

Letraria 

# Cenários Linguageiros

volume 3



Ana Cristina Santos Peixoto  
Liliane Pereira Barbosa  
**Organizadoras**

# **Cenários Linguageiros**

volume 3

Ana Cristina Santos Peixoto  
Liliane Pereira Barbosa  
(Organizadoras)

# **Cenários Linguageiros**

volume 3

Araraquara  
Letraria  
2020

## **Conselho editorial**

Marco Antônio Rodrigues Vieira (UFV)

Hugo Mari (PUC Minas)

Diocles Igor Castro Pires Alves (UFBA)

Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)

Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Hejaine de Oliveira Fonseca (UFVJM)

Daniane Pereira (UFSB)

Patrícia Goulart Tondineli (UNIR)

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira (IFNMG)

Os textos publicados são de inteira  
responsabilidade de seus autores.

Este livro ou parte dele não pode ser  
reproduzido por qualquer meio, sem  
autorização escrita dos organizadores.

# **Cenários Linguageiros**

## **volume 3**

PROJETO EDITORIAL

**Letraria**

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

**Letraria**

CAPA

**Letraria a partir de imagem cedida por  
Diocles Igor Castro Pires Alves**

REVISÃO

**Letraria**

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; BARBOSA,  
Liliane Pereira. (org.). **Cenários Linguageiros**  
**volume 3**. Araraquara: Letraria, 2020.

**ISBN:** 978-65-86562-06-4

1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Cenários.  
4. Língua Portuguesa.

CDD: 410

## Sumário

Prefácio	8
<b>Ana Cristina Santos Peixoto</b> <b>Liliane Pereira Barbosa</b>	
O gênero crítica de cinema como sequêncianarrativa de natureza discursiva e social: a construção do narrar para além da prototipicidade	11
<b>Ana Márcia Ruas de Aquino</b> <b>Lílian Karla Rocha</b>	
Discurso religioso: um estudo sobre testemunhos católicos	32
<b>Waneuza Soares Eulálio</b>	
PROEJA: identidades em construção	51
<b>Analice Viviane Ferreira dos Anjos</b> <b>Ana Cristina Santos Peixoto</b>	
A preposição não padrão <i>ni</i> no português brasileiro	68
<b>Liliane Pereira Barbosa</b> <b>Raudeiza Aparecida Moreira Souto</b>	

Onomástica e identidade montes-clarense a partir dos nomes próprios nos registros de batismos da matriz de Nossa Senhora da Conceição e São José (1900-1910)	97
<b>Ana Caroline Lopes de Souza</b>	
<b>Dorival Souza Barreto Júnior</b>	
<b>Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves</b>	
Artigos definidos diante de antropônimos na oralidade de Pedras de Maria da Cruz – MG	123
<b>Daniel Pereira dos Santos</b>	
<b>Diocles Igor Castro Pires Alves</b>	
Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos	144
<b>Daniane Pereira</b>	
Organização e autoria	177



## Prefácio

O livro que ora apresentamos se trata do volume 3 da coletânea intitulada *Cenários linguageiros – reflexões linguísticas*. Essa obra constitui fruto do trabalho executado por pesquisadores sobre os estudos da linguagem, que exercem atividades de ensino e pesquisa no ensino Fundamental, Médio e Superior no norte de Minas Gerais. Os textos são ensaios que trazem uma diversidade de assuntos e de diferentes abordagens teóricas e práticas, como os estudos sobre Texto e Discurso, Fonética/Fonologia, Linguística Cognitiva e Sociolinguística. As pesquisas foram realizadas em cursos de pós-graduação e graduação e tiveram resultados importantes que impactaram os estudos linguísticos da região.

No texto que abre a coletânea, Ana Márcia Ruas Aquino e Lilian Karla Rocha discutem o gênero crítica de cinema, com o ensaio **O gênero crítica de cinema como sequência narrativa de natureza discursiva e social: a construção do narrar para além da prototipicidade**. O texto considera o lugar social que ocupa o autor, a função mediadora entre o autor e o leitor e a dupla finalidade discursiva desse gênero textual, opinar e informar, e busca também revelar como se constrói o texto nesse gênero, de que elementos se vale e que estratégias discursivas foram disponibilizadas para isso.

