qual criava escolas e contratava professores para classes mistas em todo o município. Segundo dados apresentados por Sampaio (2009), em 1898, havia apenas uma escola estadual, com 28 alunos matriculados.

Quando Nery Batista assumiu a presidência do Conselho pela primeira vez, *na virada do século XIX para o XX, foram criadas escolas municipais de primeiras letras, nos distritos mais importantes. Nos locais onde não havia condições de instalar uma escola regular, foram contratados professores para lecionarem em classes mistas que chamaremos de “classes avulsas”. Por não se tratar de escolas formais, tinham como único objetivo alfabetizar uma quantidade de alunos, determinada pelo Conselho Municipal. Os professores eram contratados pela Intendência Municipal por um período de um ano e deveriam formar turmas de, no máximo, 25 alunos pobres, de ambos os sexos, indicadas, segundo o texto do Livro de Atas, pelos chefes políticos do distrito e fiscalizados pelo próprio Conselho com informações da comunidade onde estava situada a classe*³³ (SAMPAIO, 2009, p. 84; grifos nossos).

Diante das ações empreendidas pelo coronel Dias Coelho e sua equipe de governo, em especial no que tange à abertura de escola – lembrando que o número de eleitores está diretamente relacionado ao processo de alfabetização –, dá-se um aumento expressivo do número de eleitores. Nesse sentido, Sampaio (2009, p. 75) afirma que “os resultados dessas primeiras ações já puderam ser vistos nas primeiras eleições para a intendência após a derrota de 1899. Nas eleições de 1903, o número de eleitores subiu de 571 para 842, um percentual de aumento no colégio eleitoral de mais de 30%”.

Um ponto que merece destaque, nesta pesquisa, é o fato de que:

Em 1902, junto com o professor Antonio Gabriel, *Dias Coelho fundou o Grêmio Literário de Morro do Chapéu. O grêmio era composto por uma biblioteca, um salão de jogos e uma orquestra filarmônica, que também era escola de música. Oficialmente, o Grêmio Literário era aberto a todas as pessoas, na prática, o acesso era para a elite local que se interessava pela cultura erudita. Aos pobres, o acesso era restrito à escola de música, que tinha como uma de suas funções formar músicos para animar as festas religiosas e seculares da cidade. Em 1906, o Grêmio Literário foi desmembrado numa biblioteca pública e a orquestra Filarmônica Minerva. No entanto, os pobres viam nesta possibilidade, uma forma de ascensão, tocar na filarmônica, significava uma oportunidade também de ser alfabetizado, uma vez que teria que aprender a ler partitura e para isso teria que aprender também a ler e escrever* (SAMPAIO, 2009, p. 79; grifos nossos).

Através do Grêmio literário, o coronel Dias Coelho ofereceu à comunidade morresse uma nova alternativa de inserção no mundo da leitura e da escrita, uma vez que tanto a biblioteca quanto a

³³ Arquivo da Câmara Municipal de Morro do Chapéu – Bahia – livro de atas de 1898 a 1915, p. 30.

Filarmônica Minerva estavam direcionadas à formação leitora dos habitantes da região, no entanto, ainda naquela época, eram espaços públicos, mas restritos a uma pequena parcela da população.

Voltando à questão da implementação de escolas, no intuito de alfabetizar os possíveis eleitores, temos dados apresentados por Sampaio (2009), que numa releitura, fica claro que a estratégia principal do Coronel foi atingida, uma vez que o gráfico apresentado na *Figura 3* nos permite observar o crescente aumento de alunos e consequentemente de eleitores, entre os anos de 1899 e 1915.

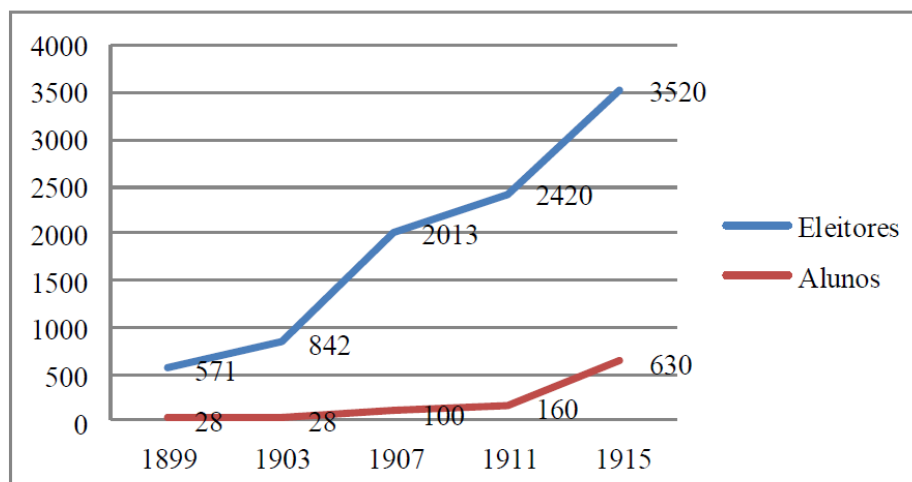


Figura 3 – Demonstrativo do número de eleitores e de alunos de 1898 a 1915, em Morro do Chapéu/BA.
Fonte: Atas do conselho municipal de Morro do Chapéu (*apud* SAMPAIO, 2009).

Segundo Sampaio (2009), de 1899 a 1903, quando conquistaram a Intendência Municipal, o crescimento no número de eleitores foi de 47,5%, enquanto, de 1903 a 1915, período que compreende da primeira vitória dos Coquís à última eleição do Coronel Dias Coelho, o crescimento foi de 329,9%.

Ainda sobre os dados na *Figura 3*, Sampaio afirma que:

Muito embora o crescimento dos investimentos educacionais em Morro do Chapéu não tenha sido diretamente proporcional ao número de eleitores [...], percebe-se um crescimento 2250% no número de alunos registrados pelo Conselho Municipal. *Este número é significativo considerando que de 1899 até 1903, quando o grupo do Coronel Dias Coelho ainda não estava no poder, os investimentos em educação foram praticamente os mesmos, somente uma escola estadual existia no município e que não houve nenhuma ampliação. Nos quatro anos posteriores, sob o mando dos Coquís, o número de escolas passou de uma para seis e foram contratados cinco professores para ministrar aulas avulsas.*

A partir de 1910, o Coronel Dias Coelho deixou a tesouraria e a contadoria da Intendência e começou a governar de fato e de direito o município, os investimentos ficaram ainda maiores a partir de então. *Em 1911, já eram sete escolas e oito professores [...].*

No primeiro governo de Dias Coelho enquanto intendente *houve um maior crescimento na quantidade de escolas, que passou de sete para 10 e dobrou o número de professores contratados para locais onde não havia condição de implantar uma escola. Neste mesmo período houve um crescimento de 293.7% no número de alunos alfabetizados por estes professores.* Isso comparado ao o aumento de 49,5% no número de eleitores (SAMPALIO, 2009, p. 85; grifos nossos).

Como afirma Sampaio (2009), embora em termos absolutos haja uma disparidade entre eleitores e alunos alfabetizados, percentualmente, o aumento no número de alunos foi muito maior, como o processo educativo é lento, os resultados são observáveis somente algum tempo depois.

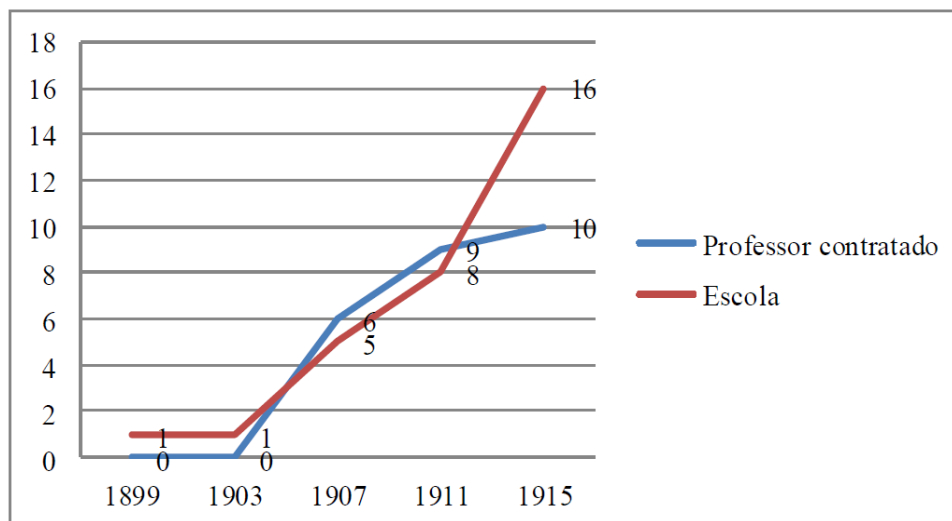


Figura 4 – Crescimento na quantidade das escolas e dos professores contratados para classes avulsas em Morro do Chapéu no período de 1899 a 1915.

Fonte: Livro de Atas da Câmara Municipal de Morro do Chapéu (*apud* SAMPAIO, 2009).

Na *Figura 4* é possível observar um crescimento expressivo do número de escolas nos primeiros anos do século XX. No entanto, diante do contexto histórico em que os sujeitos estavam inseridos, é possível inferir que tanto as escolas municipais quanto as classes avulsas dos mestres-escolas contratados tinham como objetivo primordial a alfabetização e:

[...] que a finalidade, ao menos a princípio, não era somente ‘produzir’ eleitores, uma vez que as escolas e os professores contratados para as classes avulsas tinham como público alvo, turmas mistas, numa época em que indivíduos de diferentes gêneros, eram educados em classes escolares distintas. Estas turmas formadas por indivíduos do sexo masculino e feminino, juntos na mesma sala de aula, talvez significasse um avanço para a época, ou mais provavelmente, uma economia de recursos públicos, pagando a um mesmo docente para uma turma única, ao invés de abrir novas turmas e contratar novos professores. Não parece que havia, pelo menos nas atas um projeto eleitoral, uma vez que somente aos homens era permitido o direito ao voto. Porém, isso não impedia que houvesse dividendos eleitorais com o investimento na alfabetização das meninas, uma vez que, elas poderiam ajudar, em casa, na alfabetização dos pais, irmãos e maridos, potenciais eleitores. Mesmo não sendo diretamente intencional, havia uma relação da alfabetização no município, com os propósitos eleitorais. [...] o que nos leva a inferir que muitos desses alunos ao serem alfabetizados serviriam de multiplicadores, auxiliando na alfabetização de pais e familiares (SAMPAIO, 2009, p. 87; grifos nossos).

Diante desse cenário, cabe a nós, linguistas, buscar dados que nos apontem como se deu esse processo de escolarização na região e a proporção real dos feitos liderados pelo primeiro coronel negro da região.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Certamente, para compreendermos o avanço do processo de escolarização, torna-se imprescindível analisarmos as especificidades do ensino escolar dos saberes elementares – leitura, escrita e cálculo –, problematizando os tempos, os espaços, os conteúdos do ensino e as práticas escolares, assim como a produção de capacidades específicas que passaram a ser atribuídas aos sujeitos encarregados de ensinar.

Sendo assim, este capítulo trouxe à tona indícios de um processo de escolarização marcado, atipicamente, para a época, por um coronel negro. Cabe, portanto, a partir dos dados apresentados, buscar as fontes apontadas por Sampaio (2009), no intuito de uma leitura, não mais de um historiador, mas de uma linguista, que busca por fontes que permitam mapear o processo de escolarização na região.

Dessa forma, alcança-se nosso objetivo primeiro, de apresentar o caminho que será trilhado na compreensão do processo de formação do sistema educacional na região do semiárido baiano, especificamente na cidade Morro do Chapéu, no período imperial. Para tanto, o prosseguimento desta pesquisa visa avaliar contextos de produção dos documentos não-literários, compreendendo-os como um dos potenciais *corpora* para o estudo do português brasileiro, centrando-nos, especificamente, no interior da Bahia, do que hoje se conhece como área do semiárido. Dentre os *corpora* listados para busca e posterior análise, citam-se as fontes:

- i) Primárias: Atos e resoluções do Governo; Coleção de leis e resoluções do Governo; Falas de presidentes da Província; Relatórios de Diretores da Instrução Pública; correspondências de professores; censos.
- ii) Secundárias: produção bibliográfica de natureza histórica, historiográfica relativa aos temas objeto da pesquisa;
- iii) Relatos de viajantes, missionários, etc.