Waneuza Soares Eulálio, no ensaio intitulado **Discurso religioso: um estudo sobre testemunhos católicos**, trata o discurso religioso com o objetivo de analisar o poder de convencimento e o fascínio do discurso do Movimento da Renovação Carismática Católica, diante da possibilidade de ele ser uma das causas de conversão de fiéis à Renovação Carismática Católica e do retorno de alguns evadidos da Igreja Católica.

Outro texto com abordagem discursiva que articula lugares teóricos da Análise do Discurso e Identidade é intitulado **PROEJA: identidades em construção**. Nele, Analice Viviane Ferreira dos Anjos

e Ana Cristina Santos Peixoto analisam o processo de construção da identidade dos alunos da EJA/PROEJA de uma escola pública da rede estadual de Montes Claros (MG), bem como suas expectativas, limitações e sugestões no que se refere à integração da Educação Profissional e Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre as características e as representações sociais, a partir da análise crítico-reflexiva dos dados.

Em **A preposição não padrão *ni* no português brasileiro**, Liliane Pereira Barbosa e Raudeiza Aparecida Moreira Souto investigam e analisam a forma preposicional não padrão *ni* e identificam as conexões estabelecidas entre ela e a forma padrão *em*. O trabalho buscou realizar uma análise alternativa, na qual o uso da forma preposicional não padrão *ni* foi abordado na perspectiva cognitiva do Modelo de Redes.

No ensaio **Onomástica e identidade montes-clarense a partir dos nomes próprios nos registros de batismos da Matriz de Nossa Senhora da Conceição e São José (1900-1910)**, Ana Caroline Lopes de Souza, Dorival Souza Barreto Júnior e Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves analisam os dez nomes bíblicos mais recorrentes nos registros de batismo realizados pela referida igreja, no período de 1900-1910. Seu objetivo foi descobrir e entender os caminhos e fatores determinantes para a escolha desses nomes bíblicos e sua influência na construção da identidade cultural e religiosa da cidade de Montes Claros, no norte de Minas Gerais, nos dez anos que antecederam a criação da Diocese de Montes Claros, criada em 1910.

Há o ensaio de Daniel Pereira dos Santos e Diocles Igor Castro Pires Alves, **Artigos definidos diante de antropônimos na oralidade de Pedras de Maria da Cruz – MG**, em que investigam e analisam, numa abordagem sociolinguística variacionista, a realização das formas linguísticas equivalentes, presença e ausência de artigo definido diante de antropônimos na fala dos moradores de Pedras de Maria da Cruz, buscando deslindar os fatores que contribuem para a realização dessas variantes.

O texto de Daniane Pereira, intitulado **Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos**, por sua vez, aborda as marcas de Língua de Sinais Brasileira na escrita da Língua Portuguesa, em produções textuais escritas por indivíduos surdos, com o intuito de analisar a interferência da Língua de Sinais Brasileira na escrita do português desses indivíduos, principalmente em seus aspectos morfossintáticos.

Enfim, tentamos, nesse prefácio, criar expectativas sobre o que o leitor vai desfrutar nessa coletânea, através de um breve delineamento das pesquisas realizadas, o seu desenvolvimento, a relação entre a teoria e a prática, seus resultados e conclusões. Esclarecemos que essa terceira coletânea *Cenários linguageiros – reflexões linguísticas* é resultado do esforço de seus colaboradores e organizadores, conscientes da importância da publicização de suas pesquisas, mesmo em um momento de poucos recursos financeiros para tal.

Fica nosso convite a você, caro leitor, para a leitura desses ensaios. Esperamos que a disseminação das ideias aqui contidas sirva de fonte de inspiração para novas reflexões sobre estudos da e sobre a linguagem.

**Ana Cristina Santos Peixoto  
e Liliane Pereira Barbosa**  
(Organizadoras)

# **O gênero crítica de cinema como sequência narrativa de natureza discursiva e social: a construção do narrar para além da prototipicidade**

Ana Márcia Ruas de Aquino  
Lílian Karla Rocha

# **1 Introdução**

Os estudos nas academias têm promovido importantes discussões acerca das questões relacionadas à discursivização, bem como da composição dos gêneros textuais. Nota-se, entretanto, nos trabalhos com sequências narrativas, que há uma predominância por pesquisas que não especificam e explicitam, de fato, as categorias linguísticas e a relação que há entre elas e o gênero textual em que aparecem, já que, como instrumento que medeia as interações, a narrativa pode trazer, sim, implicações nas formas de fazer-crer/polemizar, ao expor opiniões, e de fazer-saber/informar, ao apresentar informações, uma vez que possui uma natureza discursiva e social.