Nesse sentido, já temos a dissertação do historiador Moisés Sampaio (2009) que aponta que muitas documentações foram produzidas, que podem e serão utilizadas para trabalhos posteriores, reafirmando que a trajetória do coronel Dias Coelho perpassa por inúmeras questões que exigem um olhar atento do pesquisador. Nesse círculo, inclui-se nós, linguistas.

Assim, a questão que, neste momento, torna-se central é: como falar de um processo de estandardização, nesse período, com escolas por demais precárias e com funcionamento irregular? Mais uma vez voltamos a enfatizar, são os estudos sobre demografia que vão esclarecer sobre a constituição e consolidação do português em áreas desse tipo. E, como bem disse Jânia Ramos (1998), se essas vertentes foram formadas a partir de mudanças resultantes de contatos torna-se relevante recompor o caminho de cada variante no contexto sócio-histórico, de modo a identificar em que momento e em que lugar geográfico e social a variante ocorreu.

Sendo assim, nas etapas posteriores a este estudo, teremos como objetivo norteador avaliar a penetração da escrita, via escolarização, associando a demografia, para que se verifique se há influência da gramática do PE como um modelo linguístico de escrita nos textos produzidos na região e o seu processo de estandardização.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. d´A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CASTRO, I. **Curso de História da língua portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- HOUAISS, A. **A língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em: 17 de jan. de 2017.
- LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I.(Orgs.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). **Revista D.E.L.T.A.** 17:1, 2001.
- MUSSA, A. **O papel das línguas africanas na história do português no Brasil**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
- MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MATTOS E SILVA, R. V. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. In.: ALKMIM, T. M. **Para a história do português brasileiro: novos estudos**. v. III. São Paulo. Humanitas/FFCHL/USP: FAPESP, 2001. p. 443-464.

MATTOS E SILVA, R. V. A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro: algumas reflexões. *In.*: **ABRALIN**: Boletim da Associação brasileira de Linguística, n. 17, Recife. Editora Universitária/UFPE, 1995. p. 73-86.

RAMOS, J. História social do português brasileiro: perspectivas. *In.*: CASTILHO, A. **Para a história do português brasileiro**: primeiras ideias. São Paulo. Humanitas, 1998.

SAMPAIO, M. O. **O coronel negro**: coronelismo e poder no norte da Chapada Diamantina (1864 – 1919). Dissertação de mestrado - Mestrado em História Regional e Local. Universidade do Estado da Bahia, 2009.

SILVA NETO, S. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986 [1950].

VENÂNCIO, R. P. Por uma história social do português no Brasil. *In.*: RAMOS, J. M.; ALKMIM, M. A. (orgs.). **Para a história do português brasileiro**: estudos sobre a mudança linguística e história social. vol. 5. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2007.

FAKE NEWS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ALUNOS DO 9º ANO PARA IDENTIFICAÇÃO DE NOTÍCIAS FALSAS³⁴

Gerson Sousa Félix Teixeira³⁵

INTRODUÇÃO

O currículo da educação escolar brasileira passou nos últimos anos por uma grande reformulação, resultando em um novo documento orientador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela os estudos em Língua Portuguesa se distanciaram de uma prática permeada por regras gramaticais descontextualizadas que se colocavam cada vez mais distantes do contexto social dos alunos e passou a objetivar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, discursivas e comunicativas dos discentes.

Diante dessa realidade, a pesquisa que norteou este estudo, que é um recorte de uma dissertação de mestrado defendida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, foi originada a partir das seguintes indagações: quais as estratégias utilizadas por alunos do 9º ano quando se propõem a analisar notícias no ciberespaço? Esses alunos são capazes de identificar uma *fake news*?

A partir desse contexto, este estudo teve como objetivo descrever as estratégias utilizadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para identificação de *fake news* em ambientes virtuais. Essa discussão está fundamentada em autores que abordam questões pertinentes sobre a temática. Dentre eles, Alves Filho (2011), Coscarelli (2016), Kleiman (2000), Van Dijk (1988), dentre outros.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, passou-se para a coleta dos dados que aconteceu durante aulas de Língua Portuguesa numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram 16 alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos. O *corpus* de análise foi constituído por 16 questionários resultantes da aplicação de atividade de leitura e identificação de notícia falsa.

³⁴ O presente estudo é um recorte da dissertação a nível de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí. O trabalho foi orientado pela Prof.^a Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo e teve aprovação em fevereiro de 2020.

³⁵ Mestre em Letras (UESPI). Especialista em Linguística Aplicada (FAERPI) e em Gestão Educacional (UFPI). Graduado em Pedagogia (UESPI) e em Letras/Português (UESPI). E-mail: gersonfelix88@hotmail.com.

O presente capítulo está estruturado da seguinte forma: esta introdução; o desenvolvimento, contendo o marco teórico-metodológico, encaminhamentos metodológicos com as análises dos dados; e, por fim, a conclusão do estudo.

LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL

A leitura na *internet*, segundo Coscarelli (2016), tem sido mais diferenciada, muito mais participativa, ubíqua, plural, menos hierárquica e menos linear. Segundo a pesquisadora, a leitura em ambientes virtuais, para além do aspecto à escrita alfabética envolve outras habilidades, tais como: “interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes” (COSCARELLI, 2016, p. 17). Conforme postulado, a escola deve instruir nos discentes competências linguísticas para que obtenham sucesso quando postos em situação de leitura virtual. Logo, formar leitores proficientes em ambientes digitais é função das instituições escolares.

Ademais, identificando que os textos são produzidos em particularidades sociais, históricas e culturais, formando contextos que deverão ser explorados nas atividades de leitura na escola, os textos divulgados na *internet* não fogem a essa construção. É nesse contexto que, de acordo com Coscarelli (2016, p. 21), o letramento digital:

vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informações relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Ser letrado no campo digital envolve habilidades que possibilitam a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas e atitudes como a capacidade de avaliar informações. A partir dessa concepção, as atividades de formação de leitores devem objetivar a utilização de estratégias para comprovação da veracidade dos textos encontrados no ciberespaço.

Nesse aspecto, a BNCC aponta que a décima competência a ser desenvolvida, nos jovens, ao longo de todo o Ensino Fundamental é:

mobilizar práticas de cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 85).

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe que a formação de leitores capazes de aprender e refletir sobre o mundo, no âmbito da *internet*, é função da escola. Ao professor, cabe o discernimento de compreender como acontecem esses processos e de como se apropriam do uso dos gêneros digitais. Esse aspecto corrobora ao que se destina esta pesquisa, abordando de maneira crítica e reflexiva a identificação de *fake news* divulgadas por meio da *internet*, através do uso de estratégias de letramento digital que envolvem a checagem de informação na própria *web*. Para isso, é importante que o leitor tenha novas habilidades, sendo preciso compreender quais os mecanismos importantes que correspondem à identificação de notícias falsas, conteúdo que será abordado no item a seguir

LETRAMENTO DIGITAL, NOTÍCIA E *FAKE NEWS*

A notícia é um gênero presente em atividades escolares e deve estar associada, segundo Alves Filho (2011), às inúmeras situações sociocomunicativas que o circundam no cotidiano. Os textos característicos desse gênero possuem uma finalidade em comum, ou seja, apresentam a intencionalidade marcada pelo discurso que os compõe; sendo assim, tais finalidades convergem para o objetivo proposto pelo emissor mediante ato comunicativo, favorecendo a interação autor/texto/leitor.

A notícia relata fatos condicionados ao interesse do público em geral. Neste sentido, esse gênero possui uma estrutura composta por:

manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o *lead* têm como função resumir o evento e captar a atenção dos leitores para os fatos que possam lhes dizer interessante. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direto ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu (ALVES FILHO, 2011, p. 98).

No contexto hodierno, percebe-se em muitas notícias divulgadas principalmente no mundo virtual que, embora sigam a estrutura apresentada pelo autor, destoam quanto ao propósito comunicativo, que neste caso tende a falsear informações, as chamadas *fake news*. Para Figueiras (2017), as *fakes news* têm por objetivo apropriar-se da estrutura e do estilo da notícia real em sua cenografia, para, na verdade, subverter o princípio da objetividade, com uma narrativa/exposição ficcional. Com propósito de compreender quais recursos os leitores têm para que possam identificar uma *fake news* em espaço virtual, a próxima seção apresenta estratégias de checagem de informação.

ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE *FAKE NEWS*

Dentre muitas estratégias que facilitam a identificação categórica de uma *fake news* no *ciberespaço*, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta algumas que devem ser exploradas em sala de aula. Essas se baseiam em identificar no âmbito da rede virtual particularidades do gênero quando apresentado por esta plataforma. Assim, objetiva-se apresentar tais recursos e como eles se constituíram como categorias de análise desta pesquisa.

O primeiro é o próprio veículo noticioso, ou seja, o porta-voz da notícia, refere-se à empresa de comunicação responsável. Esse conceito também se alia à autoria da notícia e da fonte, visto que muitas reportagens são assinadas institucionalmente, afastando o nome do jornalista que diretamente realizou o trabalho. Perceber se alguém se responsabiliza por determinada notícia é de suma importância, uma vez que geralmente as *fake news* não têm autoria.

Alguns *sites* divulgam notícias anteriormente veiculadas em outros, isso faz com que os conceitos de veículo, autoria e fonte diferenciem-se de acordo com a situação de divulgação. O veículo noticiário é o *site* ou instituição que divulga a notícia naquele momento; já a fonte corresponde ao portador original do texto, o primeiro que divulga. Ainda nesse princípio, determinado jornalista pode ser o assinante, configurando sua autoria sobre o texto, o que não necessariamente é regra, em outras instituições a própria empresa pode registrar autoria ao texto noticioso. Identificar esses elementos é válido para a compreensão de notícias, bem como para a suspeita de conteúdo falso.

O URL que corresponde à sigla em inglês para o termo *Uniform Resource Locator*, traduzido para o português como Localizador Padrão de Recursos é um recurso que aponta a segurança do *site*, sua confiabilidade. Trata-se do endereço disponível em uma rede, seja *internet* ou intranet. O endereço virtual que indica o caminho de onde está e o que o usuário procura, podendo ser tanto um arquivo como uma máquina, uma página, um *site*, uma pasta, entre outros. URL também pode ser o link ou endereço de um site específico. É composto de um protocolo, que pode ser tanto HTTP, que é um protocolo de comunicação, ou FTP, que é uma forma rápida de transferir arquivos na *internet*. No Brasil, o formato das URL é definido pela norma RFC 1738.

Por fim, os mecanismos de formatação do texto também são indícios de veracidade ou falsidade das informações. Correspondem à estrutura e característica do texto como: tamanho da fonte, tipo de letra, organização textual, respeito à norma padrão da Língua Portuguesa. Empresas confiáveis de notícias têm equipes de revisão textual, buscando uma linguagem clara e objetiva em seus textos. Erros

como falta de letras nas palavras, troca de letras por símbolos, ou textos incompletos são comuns em páginas não confiáveis e devem ser levados em consideração.

Uma última ação a ser feita para averiguação das notícias é a comparação das informações em diferentes fontes. Atualmente, *sites* de grande circulação se propõem a desmentir conteúdos falsos. Porém, é importante sempre analisar o conteúdo, os argumentos, os contextos de produção e circulação das notícias, uma vez que tais passos ajudam no levantamento de hipóteses e suspeitas da natureza dos textos.

Portanto, o leitor proficiente estabelecerá objetivos para sua leitura, utilizará estratégias para compreender o texto, podendo suspeitar do conteúdo presente. Acredita-se que ao se utilizar das estratégias de leitura o sujeito poderá suspeitar do conteúdo de notícias, principalmente se elas não estiverem de acordo com o passo a passo exposto pela BNCC (BRASIL, 2018). A checagem de informação deve ser praticada em atividades escolares, para isso os sujeitos devem utilizar técnicas de letramento digital, que sejam capazes de apontar a produção e circulação de determinado conteúdo na *web*. Dessa forma, este estudo enquadra-se no princípio apontado por Brown (1983) de que a leitura é um exercício que se concretiza a partir de objetivos pré-determinados pelo próprio sujeito leitor. Partindo desse conceito, os alunos realizaram atividades de leitura com objetivos demarcados de identificar, a partir de estratégias, se as notícias lidas em ambiente virtual se concretizavam em reais ou falsas. Os dados foram analisados e encontram-se sistematizados a seguir.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Metodologicamente, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva, possuindo natureza aplicada. Para a coleta de dados foi feita a aplicação do instrumento questionário, o qual foi respondido por 16 alunos. Esses, por sua vez, foram selecionados por meio da efetiva participação em todas as atividades propostas em sala de aula ocorrida em duas aulas. Neste estudo, os alunos, sujeitos da pesquisa serão identificados, como A1 (Aluno 1), A2 (Aluno 2) e assim sucessivamente. A pesquisa teve aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tendo sido aprovado com registro de número 11589219.6.0000.5209 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

A notícia analisada foi divulgada em ambiente virtual, sendo extraída de um *site* de notícias local, “Top Five TV (2019)”. A manchete é composta por: “Urgente! Bactéria da doença do beijo deve se alastrar no carnaval”; não possuindo *lead*. No item a seguir, seguem os dados catalogados.

CHECAGEM DE INFORMAÇÃO EM AMBIENTE DIGITAL

As *fake news* encontraram nas mídias digitais um terreno fértil para sua ampla divulgação. Para Bounegru *et al* (2017), já não se pode analisar essas notícias sem as averiguar no ambiente digital. Assim, aponta o autor que:

as fake news podem ser consideradas não apenas em termos da forma ou conteúdo da mensagem, mas também em termos de infraestruturas mediadoras, plataformas e culturas participativas que facilitam a sua circulação. Nesse sentido, o significado das fake news não pode ser totalmente compreendido fora da sua circulação online (BOUNEGRU *et al*, 2017, p. 8).

Dessa forma, ao propor a identificação das estratégias de identificação de *fake news* por alunos do 9º ano, essa categoria de análise buscou averiguar como os alunos apontaram determinados elementos constituintes das notícias em ambiente virtual, e se com o uso dessas estratégias os discentes identificaram a veracidade das notícias ou se se tratavam de *fake news*. Os dados estão sistematizados a seguir.

Em relação à notícia, os alunos encontraram na web as seguintes informações sobre o texto.

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS NOTÍCIAS	CATEGORIAS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE IDENTIFICARAM OS ELEMENTOS
Fonte	Possui	16
	Não possui	0
Data e Local	Possui	0
	Não possui	16
Autoria	Possui	0
	Não possui	16
URL	Confiável	16
	Não confiável	0
Formatação do texto	Com desvios ortográficos	13
	Sem desvios ortográficos	03
Sites de alcance nacional que divulgaram a notícia	Encontraram	0
	Não encontraram	16
Site de curadoria que confirmou a veracidade da notícia	Encontraram	0
	Não encontraram	16
Site de curadoria que confirmou a falsidade das informações	Encontraram	16
	Não encontraram	0

Quadro 1 - Checagem das informações na *web* referentes à notícia: “URGENTE! Bactéria da Doença do Beijo deve se alastrar no carnaval”

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Em relação à notícia, os sujeitos, ao pesquisarem na *internet*, encontraram determinados indícios relacionados à notícia. Primeiramente, a data e local da notícia não foram encontrados, assim também como a autoria. Tratava-se de um texto noticioso em que elementos importantes estavam suprimidos. Porém a notícia manteve a fonte primeira da informação sendo identificada pelos alunos, ou seja, o texto possui fonte, mas não autoria, nem data e local.

Assim, é imprescindível compreender que existe uma diferença entre a fonte e a autoria. As fontes são portadores da informação e podem ser pessoas, falando por si ou coletivamente, ou documentos escritos ou audiovisuais, por meio dos quais os jornalistas tomam conhecimento de informações. Já a autoria, de acordo com o Manual de Direitos Autorais (2017, p. 5) é:

simplesmente quem exterioriza o pensamento, a manifestação do espírito, de natureza artística, literária ou científica, independentemente de registro na Biblioteca Nacional. O autor pode se identificar pelo nome, ou mesmo pseudônimo. A maneira como o autor deseja ser identificado é livre, ou seja, pode ser pelo seu nome verdadeiro, pseudônimo, ou mesmo uma marca.

De acordo com a citação, quando os alunos encontram a fonte da notícia eles identificam qual o *site* está divulgando naquele momento, quando se trata de republicação o *site* que primeiro divulgou. Esse dado é importante, além de tudo, porque jornais de grande circulação detém equipe técnica que assegura a fonte e, geralmente, se responsabilizam pela autoria. O fato de 100% dos alunos identificarem a fonte, considera-se que eles chegaram ao primeiro *site* que divulgou a notícia, porém, de não terem identificado autoria significa que ninguém se responsabilizou pela veracidade das informações.

Outro importante dado corresponde às marcas de erros ortográficos ou de digitação no corpo da notícia. Do universo de 16 alunos pesquisados, 3 consideraram a informação correta, sem nenhum erro aparente, e 13 identificaram erros. Esse dado pode ser melhor compreendido a partir das noções de conhecimento textual. O gênero notícia prima pelo respeito às normas ortográficas da língua o que por sua vez não foi encontrado no texto.

Também foi averiguado pelos alunos que nenhum *site* de alcance nacional divulgou a notícia, bem como que sites de curadoria especializados em identificar *fake news* na *web* apontaram que as informações são falsas. Essa última estratégia é bem salutar para identificação de textos falsos.

Ao término da identificação dos elementos constituintes das notícias em ambiente digital, foi solicitado aos alunos que caracterizassem, pela última vez as notícias, após todas as análises feitas.

CARACTERIZAÇÃO DAS NOTÍCIA A PARTIR DA LEITURA COMPLETA	
Identificação	Notícia
Notícia real	0%
<i>Fake News</i>	100%

Quadro 2 - Categorização das notícias a partir da checagem das informações na web

Fonte: Autor (2019)

Portanto, após a checagem de informação em ambiente digital, todos os alunos obtiveram êxito na identificação da *fake news*. Assim sendo, pode-se constatar que as *fake news* devem ser analisadas dentro de suas especificidades virtuais, pois só assim os sujeitos conseguirão identificar melhor o propósito comunicativo dessas notícias.

Por fim, partiu-se da concepção de que compete, sobretudo, à escola, o compromisso de um ensino contextualizado, que estimule a reflexão, questionamentos, análise aprofundada e ação crítica no que concerne às notícias presentes nas esferas digitais e midiáticas. Construindo cidadãos que sejam “sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo, sobre suas realidades” (SARDINHA, 2017, p. 10), compreendendo que a língua não é transparente e muito menos neutra, ela é tendenciosa e muda de acordo com os contextos.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

O objetivo deste estudo foi descrever as estratégias utilizadas por alunos do 9º ano na leitura de notícias, em aulas de Língua Portuguesa, percebendo se, a partir de mecanismos próprios do letramento digital são capazes de identificar *fake news* em ambientes virtuais.

A atividade de consultar a veracidade das informações no ciberespaço, que está em consonância com os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), obteve bastante relevância para a caracterização final das notícias. Logo, as estratégias de leitura são importantes para a compreensão dos fatos noticiosos, bem como para o levantamento de hipóteses em relação ao texto, entretanto, somente com a consulta dos elementos que estruturam essas notícias em ambiente virtual os sujeitos tiveram êxito quanto a natureza correta do texto, se falso ou verdadeiro.

Portanto, as atividades de leitura de notícias devem proporcionar exercícios de checagem de informação, que esse momento aconteça conjuntamente, tão logo os alunos leiam as notícias também

analisem o conteúdo. Assim, os sujeitos envolvidos na aprendizagem compreenderão que notícias só devem ser compartilhadas a partir de sua leitura íntegra, acompanhada da checagem das informações, o que deve se tornar um hábito no atual contexto.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOUNEGRU, L.; GRAY, J.; VENTURINI, T.; MAURI, M. (2017). A Field Guide to Fake news. Public Data Lab. Retrieved from. Disponível em <http://fakenews.publicdatalab.org/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

BROWN, N. *Metacognitive development and reading*. Cambridge: University Press, 1983.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

FIGUEIRAS, F. P. (Des) notícia: a (des)construção de um gênero discursivo. **Letras em Revista**, Teresina, v. 08, n. 01, jan./jun. 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

SARDINHA, P. M. M. **O Letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica). Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017.

TOP FIVE TV. **Urgente! Bactéria da Doença do beijo deve se alastrar no carnaval**. Amazoniaqui, 2018. Disponível em <https://amazoniaqui.com.br/urgente-bacteria-da-doenca-do-beijo-deve-se-alastrar-no-carnaval>. Acesso em: 31 dez. 2019.

VAN DIJK, T. A. *News as discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO

DÊIXIS E CONTATO PELO OLHAR: UM ESTUDO DE REFERENCIAÇÃO E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL EM TEXTOS VERBO-IMAGÉTICOS

Mayara Arruda Martins³⁶
Eduardo Carvalho de Almeida³⁷

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende investigar de que modo a referenciação dêitica pode ocorrer se valendo de recursos verbo-imagéticos para instaurar uma interação entre os interlocutores. Por ser o olhar um dos recursos apontados como indicador de referentes em um campo dêitico, optamos por analisá-lo como instaurador da dêixis com critérios da Gramática do Design Visual (doravante GDV) que indicam proximidade e distanciamento, a partir da forma como as imagens estão dispostas cotextualmente. A motivação para essa pesquisa surge, sobretudo, pela amplitude que a noção de texto vem adquirindo com as mídias digitais, já que as redes sociais, por exemplo, proporcionam um avanço crescente de gêneros que apelam para recursos visuais, sonoros, dinâmicos e outros.

Metodologicamente, é nesse ambiente de redes sociais que esta pesquisa se ampara para demonstrar a relação entre o fenômeno dêitico e a categoria de contato da GDV, a partir da seleção de duas postagens de perfis com a mesma temática. O critério de escolha para os exemplos de análise não foi, no entanto, o conteúdo temático, mas sim, a ocorrência de textos multissemióticos que visassem à instauração de interações entre uma primeira pessoa (um eu projetado na imagem) e uma segunda pessoa (um tu visado, o leitor da postagem).

A imagem, portanto, é um elemento comum nos exemplos e une o contexto de produção e o de recepção, acompanhada de conhecimentos acerca dos recursos semióticos que permitem codificar, nas imagens, relações entre os interlocutores. Para estabelecer uma série de relações entre produtores, receptores e objetos e entidades representados nas imagens, Kress e Van Leeuwen (2006) propõem

³⁶ Doutoranda e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLinc) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras - Português (2015) pela mesma instituição. Integrante do Grupo Protexito (UFC). E-mail: mayaramartins@alu.ufc.br.

³⁷ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLinc) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Letras - Português e Alemão pela mesma instituição. Integrante do Grupo Protexito (UFC). E-mail: eduardoalmeidac@gmail.com.

uma nomenclatura para diferenciar as pessoas reais³⁸ envolvidas no processo de significação da imagem, os produtores e os receptores, chamados por eles de Participantes Interativos (PI), das pessoas e dos objetos retratados nas imagens, os Participantes Representados (PR). Em interações mediadas por imagens, aquelas que não se dão face a face, cada produtor não pode dizer “eu” a não ser por meio de um “eu” substituto: um participante representado na imagem.

Sobre a noção de texto que envolve aspectos multimodais, concordamos com Cavalcante *et al* (2019) ao afirmarem que:

Nossos estudos têm lidado com ideia de que os textos sempre comportam uma multimodalidade. Vários textos contemplam sistemas semióticos verbais e não verbais, mas, até hoje, a Linguística Textual investiu principalmente em aspectos da visualidade. Não ter dado conta de todos os sistemas semióticos ainda não significa negligenciá-los, nem subvalorizá-los. Significa apenas reconhecer que, aos demais sistemas semióticos, não conseguimos (e provavelmente nunca o faríamos plenamente, sem o aparato de outras disciplinas) dar o tratamento metodológico que mereceriam. (CAVALCANTE *et al*, 2019, p. 36).