Pensando na perspectiva dialógica da noção de gênero textual, pode-se dizer que ele é fruto ou resultado da imbricação de algumas categorias que devem ser levadas em consideração na análise de seu funcionamento. Num trabalho com gênero, é preciso, então, além de deixar claro com quais categorias se vai operar, evidenciar como elas intervêm no propósito comunicativo do gênero textual, bem como nos efeitos de sentido que se pretende provocar.

Dessa forma, o presente trabalho pretende analisar uma crítica de cinema, a fim de evidenciar as categorias que podem ser levadas em consideração para elucidar em que medida esse gênero textual operacionaliza e põe em funcionamento o discurso argumentativo.

## **2 Gênero crítica de cinema e discursivização**

Não é novidade dizer que as formas como materializamos nossos discursos sofrem interferências de diversas ordens, entre elas, o papel social ocupado pelos interlocutores, além do contexto e do propósito comunicativo. Isso se dá porque as relações sociais que se estabelecem nas interações engendram e, às vezes, exigem

maneiras distintas de se dizer algo, uma vez que implicações significativas podem ser desencadeadas por elas. Nesse sentido, pode-se compreender que o discurso é fortemente influenciado pela forma como se relacionam locutor e alocutário ou pela imagem que um tem do outro.

Bakhtin (2006, p. 155) assevera:

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

Tal assertiva ratifica que a materialização do discurso é fortemente determinada pelos laços que são construídos entre os indivíduos envolvidos na interação. Dessa forma, é possível afirmar que os princípios, a ideologia e o lugar social de que fala o locutor influenciam no modo de dizer e, concomitantemente, sofrem influência do público a que ele se dirige.

Esses aspectos nos fazem remontar a um leitor-modelo (ECO, 1979) que, dentro da nossa análise sobre o gênero *crítica de cinema*, posiciona o autor da crítica como uma espécie de tradutor especializado do filme, ao considerar o lugar social que ele ocupa, evidenciando, ainda, a função mediadora entre o autor e o leitor e a dupla finalidade discursiva desse gênero textual: opinar e informar, não se tratando apenas da descrição da abordagem teórica, mas da ação de revelar como se constrói algo [o texto], de que elementos se vale e quais estratégias discursivas foram disponibilizadas para isso.

A interferência desses fatores sobre o discurso é instituída pela formação discursiva que, segundo Pêcheux e Fuchs (1990, p. 166), estabelece “aquilo que pode e deve ser dito – articulado

sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc. – a partir da posição dada na conjuntura social”. Assim, numa dada situação comunicativa, valida-se ou legitima-se o que pode ser dito e de que modo isso será feito a partir das ideologias manifestadas pelos interlocutores e pelos papéis sociais que estes ocupam.

Nessa perspectiva, a categoria gênero textual pode ser entendida como instrumento que propicia a interação e traz, arraigada em sua composição e discursividade, reflexos desses fatores, uma vez que, como ressalta Sobral (2009, p. 120),

[...] o discurso apresenta um dado modo de ver o mundo, a sociedade etc., que reflete a posição relativa dos que estão nele envolvidos – um dado locutor e um dado interlocutor típico, seja ele mais geral ou mais específico. Essa posição relativa, podemos entender a esta altura, estabelece formas ou tipos de enunciados que são os gêneros.

Os gêneros textuais, então, em retomada à concepção bakhtiniana, são tipos relativamente estáveis de enunciados e, de acordo com Sobral (2009), refletem as negociações, ou os rearranjos discursivos feitos pelo locutor em função do efeito que ele pretende provocar no alocutário, por meio da forma como o discurso será apresentado. Os gêneros, embora sejam passíveis de mudanças e alterações, são normativos, fazendo com que o indivíduo não precise criar, a cada interação, novas formas de dizer.