Desse modo, justificamos nossa escolha em recorrer à GDV para investigar a ocorrência de um processo referencial, a dêixis, uma vez que acreditamos que os critérios com que esse quadro teórico trabalha podem nos auxiliar a investigar a ocorrência desse processo referencial por outros meios além das formas tradicionalmente estudadas na literatura especializada sobre o assunto. No entanto, ressaltamos que outros critérios poderiam ser analisados em textos dinâmicos, por exemplo, o que faz com que este trabalho não seja exaustivo. Pelo contrário, ele busca analisar um aspecto específico da GDV, o contato, o direcionamento do olhar, e um aspecto específico da instauração de um processo referencial, o olhar para o tu na dêixis.

O OLHAR COMO SIGNIFICADO NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Quando se quer analisar textos produzidos por meios de comunicação, quer os tradicionais, como TV, jornal, revistas, quer os mais atuais, como internet, dificilmente se consegue escapar do aspecto multissemiótico da linguagem, isto é, da confluência entre diversos modos semióticos – verbal escrito, imagético estático, imagético dinâmico, gestual, sonoro, sinalizado etc. – que interagem nesses textos para construir sentido. Uma das abordagens teórico-metodológicas possíveis para se abordar esse aspecto é a Gramática do Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006).

³⁸ Os autores falam em pessoas reais apenas para fazerem compreender que há uma diferença entre quem produz a imagem e quem está representado na imagem. Eles admitem, na verdade, que, como as interações dificilmente são face a face, dificilmente se sabe quem são os reais produtores de imagens, bem como os seus observadores. Do mesmo modo, para a Linguística Textual, não interessam os sujeitos empíricos, mas aqueles que interagem em um simulacro de interações.

A GDV se insere no quadro da chamada Semiótica Social: por ser uma semiótica, trabalha com uma concepção de signo, e o adjetivo “social” procura diferenciar essa proposta de outras teorias, como a Semiótica Francesa. Para os autores, um signo é uma unidade que passa por um processo de representação de entidades e objetos, físicos ou semióticos, resultante de escolhas de seu produtor, que possui um interesse no momento mesmo da representação, condicionada por sua história cultural, social e psicológica e pelo contexto específico do momento da representação. O signo, nessa abordagem, não pode nunca representar seu objeto como um todo, mas sempre um “aspecto crítico”, isto é, um aspecto que parte de escolhas do produtor. Decorre disso que o produtor deve escolher a melhor forma de representar o que pretende tendo em vista o contexto de produção, em uma conjunção entre significante e significado que os autores classificam como “motivada” e como não preexistente ao momento da representação. Nesse processo, os significados que se pretende representar tornam-se disponíveis para o produtor por uma série de modos semióticos que permitem a apreensão plausível do signo em um significante apto a representar.

Apesar de o processo de produção de signos se dar por escolhas, elas não podem ser totalmente individuais, dado que o processo é também “social”; há atos individuais de produção semiótica, mas tendo em vista os recursos semióticos disponíveis para um indivíduo específico em um contexto social específico, o chamado “potencial semiótico”. Os recursos semióticos, por causa das ações transformadoras dos indivíduos e dos contornos sociais, são moldados socialmente, portanto, a Semiótica Social prevê que há uma variação da linguagem conforme varia o contexto social.

Aplicando isso à visualidade, como um dos modos semióticos possíveis disponíveis na nossa cultura para que possamos representar semioticamente o mundo, depreende-se que uma imagem não representa algo de forma universal, pois, conforme varia a cultura e o momento histórico, variam também seus significados. A proposta dos autores da GDV, então, é que se procure dar atenção ao significado das regularidades da utilização de imagens, tendo em vista o potencial semiótico desse modo em dada cultura, em dado período, por um dado produtor, que visa a atingir um determinado observador dessas imagens. É importante destacar que, quando tratam dos significados interativos das imagens, ou seja, dos significados que se estabelecem entre produtor e receptor via imagem, Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que nem sempre autores e escritores são conscientes do papel bastante real que as imagens desempenham na vida social. Uma das propostas da teoria é, de fato, fazer que o papel das regularidades das imagens no mundo contemporâneo seja amplamente conhecido e que os sujeitos possam ser “letrados” visualmente, já que, quando um modo semiótico desempenha um papel

dominante na comunicação pública, como as imagens, seu uso é inevitavelmente coagido por regras, e não ter letramento visual começará a atrair sanções sociais.

Em se tratando do aparato analítico da GDV, Kress e Van Leeuwen (2006) adotam a noção de “metafunção”³⁹ do trabalho de Michael Halliday, alegando que as metafunções propostas pelo funcionalista aplicam-se não somente à escrita e à fala, mas a qualquer modo semiótico. Devido ao escopo deste trabalho, nossa atenção se voltará à metafunção interpessoal e aos seus significados interativos, mais especificamente a um significado chamado de “contato”. Esse sistema codifica, visualmente, relações imaginárias entre PI e PR e se estabelece por meio de olhares de PR nas estruturas visuais. Segundo os autores, uma imagem em que um PR olha diretamente para o PI tenta representar uma relação imaginária entre os dois; uma imagem em que não há um olhar direto tende a ser lida como uma informação objetiva, factual. As imagens do primeiro tipo são chamadas de “demanda”: a configuração do olhar (de um participante humano ou antropomorfizado, desde que haja um olhar representado) tem a função de se dirigir direta e explicitamente ao leitor, instituindo um “tu visual”, bem como constituir uma espécie de “ato imagético”, em que o produtor da imagem a usa para “fazer algo” ao observador; nesse caso, o tipo de relação imaginária que será estabelecida pode ser especificado, por exemplo, pela expressão facial ou por gestos que acompanham o olhar. O segundo tipo de olhar é o de “oferta”: a imagem se dirige a nós de forma indireta. Nesse caso, o espectador da imagem se estabelece como espécie de sujeito, e o PR, objeto. Esse tipo de imagem “oferece” o PR a quem olha como item de informação, objeto de contemplação, impessoal, como espécimes em um display. Uma imagem que se oferece é vista como um “outro”.

Sobre as relações que os sujeitos podem estabelecer via representação, é importante destacamos o paralelo que Kress e Van Leeuwen (2006) fazem entre o sistema de contato por demanda e o sistema de pessoa linguística - o “eu” e o “tu” da interação. As imagens de demanda, por se dirigirem diretamente ao interlocutor, realizam um “tu” visual, que não é, entretanto, acompanhado de um “eu” visual. O “eu”, segundo os autores, é ausente das imagens e “objetificado”, escondido atrás de um “ele/ela/eles/elas”, na figura dos participantes representados na imagem. Aqui, mais uma vez, ressalta-se o caráter mediador do signo imagético entre os PI da comunicação: o leitor vê a imagem e constrói sentidos ativando seus conhecimentos sobre os recursos da metafunção interpessoal, mas o produtor, dificilmente, está presente no momento da interpretação; portanto, o produtor deve-se projetar na

³⁹ As três metafunções são: ideacional, que diz respeito à capacidade de os modos semióticos representarem aspectos do mundo conforme experienciado pelas pessoas; interpessoal, a capacidade de projetar relações entre o produtor e o receptor de um signo; textual, a capacidade que os modos semióticos têm de formar textos (complexos de signos coesos internamente e externamente, com o contexto de produção).

imagem pelo olhar de demanda dos PR, já que não consegue referir-se a ele mesmo na imagem. A imagem de demanda, segundo os autores, aproxima-se do tipo de linguagem verbal de anúncios prototípicos, em que o locutor se dirige a um “tu” marcadamente - com formas dêiticas típicas, via pronomes como “tu”, “você”, “seu”, “teu”, ou formas verbais de imperativo, por exemplo, para citar alguns recursos que primeiro vêm à mente.

O DIRECIONAMENTO DO OLHAR NA CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA DÊITICA

Os estudos em referenciação consideram três principais processos referenciais: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. No entanto, para este trabalho é conveniente o recorte de análise apenas para a dêixis, pois é esse processo referencial que nos interessa, por mais que a dêixis seja responsável por tanto introduzir quanto retomar referentes. A dêixis é o processo referencial responsável por estabelecer vínculo entre o enunciado e a situação enunciativa em que ele se insere. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a dêixis é o processo referencial responsável por "remeter aos participantes da comunicação (locutor e interlocutor), ao tempo ou ao local em que se encontram" (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 56). Desse modo, os autores destacam o tripé dêitico clássico que perpassa as formas dêiticas, o eu-aqui-agora.

Baseamo-nos em Martins (2019) para considerar que só há dêixis quando se considera, obrigatoriamente, a *origo* do locutor para que o sentido e os referentes sejam construídos. Desse modo, a dêixis exigiria a criação de campos dêiticos cujo centro é o locutor que se instaura enquanto *origo* da cena. Por muitos anos, os estudos da dêixis contemplaram apenas as formas linguísticas clássicas de reconhecimento do fenômeno, como os pronomes verbais e as desinências verbais, para a dêixis pessoal, os pronomes de tratamento e os vocativos, para a dêixis social, e os advérbios de tempo e de lugar, para as dêixis temporais e espaciais, respectivamente. No entanto, estudos recentes, como o de Cavalcante e Martins (a sair) reivindicam o fato de a dêixis ser um fenômeno maior que as marcas dêiticas que a representam. As autoras se baseiam principalmente nos estudos de Levinson (1983) sobre os usos dêiticos e no trabalho de Cavalcante (2015) sobre os critérios analíticos da dêixis e sobre a diferenciação entre formas dêiticas e usos dêiticos.

Esses trabalhos, assim como Mondada (2015), ressaltam a importância de verificar que a interação entre as pessoas envolvidas na situação comunicativa pode acontecer por mecanismos diferentes das formas verbais clássicas associadas à dêixis. Por esse motivo, Mondada (2015) afirma

que a dêixis envolve não apenas formas lexicais específicas, mas um grande leque de recursos multimodais, incluindo língua, gesto, olhar e corpo. Por ser o olhar um dos recursos apontados pelos autores como indicador das pessoas em um campo dêitico, optamos por analisá-lo com critérios da GDV que indicam proximidade, distanciamento, engajamento, entre outras funções, a partir da forma como as imagens estão dispostas cotextualmente.

Ainda que esses e outros trabalhos, como Vezali (2011), Lerner (1996) e Levelt, Richardson e La Heij (1985), ressaltem a relevância de investigação da dêixis sob um prisma mais gestual, considerando apontamentos com as mãos, com a cabeça, com o corpo e com o olhar e a partir de outros recursos indiciais não-verbais, é fundamental destacar que esses trabalhos ou se enquadram em outras perspectivas teóricas diferentes da que nos enquadrámos ou procuram investigar o fenômeno sob outras aplicações metodológicas. Esses trabalhos costumam considerar a interação face a face em que a ocorrência do uso dêitico se evidenciou, por se enquadrarem em perspectivas mais psicolinguísticas, interacionais ou por procurarem relacionar os gestos dêiticos a determinadas línguas de sinais, como a Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Este trabalho, no entanto, se enquadra no quadro teórico-metodológico da Linguística Textual e, por isso, considera o jogo dos referentes que entram no universo textual e se relacionam em rede, sendo sempre coconstruídos entre os interlocutores.

ALGUMAS ANÁLISES

Como demonstração dos aspectos visuais de instauração da dêixis em textos verbo-imagéticos, destacamos as duas postagens a seguir. O critério de escolha para estes exemplos não foi o conteúdo temático, mas sim, a ocorrência de textos multissemióticos que visassem à instauração de interações entre uma primeira pessoa (um eu projetado na imagem) e uma segunda pessoa (um tu visado, o leitor da postagem desses perfis).



Figura 1 - Olhar de oferta

Fonte: Captura de tela do perfil @crossfitexcalibur no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CCmSGHKJXaC/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 29 ago. 2020.

Esse exemplo foi retirado do perfil @crossfitexcalibur no *Instagram*. Nessa postagem, de julho de 2020, há o engajamento do interlocutor (provavelmente seguidor da página, mas também qualquer usuário da rede social que se depare com a postagem) a partir da forma dêitica "você". Nesse exemplo, essa forma dêitica contribui para chamar a atenção desse leitor e, assim, fazê-lo refletir sobre o quanto a competição considera apenas ele mesmo. Isso se reforça pela legenda, com alto teor argumentativo, que converge para o que a imagem da postagem ressalta. Em nenhum momento, considerando imagem e legenda, na postagem, há o posicionamento de um eu diferente desse "você" interpelado. Pelo contrário, evidencia-se uma equidade entre o leitor e a página ao utilizar "a gente", "nosso", marcas de plural que estabelecem papéis que estão em um mesmo nível.