Partindo dessa proposição mais abrangente para um gênero textual específico como a crítica de cinema, pode-se dizer que ela, como materialização do discurso e instrumento de interação, apresenta modos relativamente estáveis ao enunciar avaliações sobre produções cinematográficas que lhe são peculiares, tendo em vista o fato de que, conforme a definição de Sobral (2009, p. 119), o gênero textual consiste em “certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos que têm uma lógica própria, de caráter concreto, e recorrem a certos tipos estáveis de textualização [...]”.

Para se estabelecer uma definição mais específica acerca do gênero crítica de cinema, pode-se dizer que a crítica, conforme o *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*, é o exame de um filme, que se realiza com o intuito de estabelecer um valor comparado a um objetivo final, como a verdade, o belo etc. (AUMONT; MARIE, 2003). É uma modalidade de análise da obra cinematográfica que possui características discursivas próprias e que, segundo Ramos (2005), evoluiu empiricamente, ao buscar respostas aos questionamentos gerados com base em evidências disponíveis para além dos limites da mente do espectador, o qual formula suas interpretações a partir da evidência que se encontra intersubjetivamente disponível no texto da crítica.

Melo (2002) acentua que a relação de espectador de um filme tem início antes mesmo da ida ao cinema, com a leitura da crítica especializada publicada em jornais. Após assistir à obra, o espectador se volta para a crítica, a fim de estabelecer um diálogo com o que foi escrito.

O princípio, portanto, para a formação e diferenciação dos gêneros dentro das esferas sociais reside na finalidade da interação social e na relação entre os participantes e o objeto da interação (SAITO, 2010), incluindo, nesse princípio, o gênero *crítica de cinema*.

De acordo com Silva (1999), os gêneros discursivos se submetem a um conjunto de condições – sem o qual não poderia se qualificar como uma instância social que usa a linguagem –, havendo um jogo de imagens e vozes socialmente situadas, em que se imprime ao discurso uma configuração peculiar como registro e modalidade linguística e veículo de comunicação.

Isso reforça o fato de que, mesmo havendo algumas similaridades entre a crítica de cinema e outros gêneros textuais, como, por exemplo, a resenha<sup>1</sup>, existem características que as diferenciam.

---

1 Há, na literatura acadêmica, uma indistinção entre resenha e crítica de cinema, categorizando-se esta como uma espécie de resenha especializada do filme. Por essa razão, procedemos à diferenciação entre uma e outra, utilizando-nos da teoria de Bonini (2005).



Em relação a isso, Bonini (2005, p. 227) defende que há, pelo menos, uma distinção marcante entre esses dois gêneros textuais:

Enquanto a resenha traz um relato pormenorizado da obra, avaliando sua pertinência para um campo de debates (campo das ideias), a crítica se atém ao plano da construção da obra (campo da forma), avaliando suas qualidades estéticas e/ou de entretenimento.

É possível dizer, a partir dessa distinção, que, mais do que apresentar o assunto e a descrição, a crítica de cinema engaja-se em empreender uma apreciação do processo de elaboração e do resultado artístico do objeto de análise. Sua função é, portanto, apresentar uma análise crítica de um filme ou documentário, enfatizando os aspectos relacionados à qualidade estética da obra em questão.

Acredita-se que a construção dos enunciados, isto é, a materialização do discurso que evidencia essa avaliação, seja, portanto, resultado de uma confluência de fatores que, em certa medida, cerca o locutor e é determinante no resultado final da crítica.

### **3 As categorias de análise**

Nossas categorias de análise partem, primeiramente, da noção de sequência de Adam (1992), a qual foi discutida por Bronckart (1999) e, em período ulterior, por Bonini (2005). Ressaltamos que, embora tenhamos como escopo a noção geral de sequência, ater-nos-emos, especificamente, à sequência narrativa de Adam. A partir dela, produziremos nossa análise, tendo em vista o fato de que essas discussões fornecem elementos, sob o ponto de vista do nosso trabalho, para a questão que norteia o papel discursivo e social da narrativa, o que nos permite considerar a construção do narrar para além da abordagem teórica de Jean-Michel Adam.

Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992) postulou, para os estudos das superestruturas textuais, de acordo com Bronckart (1999), uma teoria para organizar os textos, tendo como pressuposto uma noção fundamental de sequência. Para Adam (apud BRONCKART, 1999, p. 218),

[...] as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

Bronckart (1999, p. 218, grifos no original) se propõe a discutir esse sólido conceito de Adam, afirmando haver "o problema de seu espaço de validade, o que [...] permitirá mostrar outras formas de organização sequencial, menos convencionais, [...] *scripts* e *esquematisações*".

Para defender sua proposta, Bronckart (1999) remonta à noção de sequência desde a Poética de Aristóteles, também passando pelos formalistas russos, pela escola francesa de narratologia de Brémond, Genette e Greimas, pela sociolinguística americana e pela psicologia cognitiva. Entretanto, em todas essas escolas, só se pode falar em sequência narrativa quando esta é sustentada, entre outras características, por uma intriga (uma tensão a partir de um estado equilibrado), com uma história de ação completa, em que há princípio, meio e fim.

No esquema da sequência narrativa de Adam (1993, p. 57 apud BONINI, 2005, p. 220), as "macroproposições centrais (complicação, re/ações e resolução) são propriamente as que caracterizam o esquema narrativo, onde um fato ocorre, quebrando a ordem estabelecida e desencadeando reações que tendem à resolução e a uma nova situação de equilíbrio".

Acerca dessas características que sustentam a narrativa, Adam (1992 apud BONINI, 2005, p. 219) tem como base, além da intriga, outras cinco características que lhe são peculiares: a sucessão de eventos, a unidade temática, os predicados transformados, o processo, a moral. Para esse estudioso, com a intriga, por exemplo, “[...] a narrativa traz um conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados. A intriga pode levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos, fazendo com que a narrativa comece, por exemplo, pelo meio [...]”.

Segundo Bronckart (1999), essas características são prototípicas, sendo esses protótipos do modelo de narração de Adam (1992) apenas um modelo abstrato, pois, se a escolha do tipo se dá em função do propósito do produtor em relação ao destinatário, daquilo que ele pretende produzir, ela se dá em função de processos discursivos. Desse modo, a sequência narrativa de Adam (1992) constitui-se como um modelo abstrato, de características próprias, ou seja, um modelo “fechado” para as possibilidades argumentativas.