Na parte imagética, o texto utiliza um PR com um olhar de oferta, pois o olhar do PR não é direto para o interlocutor; como se vê, ele olha para cima, como se visualizasse um alvo mais alto, fora do escopo da imagem. Tendo em vista os discursos sobre “competição” e “motivação” que perpassam esse post, o PR cumpre uma possível função de se oferecer como um objeto de contemplação para o leitor, como que servindo de modelo a ser seguido, um dos significados que são codificados nesse tipo de olhar. Esse PR leva o interlocutor a se projetar e a se ver no centro dessa situação - chamado pelas formas dêiticas de singular e de plural -, mas não é evocado diretamente pelo olhar representado na imagem, sendo chamado à contemplação dela.

Observemos mais este exemplo para verificar de que modo a dêixis se evidencia pelo direcionamento direto do olhar, chamado de "demanda" na GDV.



Figura 2 - Olhar de demanda

Fonte: Captura de tela do perfil @crossfit6450 no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFPjcyKhf9M/>. Acesso em: 18 set. 2020.

Este exemplo foi retirado do perfil @crossfit6450 no *Instagram*. Nessa postagem, de setembro de 2020, há o engajamento direto do interlocutor (do mesmo modo, provavelmente um seguidor da página, mas também qualquer usuário da rede social que se depare com a postagem) a partir da forma verbal de segunda pessoa ("se liga") e a partir do apontamento da mão e do direcionamento do olhar. Nesse exemplo, percebemos o envolvimento do interlocutor com a cena a partir de outros recursos não estritamente linguísticos: o direcionamento do olhar e o movimento das mãos (em foco na imagem). O olhar, dentro do sistema de contato, nesse caso, é o de demanda: um olhar direto do PR para o interlocutor "demanda" sua atenção. Esse tipo de imagem, diferentemente do olhar de oferta, que oferece o PR como objeto de contemplação e como modelo, tem uma função de chamar, diretamente, o leitor à ação; é o que Kress e Van Leeuwen (2006) denominam de "ato imagético". Um envolvimento do leitor ocorre, ainda, pelo olhar ser especificado pela expressão facial e por gestos - nesse caso um dedo apontando diretamente para o interlocutor especifica o tipo de relação que deve ser criada entre eles como de "chamado à ação". Desse modo, o leitor, ao se deparar com essa postagem, se coloca na posição de "tu", sendo "fisgado" a "se ligar" na dica que será dada pelo "eu" imagético. Nesse exemplo, os recursos imagéticos contribuem fortemente para engajar o leitor. Assim, a postagem chama a atenção do leitor por utilizar diversos recursos semióticos, de modo que a dêixis aparece, de um lado, marcada por uma forma linguística ("se liga"), que, embora, na parte superior, não parece estar em primeiro plano na imagem, e, de outro, apresentada por formas não linguísticas (olhar e mão),

chamando a atenção do interlocutor na cena, levando-o a assumir o papel de segunda pessoa da situação simulada.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

A dêixis, enquanto fenômeno que remete aos participantes da comunicação, e o sistema de contato da metafunção interpessoal da GDV, que permite examinar relações projetadas entre participantes interativos por meio de olhares, podem se aproximar no sentido de permitirem analisar a instauração de uma relação entre um “eu” e um “tu” na interação.

A estratégia de engajamento do interlocutor por meio do direcionamento do olhar e das mãos tem sido bastante utilizada em textos verbo-imagéticos. Essa estratégia acaba por revelar graus de proximidade e de distanciamento entre locutor e interlocutor nos textos verbo-imagéticos, evidenciando o engajamento e a identificação do interlocutor através da dêixis, seja por meio de recursos linguísticos, seja por meio de recursos não-linguísticos.

As reflexões presentes neste trabalho consideram a dêixis como um fenômeno amplo de apontamento e focalização e demonstram de que modo os recursos imagéticos e gestuais podem ser analisados à luz da GDV. Essas reflexões, no entanto, ainda são seminais, pois precisam considerar também os textos dinâmicos, além dos estáticos demonstrados nos exemplos selecionados.

Pleiteamos que não somente as formas linguísticas clássicas de indicação da primeira pessoa e de instauração da segunda pessoa se constituiriam como *origo* nos textos, pois, em textos multissemióticos (sejam eles estáticos ou dinâmicos), há outras estratégias que evidenciam a *origo* do locutor e apontam para o interlocutor, como o olhar, especialmente o de demanda, que estabelece uma relação imaginária entre os interlocutores, mas também o de oferta, que oferece o PR ao interlocutor como uma espécie de modelo a ser seguido ou objeto de contemplação. Sendo o engajamento do interlocutor de forma direta (por demanda) ou pressuposta (por oferta), há uma tentativa de estabelecer um vínculo entre os participantes da interação - algo também fundamental para a dêixis.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. M. Referentiality. In: JUNGBLUTH, K.; DA MILANO, F. (Org.) *Manual of Deixis in Romance Languages*. Berlin: De Gruyter. 2015.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas de análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. M.; MARTINS, M. A. **Referenciação**: em síntese (*no prelo*).

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

LERNER, G. H. On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: “Second person” reference in multi-party conversation. *Pragmatics*, v. 6, n. 3, p. 281-294, 1996.

LEVELT, W. J. M., RICHARDSON, G., LA HEIJ, W. Pointing and voicing in deictic expressions. *Journal of Memory and Language*, v. 24, p. 133–164, 1985.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MARTINS, M. A. **A caracterização dos tipos de dêixis como processos referenciais**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2019.

MONDADA, L. Social Interaction. *In*: JUNGBLUTH, K.; DA MILANO, F. (Org.) *Manual of Deixis in Romance Languages*. Berlin: De Gruyter. 2015.

AS REDES REFERENCIAIS NA (RE) CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA CRÔNICA NARRATIVA

Janaica Gomes Matos⁴⁰
Stelyo Rubens de Souza Nogueira⁴¹

INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho surgiu da necessidade de um novo olhar à construção dos sentidos referenciais na crônica narrativa, de modo que possamos nos desprender das formas léxico-semânticas que envolvem o arcabouço textual. Assim, analisamos os referentes em redes, consoante a proposta de Matos (2018).

Nessa perspectiva, Matos (2018), em sua tese, cria uma nova roupagem aos estudos tradicionais das cadeias referenciais ou anafóricas, chamando-as de redes referenciais. Com isso, queremos dizer que os objetos de discurso vão sendo tecidos, distribuindo-se em redes nas quais se tecem diversas relações adaptativas ao gênero textual, ocasionando as recategorizações. Em outras palavras, são vários os sentidos construídos pelos referentes em redes, de forma funcional, numa abordagem sociocognitivo-discursiva, em que a formação das recategorizações, consequência da teia referencial, corresponde à manutenção e progressão dos objetos, colaborando para a construção do gênero e dos intentos argumentativos.

Nossa base teórica está fundamentada nos atuais estudos de referenciação, conforme Cavalcante e Brito (2016), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Custódio Filho (2011) e Matos (2018), aplicados à análise do gênero textual crônica narrativa. Para a conceituação deste gênero, seguimos as noções de Bender e Laurito (1993), Roberto (2005) e Moisés (2004).

Como metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa, realizando o mapeamento referencial do texto “Garoto Linha Dura”, do autor Ponte Preta (1975), com base nas macroproposições (fases) prototípicas da sequência textual narrativa utilizada por Cavalcante (2012), a fim de traçarmos o percurso dos referentes em redes, conforme a progressão do texto.

⁴⁰ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pesquisadora do grupo Protexoto (Universidade Federal do Ceará/UFC) e coordenadora do grupo Textuale (Letras UESPI). E-mail: janaicagomes@pcs.uespi.br.

⁴¹ Mestrando em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – campus Currais Novos. Pesquisador do grupo Protexoto (Universidade Federal do Ceará/UFC) e do grupo Textuale (Letras UESPI - Universidade Estadual do Piauí). Bolsista da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: stelyorubens@gmail.com.

REFERENCIAÇÃO E REDES REFERENCIAIS

Para se entender melhor este trabalho, visitaremos os postulados da referenciação, abarcando a noção de redes referencias, proposta por Matos (2018).

De modo inicial, a concepção teórica da referenciação explica a relação entre língua e mundo, relacionando a referência a um processo de (re)categorização dos objetos-de-discurso, postulando uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Mondada e Dubois (2003), autoras-base dessa concepção, opõem a noção de realidade preexistente entre nome e coisa a uma visão de construção intersubjetiva da referência, a qual é transformada com base nos contextos sociocomunicativos.

No Brasil, as propostas teóricas de Koch e Elias (2007) e Cavalcante (2012), quanto à referenciação, enfatizam o aspecto sociocognitivo-interacional no processo da atividade discursiva. Koch e Elias (2007, p. 124) entendem que a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso, os quais “não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re)constroem no próprio processo de interação”. Cavalcante (2011), por sua vez, explica que o processo referenciador se depreende, no mais das vezes, por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais. Todavia, a mesma autora explica que esse fenômeno também pode se dar sem que se explicita nenhum termo referencial, e sim apenas por meio de pistas textuais que venham a sugerir determinada entidade discursiva implicitamente. Para essa ideia também converge Custódio Filho (2011, p. 839-840), o qual faz reflexões acerca da não menção anafórica no construto do texto, isto é, “a tese de que a construção da referência pode ser descrita sem que, necessariamente, o sintagma nominal seja o foco de todo o processo”.

Levando-se em conta tais características do fenômeno da referenciação, destacamos a noção proposta em Matos (2018), acerca das *redes referenciais*, que consiste no entrelaçamento de sentidos na construção dos referentes, processo este funcionalmente adaptável à constituição dos diversos textos e propósitos comunicativos, os quais são, em última instância, argumentativos. Essa concepção supera a visão de enlaçamento coesivo amarrado ao aspecto formal e semântico que une as expressões referenciais (HALLIDAY; HASAN, 1976), bem como a ideia de cadeia anafórica, puramente atrelada à menção de expressões referenciais. Essa mudança de nomenclatura (de cadeias a redes) é uma forma de ver a construção de um referente integrado às pistas textuais de construção dos sentidos, o que implica a sua incorporação à construção de outros referentes, e não apenas a cadeias isoladas de referentes, em sentidos fragmentados, diante da totalidade do texto.

Desse modo, o processo das redes revela as mudanças por que passam os referentes, chamadas de *recategorizações*, também entendidas como *retomadas recategorizadoras*, segundo Cavalcante e Brito (2016). As duas autoras ressaltam a importância de compreendermos o caráter naturalmente recategorizador das *anáforas*, as quais, na medida em que retomam os referentes introduzidos textualmente, mantêm e, ao mesmo tempo, fazem progredir seus sentidos. Portanto, toda retomada representa, necessariamente, uma transformação referencial entendida como um contínuo processo cognitivo-discursivo (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Assim, ao abordar as funções da mudança do referente em termos de sua manutenção e progressão no texto, Cavalcante e Brito (2016) redimensionam o esquema teórico de Custódio Filho (2011) sobre os modos de (re)elaboração referencial. Para este autor, o processo de (re)elaboração referencial passa pela apresentação do referente e por suas mudanças. Estas podem ser por acréscimo, por correção ou por confirmação, segundo a análise que faz o autor, inclusive sobre personagens do gênero literário conto. A mudança **por acréscimo** ocorre quando os elementos textuais modificam a situação inicial de apresentação do personagem, porém não desconstruindo a compreensão que vem sendo feita dele; a mudança **por correção** se dá ao se apontar para uma ruptura em relação à compreensão que se tem do referente em momento anterior do texto, com o intuito específico de trazer um impacto ao leitor. Já a mudança **por confirmação**, consiste em uma etapa de modificações que reiterem algum traço do referente já apresentado anteriormente (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

Ao analisar as recategorizações (mudanças) nas redes, Matos (2018) retoma a noção de Cavalcante e Brito (2016) e de Custódio Filho (2011), acrescentando também a mudança **por desconfirmação**, isto é, quando as significações negociadas sobre o objeto de discurso são desconfirmadas em determinado momento do texto, em oposição às significações retroativamente anunciadas. Assim, abordaremos em nossa análise das redes, o modo como tais (re)elaborações se dão, ocasionadas por várias pistas entremeadas no texto, especialmente a dos referentes que se entrelaçam em redes no texto.