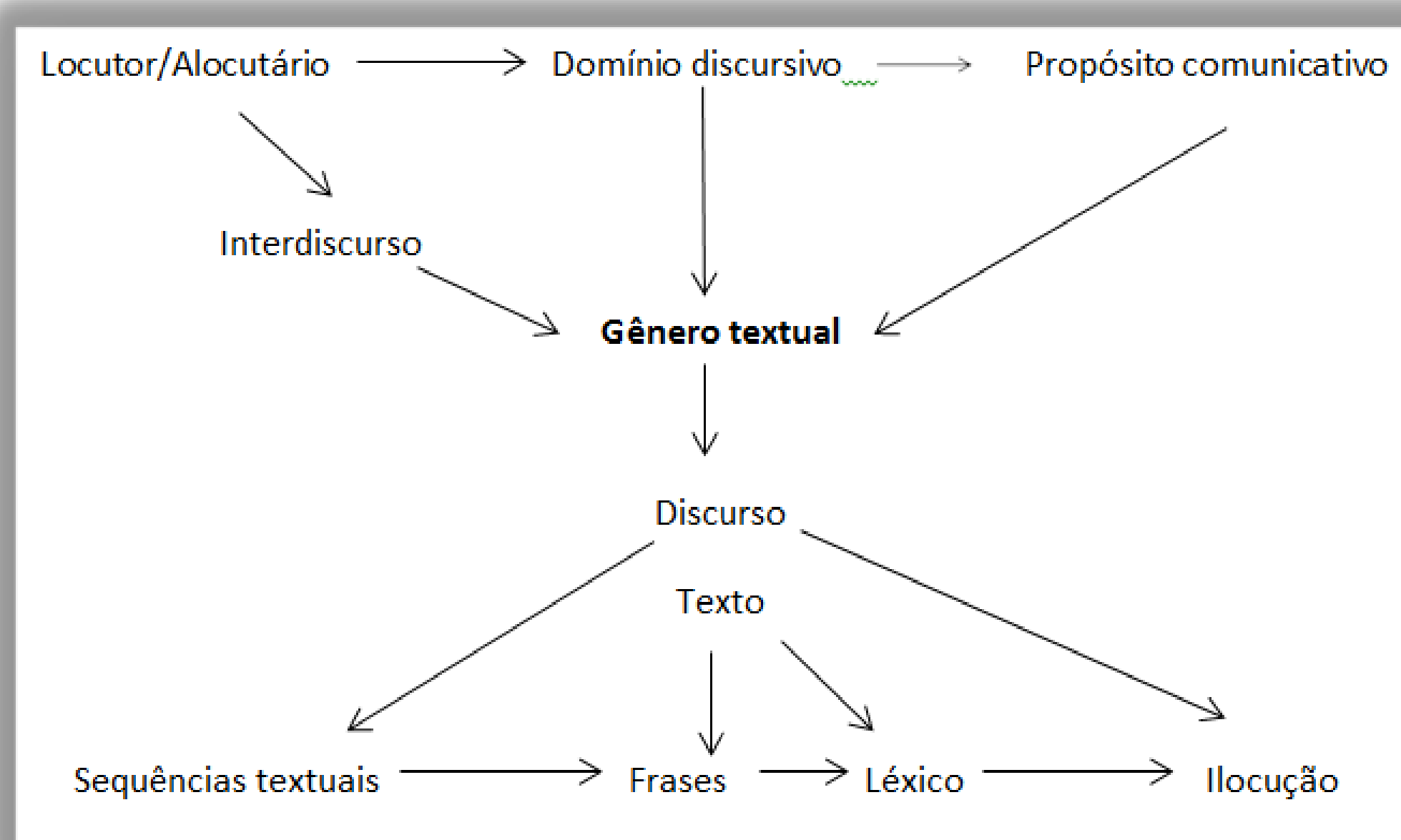
Outra crítica à noção de sequência de Adam (1992) vem de Bonini (2005, p. 214), o qual afirma não haver “autonomia (que seria fictícia) das produções linguísticas em relação ao discurso.”. Bonini (2005, p. 214) “também nega a possibilidade de trabalho com qualquer tipologia de natureza puramente discursiva ou social (de discurso, de gêneros, de atos de fala, de enunciações, etc.)”, no entanto concebe que as sequências, como objetos textuais, sejam componentes do discurso.

Como apontam as análises apresentadas nos itens a seguir, o gênero crítica de cinema, nosso objeto de análise, deve, portanto, conceber uma relação de não prototipicidade, considerando-se sua narrativa de natureza discursiva e social, com a construção do narrar indo além das relações prototípicas estabelecidas por Adam, ou seja, abrindo possibilidades para a argumentatividade, a discursivização, em detrimento de meras formas prototipicizadas de sequências.

## 4 Generalidades discursivas da análise do texto

Para analisar as categorias e os itens linguísticos que justificam a abordagem social e discursiva da narrativa, tomaremos como referência o texto “Crítica: é preciso paciência de Jó para encarar o filme épico ‘Noé’”, de Thales de Menezes, editor-assistente da Ilustrada, Folha de S. Paulo *on-line*, com publicação datada de 3 de abril de 2014.

Entre as categorias teóricas utilizadas, valemo-nos de uma esquematização das categorias que devem ser levadas em consideração na análise do funcionamento do gênero textual, partindo de uma reformulação do esquema traçado por Bonini (2005) para categorizar a construção do gênero, como apresentado na Figura 1, a seguir:



**Figura 1** – Esquematização das categorias na construção do gênero

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, partindo do esquema do funcionamento discursivo de Adam (1997, p. 16 apud BONINI, 2005, p. 215).

O primeiro aspecto elencado como importante para a análise da crítica em questão é o domínio discursivo em que ela se inscreve. No caso do objeto em análise, trata-se tal categoria de um jornal, em sua versão escrita, *on-line*, que visa a levar informação de qualidade e com precisão a um público que se supõe culto e letrado e que tenha conhecimento sobre as produções cinematográficas.

Esse domínio discursivo, o qual interfere na organização do texto, cria uma série de situações que devem ser levadas em consideração, a fim de que a crítica consiga cumprir, de fato, o seu propósito.

Essa formação discursiva atua de forma descendente, devido ao caráter desse domínio e também desse suporte discursivo. Estes se ligam ao lugar social ocupado pelo autor, havendo um discurso de persuasão, rápido e provocativo, com função mediadora entre o autor e o leitor, imprimindo-se uma dupla finalidade discursiva: opinar (fazer-crer/polemizar) e informar (fazer-saber/informar).

Percebe-se, nesse caso, que não é de qualquer tipo de argumento que se vale o locutor. Nota-se que a construção da argumentatividade está bastante calcada na relação que se estabelece, partindo-se do domínio discursivo em questão, entre locutor e alocutário, sobretudo da projeção que aquele faz deste.

Observa-se, também, que essas condições e relações entre autor-leitor, suporte, formações discursivas, isto é, o que se pode e se deve dizer nesse jornal, são determinantes sociodiscursivos na escolha dos elementos argumentativos usados em função desse objetivo, uma vez que a crítica de cinema é dirigida a um público de leitores supostamente bem informados, para orientar as ações desses receptores, provocando discussão e reflexão.

Ao fazer julgamento “estético” da obra, institui, reflete, projeta outros modos de viver e pensar dos receptores, pois o autor tem que legitimar, manter credibilidade e valoração sobre a crítica, assegurando ao leitor seu conhecimento superior sobre o assunto, posicionando-se reflexivamente sobre essa prática social, havendo

um alto valor persuasivo para convencer o leitor com argumentos embasados, numa acepção a um leitor-modelo (ECO, 1979). O crítico se mune de ferramentas retóricas, a fim de conseguir o assentimento dos leitores, para justificar os juízos de valor que faz. Por parte do autor, há um caráter de imposição do jornalismo em geral: a não imparcialidade, a não neutralidade, a não objetividade.

O lugar de onde enuncia esse crítico lhe confere, então, legitimidade para fazer certas asserções, tais como a que se observa logo no título dessa crítica de cinema, por meio da presença do modalizador de ordem deôntica “é preciso”, em: “É preciso paciência de Jó para encarar filme épico ‘Noé’”. Além disso, no quinto parágrafo, há uma modalização de ordem epistêmica, em: “É evidente que fica difícil alguma surpresa quando todo mundo já sabe o roteiro”, sinalizando que o locutor se reveste de uma autoridade para dizer como o alocutário deve se posicionar em relação ao filme, reforçando, assim, o caráter argumentativo do gênero crítica.

Do discurso religioso ao discurso midiático, o autor cria relações interdiscursivas para explorar, na crítica de cinema, a temática do sentido desses dois discursos quando, por exemplo, no 16º parágrafo, alude a temáticas como: “Reformatar a humanidade [...]”.

Em se tratando das tessituras frástica e transfrástica exploradas nesse gênero, há um autor-modelo nesse texto (ECO, 1979), com saberes enciclopédicos, familiaridade com o gênero e que conhece os objetivos dos participantes da ação de linguagem requeridos para esse gênero, esperando um leitor-modelo, que seja capaz de compreender os intertextos, a crítica, a heterogeneidade desse texto.

Percebe-se, por meio da crítica, uma estrutura composicional em que os encadeamentos “internos” do texto, em suas regulações ascendentes, obtêm um plano de texto ocasional, pois o autor registra um momento de percepção e o leitor deve reagir a essa crítica.

As regulações descendentes, no entanto, apontam para um plano de texto convencional, em que o autor segue o processo requerido por esse gênero, que é realizar uma crítica, por meio do dizer para um leitor, de uma mobilização a esse leitor e da persuasão, ou seja, da tentativa de mudança na postura do leitor: o *logos*, de um lado, e o *pathos* e o *ethos*, de outro.

Como representações semântico-discursivas, há, na crítica, escolhas semântico-lexicais e linguístico-discursivas, em que se observam, por exemplo, usos de adjetivos e substantivos específicos na descrição de elementos e seres, para fornecer ao leitor a informação que o gênero requer, além de se caracterizar na narrativa a presença de aspectos temporal e espacial, todos estes provendo, na verdade, recursos para se construir condições situacionais para a argumentação, requeridos de forma tácita, modalizada, nesse texto, uma vez que se submetem a relações discursivo-argumentativas, para essas escolhas, e não a relações prototípicas, de acordo com um modelo esperado de narrativa.