Por conseguinte, as redes de referentes assumem o papel de (re)construção dos sentidos do gênero textual crônica narrativa, cujo assunto segue no próximo item.

A CRÔNICA NARRATIVA – UM GÊNERO TEXTUAL

Tendo em vista os referentes que são construídos em redes para a (re)construção dos sentidos, entendemos que a crônica narrativa⁴² é um gênero textual, com um propósito comunicativo, inclusive, argumentativo em sentido amplo.

O primeiro sentido da crônica está vinculado aos fatos históricos, “empregado no início da era cristã, designava uma lista ou relações de acontecimentos, arrumados conforme a sequência linear do tempo” (MOISÉS, 2004, p.110).

A noção principal desse gênero é o registro de uma situação cotidiana presenciada por alguém, podendo ser vista da seguinte forma: nostálgica e sentimental, humorística, crítica às relações sociais e de poder, reflexivas, policial, esportiva e política.

No Brasil, há registro da crônica na carta de Pero Vaz de Caminha, na qual o autor toma atitude de cronista, uma vez que se atém ao aspecto da progressão cronológica na exposição dos fatos vivenciados e/ou observados.

O segundo sentido da crônica foi no aspecto jornalístico, em que nasce um filião no século XIX, na França, “esse filião era chamado **folhetim**” (BENDER; LAURITO, p.15, 1993).

Com o tempo, no Brasil, essa característica jornalística da crônica vai ganhando espaço e “encurtando”. Passa-se a se ter, atualmente, crônica jornalística de maneira mais abrangente (policial, esportiva, etc.). Em destaque, nos séculos XIX e XX, a crônica se desenvolve em seu aspecto literário, retratada por autores como Joaquim Manuel de Macedo, Raul Pompeia, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Rubem Braga.

O conceito que se tem de crônica hoje é a busca dos flagrantes do cotidiano, desde as datas festivas até os pequenos acontecimentos. Nesse sentido, a linguagem beira entre o coloquial e o literário, pois, segundo Roberto (2005, p. 81), “[...], o cronista capta o instante, muito breve, que forma os pequenos nada da existência humana, transfigurando-o”. Foca-se nas transformações sociais e na valorização da história social.

A crônica passa a ter, no século XXI, nova roupagem: uma estrutura mais livre, narrada em primeira ou em terceira pessoa, apresentando expressões de marcas de conversação, oralidade, aproximando-se mais do leitor. Abordam-se temas baseados em fatos sociais, políticos ou econômicos.

⁴² Apesar da aparente tautologia, o termo “crônica narrativa” evidencia a natureza das crônicas literárias que contêm narrações, ao contrário de certas crônicas literárias modernas, não canônicas, que não se constituem como narrativas.

Geralmente, isso ocorre de forma humorística, poética, com intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância e até mesmo, solidariedade. É um gênero bastante flexível, leve, que nos faz sentir pequenos detalhes do cotidiano.

Compreendemos que a crônica narrativa como gênero textual tem o propósito de expor uma situação do cotidiano tendo como ponto um fato social, político ou econômico, seja de forma poética ou humorística. Os referentes em redes vão sendo construídos nesse sentido, tendo em vista o processo naturalmente recategorizador como ponte para a orientação argumentativa.

Em nossa análise, a crônica narrativa “Garoto Linha Dura”, de Ponte Preta (1975), contempla esses traços: diálogo mais próximo do interlocutor, situação cotidiana, um fato social, linguagem mais despojada, tom humorístico crítico. Frisamos que Sérgio Porto, pseudônimo Stanislaw Ponte Preta, escritor da literatura contemporânea, reflete um tom de humor crítico em assuntos polêmicos em boa parte dos seus textos. Em o “Garoto linha dura”, em que há o retrato dos laços familiares de uma sociedade tradicional, o menino é astuto, sobrepondo-se à autoridade do pai.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Seguindo uma abordagem qualitativa, nosso método de análise trata, primeiramente, de um mapeamento dos referentes em rede no gênero crônica narrativa “Garoto Linha Dura”, do autor Ponte Preta (1975); depois, das relações entre os referentes, percebendo como estes, a partir do critério funcional, vão moldando a história e também as recategorizações. Para demonstrar como as mudanças referenciais se desenham nas redes, em cada etapa da crônica, consideramos a sequência narrativa⁴³ utilizada por Cavalcante (2012, p.65), visto que nos apropriamos das fases que constituem os modelos prototípicos propostos: situação inicial (estágio inicial de equilíbrio), complicação (momento de tensão), ações (para o clímax/encadeamento de acontecimentos), resolução (redução da tensão), situação final (novo estado de equilíbrio), avaliação (comentário relativo ao desenvolvimento da história), moral (momento de explicitação da significação global atribuída à história). Para uma melhor visualização dos elementos referenciais na teia, os mesmos são aspeados na análise.

O texto cujos referentes mapeamos vem a seguir:

⁴³ A noção de sequência textual narrativa e suas fases (macroproposições) tem origem em Jean-Michel Adam (1992), no livro *Les textes: types et prototypes*. Cavalcante (2012), porém, utiliza a terminologia das fases da narrativa adaptada de Jean P. Bronckart (1999), em seu livro *Atividades de Linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sociodiscursivo*. Para Adam (1992), as sequências textuais se definem como uma “rede relacional hierárquica”, relativamente autônoma, dotada de uma organização interna formada de um conjunto de macroproposições (“fases” na terminologia de Bronckart), que, por sua vez, constituem-se de proposições.

Garoto Linha dura

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafreado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou Pedrinho e perguntou: - Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para mesa, o pai tentou de novo: - Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? - e, ante a negativa reiterada do filho, apelou: - Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:

--- Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

--- Você tem certeza?

--- Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e juntou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas – quando o pai fez ameaça – Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e – já chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

--- Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

(PONTE PRETA, Stanislaw. Crônicas brasileiras. 1975, p. 5-6).

Iniciamos considerando a apresentação do referente no título, já sob orientação avaliativo-argumentativa, “Garoto Linha dura”, cujo papel se supõe como o de referente central, à primeira vista, expectativa essa que será corroborada durante a leitura. Logo a seguir, esse referente é rerepresentado argumentativamente como “Pedrinho”. O uso do sufixo -inho de diminutivo acrescenta-lhe uma ideia pueril, ao mesmo tempo em que retoma o referente intitulado como “garoto linha dura”, um menino que “não dá o braço a torcer/não volta atrás”. Observam-se, então, dois eixos interpretativos: criança (ingenuidade) no início da história *versus* criança (malícia/astúcia), traço a ser desenvolvido na história.

Na situação inicial da trama, em consonância com o propósito comunicativo da sequência narrativa, mostra-se uma situação cotidiana da criança brincando com uma “bola” num “jardim”. O cenário espacial é, pois, projetado pela criação destes referentes que funcionam como pano de fundo da história, relacionando-se com Pedrinho e fazendo a cena evoluir.

Surge então uma ação **complicadora** da história, de modo a projetar mais um referente, “a vidraça”, que se recategoriza na cena: a “bola” chutada vai contra uma “vidraça”, despedaçando “tudo”; muda-se, assim, o estatuto da vidraça de inteira a quebrada. Observe-se que a mudança da

“vidraça” é tramada a partir de certos referentes que constroem a cena, tendo Pedrinho como elo principal.

Esse novo estado da “vidraça”, gerador do conflito da narrativa, é confirmado quando Pedrinho põe a bola debaixo do braço e some até a hora do jantar, não assumindo a culpa, com medo de “o pai” puni-lo (“o menino tinha medo de ser espinafado pelo pai”). Nesse contexto, surge a figura do “pai”, mais um referente ligado a Pedrinho mediante um conhecimento compartilhado, inclusive pertencente a uma sociedade patriarcal, punitiva, autoritária, centralizadora.

Neste sentido, o ambiente tradicional do “lar” vem sendo construído implicitamente, até mesmo pela presença de referentes como “a hora do jantar”, mencionada por vezes no texto e sugerida como o momento em que a família se reúne à mesa. Por sua vez, o referente da “mãe” aparece como uma personagem mediadora, submissa, protetora, recategorizada de forma gradativa, ao se considerarem seus papéis no seio familiar: “a mãe”, “a mulher”, “ela”. Ela é o retrato da imagem da mulher na sociedade em que o homem assume uma função detentora do poder. O Pedrinho, pela fala dela, é recategorizado como “menino” e “criança”, forma de mediar a imagem do filho, amenizando uma possível punição do pai.

Nestas **ações para o clímax** da história, a cada retomada do “pai”, novas ações dele vão se desenrolando, à medida em que tece mais relações com Pedrinho e com outros referentes indiretamente. Estas ligações, bem como a atuação de elementos não referenciais, auxiliam no processo das mudanças referenciais tanto do personagem do pai quanto de Pedrinho.

Entretanto, a imagem inicial que se tinha do pai vai se desconfirmado sob certo aspecto, visto que ele não chega a bater no filho, mas decide conversar com ele. Percebemos isso, dentre outras pistas, pelas recategorizações na fala carinhosa do pai quanto ao garoto: “meu filho”, “meu filhinho”, além de suas declarações, como: “prometo não castigar você”. Por outro lado, essa mudança por desconfirmção da figura do pai também ocorre, em parte, por consequência dos acréscimos em torno de Pedrinho, tais como o medo e o nervosismo do garoto. Esses vínculos demonstram cada vez mais se tratar de uma rede de nós interconectados de sentidos.

As ações para o clímax geram a expectativa de uma reorientação comportamental do menino em falar a verdade, quando pressionado sobre seu feito. Isso se evidencia especialmente por verbos de ações realizadas pelo pai (“tentou de novo”, “fez ameaça”, “apelou”...), responsáveis por sua continuidade referencial associada ao filho. Mas, por outro lado, o menino sustenta sua mentira, com malícia e astúcia, levando à confirmação de sentidos sobre ele apresentados, desde a perspectiva inicial

da trama. Dentre as pistas textuais dessa confirmação, estão anáforas indiretas ligadas ao personagem principal, tais como “medo de ser castigado”, “o impacto do nervosismo”, “a negativa reiterada do filho”, (não tinha) “a mínima ideia”, “a maior cara-de-pau”, “a menor mostra de remorso”.

A tensão aumenta ainda mais quando Pedrinho faz a falsa confissão de que quem havia quebrado a vidraça foi “o garoto do vizinho” e o pai, já cansado da mentira, afirma que eles irão ao vizinho, na perspectiva de o filho contar a verdade. Nesta passagem, “o garoto do vizinho” envolve mais dois referentes criados, “o garoto” e o “vizinho”, de modo que sua aparição, neste momento da narrativa, tem uma importância capital.

Em razão disso, os referentes que se encontram na passagem textual rumo a uma **resolução** jocosa da trama, conduzem o leitor a um outro cenário: a casa do vizinho. Nisso a anáfora “ideias revolucionárias”, com remissão posterior no texto, em torno de Pedrinho, conduzirá à homologação deste como um garoto simulado, uma vez que tais ideias consistirão em Pedrinho tentar eximir-se de sua culpa, caracterizando o vizinho como “subversivo desgraçado” e dizendo ao pai para “tacar a mão” no menino, logo que abrir a porta, para não dar tempo de ele falar a verdade.

Portanto, no término da narrativa, o referente “garoto linha dura” estabiliza-se pelas mudanças que trazem a confirmação de seus sentidos (CUSTÓDIO FILHO, 2011) traçados argumentativamente. Por outro lado, o pai acaba por se descaracterizar pela desconfirmação (MATOS, 2018) de seu traço inicial apresentado. Essa desconfirmação do pai (não agressivo, ao contrário do que se esperava) ocorre, pelo menos, no campo implícito, uma vez que não há termos referenciadores que nitidamente homologuem essa mudança.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Como vimos, as recategorizações (mudanças) dos objetos de discurso se dão com a ajuda de várias pistas textuais, especialmente das ligações tecidas entre os referentes em redes, que resultam na construção e evolução dos sentidos dos personagens e da história, como é o caso da crônica narrativa.

Assim, todos os objetos mapeados no discurso se entrelaçam discursivamente, formando uma grande rede textual tão intrincada, da qual não podemos dar conta inteiramente. Em razão disso, na crônica estudada, focalizamos especialmente o processo de reelaboração dos referentes Pedrinho e seu pai. Sobre o personagem Pedrinho, constroem-se *acréscimos* que induzem à mudança pela *confirmação* de seus sentidos já anunciados no título; quanto ao personagem do pai, percebem-se mudanças que

acabam por revelar a *desconfirmação* de seu traço inicial (agressivo x não agressivo), mudança essa constada na análise de Matos (2018).

Por fim, concluímos que o modo pelo qual tais relações são construídas pelos referentes em rede ajudam a compor a progressão narrativa da crônica, sob as intenções argumentativas do escritor, em relação aos personagens e aos valores sociais abordados, mediante o processo naturalmente recategorizador das anáforas.

REFERÊNCIAS

BENDER, F.; LAURITO, I. **Crônica**. São Paulo: Scipione, 1993.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. *In*: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (org). **Estudos do discurso: caminhos e tendências**. São Paulo: Paulistana, 2016. Disponível em <http://cied.fflch.usp.br/sites/cied.fflch.usp.br/files/u31/Livro-CIED-2016-final.pdf>. Acessado em: 11 jul. 2020.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2011.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2018.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M. *et al* (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

PONTE PRETA, S. **Crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

ROBERTO, L. R. Flagrantes do cotidiano: um estudo sobre cartum e crônica. *In*: DULCINA, E. W. M. (org.). **Gêneros textuais: ensino e produção**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

A CONQUISTA DA OPINIÃO PÚBLICA: AS ESTRATÉGIAS CHOMSKYANAS APLICADAS AO GOLPE DE 2016 CONTRA A DEMOCRACIA BRASILEIRA

Adriana Regina Dantas Martins⁴⁴
Antenor Teixeira de Almeida Júnior⁴⁵
Maria Coeli Saraiva Rodrigues⁴⁶

INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo citando Chomsky (2018, p. 325): “uma das grandes realizações do sistema doutrinário norte-americano tem sido desviar a raiva em relação ao setor corporativo para o governo que implementa os programas que o setor corporativo elabora”. Foi exatamente o que os donos do poder fizeram por meio da grande mídia brasileira⁴⁷ para concretização do golpe de 2016, denominado pelos golpistas de *impeachment* e “Pacto Nacional”⁴⁸. Dessa forma, eles desviaram o descontentamento e a ira da população para o governo petista, considerado comunista, corrupto e único responsável pela recessão econômica que se abateu sobre o país.

Este pacto foi, na verdade, uma ação coordenada de membros da velha política brasileira⁴⁹ envolvidos com grandes corporações para evitar prisões por crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro; da Elite nacional para implementar suas políticas neoliberais que vinham sendo ameaçadas pelos governos petistas; e da classe média para evitar a ascensão das camadas menos favorecidas, que representavam um ataque aos seus direitos sociais conquistados à custa de seus esforços para alcançar um *status quo* melhor. Com o auxílio da mídia, o *establishment* formado pelos políticos e pelas elites nacionais, com o apoio da classe média representada principalmente pela justiça brasileira, manipularam a opinião pública contra a Presidente eleita pelo voto popular, Dilma Roussef, com o seguinte argumento retórico: **Dilma cometeu crime de responsabilidade fiscal com pedaladas**. Essa

⁴⁴ Doutoranda em Linguística pela UFC; Mestre em Linguística Aplicada UECE; Professora do curso de Letras e Núcleo de Educação a Distância Centro Universitário da Grande Fortaleza. Email: adriana@unigrande.edu.br.

⁴⁵ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Centro Universitário da Grande Fortaleza. Email: ataj64@gmail.com.

⁴⁶ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Centro Universitário da Grande Fortaleza. Email: coeli@unigrande.edu.br

⁴⁷ A maioria dos principais meios de comunicação de massa pertence às grandes empresas (CHOMSKY, 2013). Essa é a característica da mídia brasileira.

⁴⁸ “Agora, mais que nunca, está claro o caráter golpista, e verdadeiramente golpista deste processo de impeachment. A gravação que escutamos hoje [...] mostra o ministro do Planejamento interino Romero Jucá defendendo meu afastamento como sendo parte integrante, fundamental, **de um pacto nacional**, e tinha por objetivo interromper as investigações da Lava Jato. Deixa evidente o caráter golpista e conspiratório que caracteriza este processo de impeachment”, afirmou Dilma (*apud* MATOSO, 2016, s.p.).

⁴⁹ O *establishment* político brasileiro que vem ganhando mais recentemente a denominação de “Centrão”.

afirmação se mostrou falaciosa, pois os técnicos do Senado Federal concluíram, em junho 2016, que as chamadas pedaladas fiscais não tiveram a participação da presidente afastada, como noticiou o site do Jornal Nacional (grande mídia) de 27 de junho de 2016: “se a presidente não participou, não houve crime de responsabilidade, de acordo com a conclusão da perícia”⁵⁰. No entanto, o *impeachment*, nome legal do golpe, aconteceu com aprovação de maioria dos congressistas e apoio de boa parte dos eleitores brasileiros.

De acordo com os trabalhos de Charaudeau (2016), e nos reportando ao *impeachment* (doravante denominamos de golpe), o que aconteceu foi um processo de regulação social que “se inscreve num jogo de relações de força entre posições de poder e de contrapoder” (CHARAUDEAU, 2016, p. 12). Ou, como afirma Chomsky (2013, p. 27), esse jogo é “na verdade, uma concepção do que deve ser a democracia: um sistema em que a classe especializada (acadêmicos, jornalistas, juízes, técnicos) é treinada para trabalhar a serviço dos senhores, os donos da sociedade e o imperialismo norte-americano”.

Neste contexto, inicialmente, refletiremos sobre a definição, conquista e fabricação da opinião pública por meio de filtros da notícia e estratégias de manipulação da opinião pública propostos por Chomsky e Herman (2003) e pelos estudos de Charaudeau (2016). Em seguida, analisaremos como os financiadores do golpe civil de 2016 usaram os cinco filtros gerados por esse viés sistêmico, a que todas as notícias são submetidas antes da publicação, e apontamos como as estratégias foram usadas pelos donos do poder com a finalidade de legitimação do *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff.

CONQUISTANDO A OPINIÃO PÚBLICA

A história da humanidade foi feita de encontros de indivíduos, de grupos, de populações que geralmente compartilham as mesmas ideias, aspirações, desejos e experiências. Segundo Charaudeau (2016, p. 23):

Esses encontros se acompanham de confrontos, de conflitos, cuja resolução ora é o deslocamento dos grupos humanos, ora a eliminação de um dele, ora a integração de um no outro ou a assimilação de um pelo outro, mas sempre através de relações de diferenciação, de dominação, de sujeição.

⁵⁰ Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais.html>. Acessado em: 10 out 2018.

Às vezes um grupo consegue impor sua visão de mundo ao outro, entrelaçando etnias, religiões, pensamentos, costumes, permitindo, em determinados momentos, o consenso, organizado segundo propensão a integração, assimilação ou segregação (CHARAUDEAU, 2016) Essa predisposição ao coletivo ou agregação, mostra-nos que a nossa identidade individual, na verdade, engloba aspectos que não são exclusivamente nossos. Como afirma Charaudeau (2016, p. 24), “é ilusão acreditar que nossa identidade é única e homogênea. Somos, simultaneamente, o que o outro não é e o que ele é”.

A identidade social e cultural de um grupo é algo frágil e deve ser constantemente defendida, reforçada ou simplesmente lembrada, já que tende a se enfraquecer quando se mistura a identidades coletivas dominantes ou de poder. Essa amálgama que se instaura entre um ou mais grupos, pela proximidade que se estabelece entre eles, nasce das opiniões coletivas que vão formar a opinião pública, dando ao grupo um vínculo identitário, como exemplo, defesa das ideias de um determinado partido ou de um determinado sistema econômico (CHARAUDEAU, 2016).

Segundo Charaudeau (2016, p. 33), “uma opinião é o julgamento pessoal ou coletivo que um indivíduo faz sobre os seres ou os acontecimentos do mundo quanto ao seu valor, o que o leva a se posicionar a respeito de um determinado saber”. Assim o autor enfatiza que a opinião “é uma crença, um ponto de vista e ela é sempre **subjéitiva e relatiua**” (CHARAUDEAU, 2016, p. 33; grifos nossos). Ela é subjéitiva porque o saber no qual se sustenta subordina-se a sistemas de crenças que experimentam cada indivíduo; é relatiua porque sempre terá um oposto em relação ao saber seja da mesma pessoa ou de outra.

Quando dizemos que “somos contrários à corrupção”, enunciamos uma opinião pessoal, mas que também é compartilhada por muitos. Assim, no momento da enunciação, não há palavras coletivas, mas ao defender sua crença o indivíduo busca o compartilhamento de suas ideias ou pensamentos e pode obtê-lo, à medida que os membros do grupo estão dispostos ao consenso. A partir daí origina-se a opinião coletiva e legitimada que “não é as somas das opiniões individuais, do mesmo modo que a identidade do grupo não é a soma das identidades individuais. Mas são julgamentos e opiniões que se fundem nas do grupo construindo a opinião coletiva” (CHARAUDEAU, 2016, p. 36-37)

A partir desse saber coletivo de crenças a respeito dos interesses da vida em sociedade nasce a opinião pública ressonante. Entretanto, “longe de ser homogênea, ela é fragmentada pelas diversidades dos grupos sociais que a compõem” (CHARAUDEAU, 2016, p. 37). Diante dessa diversidade, Charaudeau (2016) citando o sociólogo Pierre Bourdieu, diz que as “**opiniões**”⁵¹ são “homogeneizada

⁵¹ Bourdieu diz que não existe a opinião pública, mas devemos falar de “opiniões” (apud CHARAUDEAU, 2016, p. 37).

nas instâncias do mundo político e midiático através de pesquisas estatísticas, de comentários, de declarações peremptórias do tipo (o povo cansou de tanta roubalheira), para melhor utilizar-se dela” (CHARAUDEAU, 2016, p. 37).

Dessa forma, “a opinião pública, em toda a sua complexidade, forja-se nos pontos de vista mais ou menos racionais, mais ou menos subjetivos sobre atores políticos e sua capacidade de governar, sua integridade e as ações que realizam” (CHARAUDEAU, 2016, p. 38). Após fabricada, ela se legitima, ganha ressonância e se torna coletiva e representativa de um grupo de indivíduos.

FABRICANDO A OPINIÃO PÚBLICA

A identidade social e cultural de um grupo é muito tênue. Os grupos se estabelecem e se mantêm fechados entre si (força centrípeta) e/ou aberto para outros (força centrífuga). Isso acontece porque o grupo pode, diante de ameaças, se isolar de forma a se proteger ou pode se diferenciar para se afirmar, ou ainda pode partir para o diálogo para se fortalecer (CHARAUDEAU, 2016)

Nesse embate de forças é necessário a fabricação da opinião pública a partir das “opiniões” plurais de um grupo ou grupos. Mas é preciso que haja um motivo ou um acontecimento que lhe diga respeito, solicitando que ela se pronuncie num debate social (ex. a luta contra a corrupção, contra o comunismo, contra o lulapetismo). Segundo Charaudeau (2016, p. 43), “essa opinião se delinea também através do olhar que a contempla”. Para ele, pode ser: olhar dos políticos (de direita, de esquerda, de centro); o olhar das pesquisas de opinião e de diversas outras pesquisas (eleições, censo, nível econômico) e o olhar da mídia.

Esses olhares reunidos caminham para a conquista da opinião pública e do consenso em torno de um grupo ou grupos. Para que haja uma aceitação legitimada da opinião é necessária a manipulação do público, em torno dos interesses comuns (**Pacto Nacional para o golpe**), pelos políticos, pelos especialistas e pela mídia. Essa legitimação se torna visível a partir do momento em que a opinião pública, agora coletiva, represente e ressoe como a voz do poder.

MANIPULANDO A OPINIÃO PÚBLICA

As relações de poder estabelecidas via discurso político, midiático e de classes, como insumos para fabricação da opinião pública, envolvem necessariamente a marca da manipulação. Elas se materializam por meio de uma influência discursiva e estratégica que se constituem numa forma de interação utilizada pela política ou a mídia para enganar seus eleitores e leitores.

Essa manipulação, por meio de filtros e estratégias, como propõem Chomsky e Herman (2003), devem ser invisíveis, para que as instâncias manipulatórias (mídia, política, pesquisas) não tenham sua finalidade de enganar a opinião pública revelada. Assim como ela se legitima “contra” a vontade das pessoas e ganha visibilidade, como afirma Charaudeau (2016, p. 67), o termo manipulação tem sempre um “sentido pejorativo” ou negativo já que transgride normas sociais.

Assim, na visão Charaudeau (2016, p. 67), “a manipulação seria uma variante específica de todo o processo de persuasão, mas com objetivos claros de enganar ou de seduzir o outro para que ele compartilhe de determinadas crenças”. Outro lado negativo é que a manipulação abrange, além de poder, principalmente, o abuso de poder, pois “trata-se de uma forma de dominação na qual a influência exercida pelo manipulador, por meio do discurso, não é legítima, mas parece ser legítima e representativa da voz da maioria”(CHARAUDEAU, 2016, p.68)

Nesse contexto, Charaudeau (2016, p.69) postula que “a manipulação é acompanhada, pois, de uma falsidade, pelo fato de que há uma relação entre um influenciador-manipulador que esconde sua intenção e um influenciado-manipulado que a ignora.” O discurso manipulador recorre a filtros argumentativos e estratégias de manipulação para construção de uma verdade legítima e consensual, mas não necessariamente correta, fabricada e influenciada pelos apelos às emoções e às crenças pessoais.

FILTRANDO A NOTÍCIA PARA CONQUISTAR A OPINIÃO PÚBLICA

Os filtros, na análise de Chomsky e Herman (2003, p.234), apresentam a mídia como “um sistema de propaganda eficiente a favor da construção do consenso”, medidos pela legitimação que, de maneira extremamente eficiente, obteve a concordância da opinião pública brasileira sobre as pedaladas fiscais de Dilma e sobre o combate do suposto sistema corrupto implantando pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que resultaram no seu *impeachment*.

Esse consenso geralmente é construído com ajuda não só de uma “classe de especialistas” (Moro, Miriam Leitão, Bonner, economistas, empresários, OAB, FIEC), que compreendem o

funcionamento das coisas e possuem legitimidade e autoridade para orientar e dar ressonância a uma vontade popular, mas também, segundo Chomsky (2013, p.15), de uma pequena elite e de uma comunidade intelectual (esse pedido foi elaborado e protocolado pelos **juristas** Janaína Conceição Paschoal, Miguel Reale Jr. e Hélio Bicudo) que foram capazes de conquistar e legitimar interesses dos golpistas por meio das opiniões coletivas ou dos interesses gerais da população.

A análise dos fatos que ocorreram entre 2015 e 2016 e que delineou os diversos olhares que observam a opinião pública: políticos, mídias, empresários, pesquisas e classe especializada; nos levou a verificar a utilização dos cinco filtros abaixo de acordo com a proposta de Chomsky e Herman (2003):

FILTROS	OLHARES NA VISÃO DE CHARAUDEAU (2016)
Propriedade (Manipuladores)	Organizações Globo, Grupo Folha, Editora Abril, Grupo Silvio Santos, Grupo Estado.
Financiamento	As grandes corporações ou a Elite Nacional
Fonte	Os grandes interessados no Impeachment: partidos de oposição, rentistas, justiça brasileira, enfim, davam o tom das notícias que saíam na mídia
Pressão	Vários grupos foram criados e financiados por empresas para se manifestarem a favor do <i>impeachment</i> : o mais famoso, o MBL (Movimento Brasil Livre), foi financiado pela Fundação Estudar de Lemann, dono da AMBEV.
Normativo	Jornalistas como Mirian Leitão, William Waack, William Bonner, Carlos Alberto Sardenberg, enfim, profissionais que comentavam sempre a favor do <i>impeachment</i> .

Quadro 1 – Filtros da notícia proposto por Chomsky e Herman (2003).

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Além dos filtros, Chomsky e Herman (2003) propõem em seus estudos sobre a manipulação da mídia algumas estratégias usadas pelos donos do poder para construir argumentos retóricos de incitação ao agir, ou seja, para obrigá-lo a agir de um determinado modo. Algumas dessas estratégias de persuasão ou de sedução, que consiste em fazer com que o outro compartilhe de suas crenças, serão explicitadas e exemplificadas a seguir.

BUSCANDO ESTRATÉGIAS DE MANIPULAÇÃO E O CONTROLE DA OPINIÃO PÚBLICA

Chomsky e Herman (2003), a partir de seus estudos empíricos sobre vários governos, inclusive o americano, estabeleceram estratégias usadas pelos donos do poder para realizar uma verdadeira “manipulação mental” fabricada pelos meios de comunicação e ratificada por políticos, especialistas e opinião pública coletiva. As estratégias de manipulação ou de conquista da opinião pública são as seguintes:

DISTRAÇÃO

Um dos principais componentes do controle da opinião pública é a estratégia da distração fundamentada em duas frentes: i) Primeira frente: desviar a atenção do público daquilo que é realmente relevante, disponibilizando uma série de informações secundárias e inócuas, que como uma cortina de fumaça esconde os reais focos de incêndio. No caso do golpe, isso aconteceu a partir de 2015: a corrupção, a crise econômica, o petrolão do PT etc.; ii) Segunda Frente: distrair o público com temas significativos e impactantes em outras áreas: esporte, saúde, economia etc. Nesse contexto três fatos são relevantes: Copa do Mundo de Futebol, Olimpíadas e as obras superfaturadas e não concluídas.

MÉTODO PROBLEMA-REAÇÃO-SOLUÇÃO

Cria-se um problema ou uma situação de emergência (ou aproveita-se de uma situação já criada) cuja abordagem dada pela mídia visa despertar uma determinada reação da opinião pública. Como exemplo temos, o aumento do desemprego no Brasil e o crescimento da recessão que tornaram a presidente ainda mais impopular, apresentando uma Dilma sem credibilidade e legitimidade para o seu novo mandato. Charaudeau (2016, p.73) afirma que, “no domínio político, legitimidade e credibilidade estão intimamente ligadas”.

GRADAÇÃO E SACRIFÍCIOS FUTUROS

É uma estratégia de aplicação de medidas impopulares de forma gradativa e quase imperceptível que se relaciona com a duas estratégias anteriores. A situação em 2015 exigia medidas impopulares: aumento da gasolina, cortes nos gastos públicos, aumento de impostos, enfim, os problemas econômicos só pioravam e o congresso não ajudava e nem apoiava as medidas saneadoras, pois vários partidos estavam envolvidos na operação Lava-jato e eram a favor do golpe, como diria Aécio Neves, um dos envolvidos em escândalos de corrupção: “quanto pior, melhor”.

Assim a grande mídia repetia seguidamente o caos econômico e fomentava as manifestações dos “paneleiros” e do MBL (Movimento Brasil Livre), financiado pelos empresários, principalmente os ligados à FIEC, em torno do *impeachment* com base nas pedaladas fiscais e nos três decretos sem autorização do congresso.

DISCURSO PARA CRIANÇAS

Emprego de um discurso infantilizado, valendo-se de argumentos, personagens, linguagens, estratégias, etc. como que dirigido a um público formado exclusivamente por crianças ou por pessoas muito ingênuas.



Figura 1 – Patinho da FIEC – Símbolo Infantilizante

Fonte: Agência Brasil (Disponível em <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/07/21>. Acessado em: 10 nov 2018).

SENTIMENTALISMO E TEMOR

Apelar para o emocional de forma ou sentimentalista ou atemorizante com o intuito de promover um atraso tanto na resposta racional quanto do uso do senso crítico. Observe a figura a seguir, exemplo dessa estratégia, na qual Michel Temer, vice-presidente, recorre ao emocional da população de forma sentimentalista com intuito de se promover como o **Salvador da Pátria** e já deixar claro que o impeachment é inevitável.

Atualizado em 11/04/2016 22h56 - Em áudio, Temer fala como se Câmara já tivesse aprovado impeachment Andreia Sadi e Filipe Matoso da GloboNews e do G1, em Brasília: O vice-presidente Michel Temer afirmou em uma mensagem gravada distribuída para integrantes do PMDB que é preciso "um governo de salvação nacional". Segundo ele, o momento exige a "pacificação" e a "reunificação" do país. No áudio, Temer fala como se a abertura do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff já tivesse sido aprovada pela Câmara. <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/e-preciso-um-governo-de-salvacao-nacional-afirma-vice-michel-temer.html>

Figura 2 – Temer: O Salvador da Pátria.

Fonte: G1/Globo.com (Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/>). Acessado em 10 nov. 2018.

VALORIZAÇÃO DA IGNORÂNCIA E DA MEDIOCRIDADE

Manter em alta a popularidade de pessoas medíocres e ignorantes, aumentando sua visibilidade na mídia, para que o estúpido, o vulgar e o inculto seja o exemplo a ser seguido principalmente pelos mais jovens. Assim a população repetia os *slogans*: o “PT acabou com o país”, “O PT é o partido mais corrupto”, “Dilma sabia de tudo”, e depois se vestiu de verde e amarelo para dizer que “amavam o Brasil e não eram vermelhos”. E aderiam a manifestações convocadas pelo MBL e FIEC sem ter uma leitura completa do contexto social, político e econômico da situação do país.

DESVALORIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA E INCENTIVO À CULPA

Controlar indivíduos manipulados e medíocres é muito mais fácil que gerir indivíduos conscientes. Dessa forma a mídia utilizava slogans e símbolos para ressaltar o insucesso de Dilma com a economia e a ligação do PT com os comunistas. Exemplos: a bandeira nunca será vermelha (verde e amarelo), bater panelas, usar o patinho amarelo como mascote, se sentir culpado por ter votado no PT, o boneco de Lula presidiário etc.

MONITORAÇÃO

Segundo Chomsky (2013, p. 22-23), cabe à mídia, com o auxílio dos especialistas, manipular o pensamento e as ideias da população e evitar que elas se organizem contra o poder dominante. Todas as manifestações do *impeachment* só eram apoiadas pela grande mídia se fossem a favor do golpe. Assim, nos grandes jornais, aparecia a seguinte manchete: **Manifestações contra e a favor do impeachment movimentam o País**, mas só mostrava os movimentos pró-impeachment.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Esse trabalho refletiu sobre as estratégias de manipulação para conquista da opinião pública na visão de três teóricos: Chomsky e Herman (2003), Chomsky (2013) e Charaudeau (2016). Verificamos que, durante o processo de imputação de crime de responsabilidade contra a Presidente Dilma, os políticos, as pesquisas, os detentores do poder e a mídia se uniram para manipular a opinião pública em relação aos seus interesses privados que tornaram possível o *impeachment* da governante.

Ao analisarmos os vários acontecimentos que envolveram o golpe civil travestido de *impeachment*, observamos o uso dos filtros da notícia e das estratégias propostas pelos teóricos para o sucesso do Pacto Nacional contra o estado democrático de direito, que acabou com a saída da presidente do planalto. Isso mostra que apesar de nos considerarmos uma democracia, as opiniões individuais e coletivas são frutos da manipulação do poder dominante.

Violência e cerceamento da liberdade de decidir, próprios dos governos totalitários, são disfarçados pelos especialistas, pesquisas e mídia como controle social necessário para que as decisões políticas e econômicas possam ser direcionadas para os objetivos maiores do país de manter o domínio em mãos de uma pequena parcela da população, a qual determina os caminhos que a sociedade deve trilhar para manter um pretense equilíbrio.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública como o discurso manipula as escolhas políticas**. São Paulo: Contexto, 2016.

CHOMSKY, N.; HERMAN, E.S. **A manipulação do público: política e poder econômico no uso da mídia**. São Paulo: Futura, 2003.

CHOMSKY, N. **Mídia - propaganda, política e manipulação**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

CHOMSKY, N. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Planeta, 2018.

MATOSO, F. **Áudio de Jucá deixa 'evidente' caráter 'golpista' do impeachment, diz Dilma**. Brasília: G1.com/Política, mai 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/05/audio-de-juca-deixa-evidente-carater-golpista-do-impeachment-diz-dilma.html>. Acessado em outubro 2018.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

(NOVOS)CAMINHOS

Jacson Silva

Mayara Arruda Martins

Organizadores