## **5 Especificidades discursivas da análise do texto**

Para uma configuração mais específica da análise, consideraremos aspectos argumentativos, que serão apontados ao longo da “desconstrução” do texto, com o intuito de demonstrar o caráter de interação social e discursiva da narrativa. Vejamos.

Por meio do título: “Crítica: é preciso ter paciência de Jó para encarar filme épico ‘Noé’”, o autor levanta a tese de que o filme seja ruim, à medida que faz intertexto com citação de texto bíblico de Jó. Diante dessa assertiva, tem-se que o filme é enfadonho, requer paciência desmedida. A geração maior de inferências ficaria por conta da modalização deôntica “é preciso” e da escolha semântico-lexical do verbo “encarar”. O autor, em nenhum momento, priva o alocutário de concluir que o filme seja ruim, pois não lança mão de

uma segunda proposição, que seria introduzida por um possível trecho ou conectivo que pudesse gerar novas inferências, nesse segmento.

As intenções discursivas propostas no título predefinem um público conhecedor do livro bíblico de Jó ou pelo menos da expressão “paciência de Jó”, no contexto inferencial negativo dessa experiência, não permitindo inferências de que o leitor aludisse a expressão a um discurso de caráter religioso.

No primeiro parágrafo, há marcadores discursivo-argumentativos, tais como: “se espera”, “E” (como contrajunção “mas”), “apenas”, havendo, ainda, a retomada do vocábulo “épico”, do título, criando coesividade, ao citar: “contar”; “histórias mais grandiosas da humanidade”.

No segundo parágrafo, “Noé”, do título, é recuperado em “arca gigante”, “dilúvio”; sendo o vocábulo “épico” retomado em “narrado”, havendo também a presença de uma frase interrogativa, como recurso argumentativo para “chamar” o leitor a fazer parte da discussão.

O terceiro parágrafo traz a palavra “batalhas”, que retoma “épico”, além do marcador discursivo “só”, da ironia (“a história, simplória, tem batalhas [...] rejeitadas de”), da comparação (“que parecem”), para persuadir o leitor sobre a validade de seus argumentos, da metáfora (“a arca é só um caixote boiando numa banheira”) e do intertexto com “O Senhor dos Anéis”. No quarto parágrafo, há o pronome dêitico “este” e também intertexto com os filmes “O Lutador” e “Cisne Negro”.

Em se tratando do quinto parágrafo, o vocábulo “roteiro” retoma os outros termos ligados a “épico” e perfaz uma gradação de fatos, típica da narrativa, por meio dos verbos: “construir”, “colocar”, “repovoar”. Outro aspecto importante a ser comentado nesse parágrafo é o fato de a expressão “todo mundo já sabe o roteiro” imprimir a ideia de que a repetição seria desnecessária, portanto,



infere-se que o autor queira, possivelmente, reforçar a ironia que lança, com uma modalização epistêmica: “É evidente que fica difícil alguma surpresa”. Veja-se que ele não quer, aqui, ser solidário com o filme, sua produção ou direção, dirimindo seu fracasso, pois é contundente ao afirmar que “fica difícil alguma surpresa quando todo mundo já sabe o roteiro”, apostando ser difícil haver algo de grandioso naquilo que já é conhecido do público. Ainda, no quinto parágrafo, apresenta-se o quantificador universal “todo mundo”, com um efeito altamente semântico e discursivo de persuasão ao leitor.

No sexto parágrafo, há que se mencionar o uso do quantificador universal “tudo”, que coloca o filme como “um todo” desqualificado, além da metáfora: “deságua num irritante filme esquemático e de pobreza visual”.

O sétimo parágrafo apresenta o marcador argumentativo “quando” e, ainda, comparação: “imagens estáticas [...] como se fosse a vinheta de abertura da série de TV”, além de fazer intertexto com “The Big Bang Theory”, reconhecendo em seu leitor um espectador de séries de TV.

No oitavo parágrafo, lança-se a proposição marcada por uma inferência seguinte com o conectivo contrajuntivo “mas”, havendo, também, o uso de pressuposição: “A entrada dos animais na arca poderia ser um bom ingrediente para imagens espetaculares”, contando com a presença do marcador verbal dado pela locução verbal “poderia ser”. Para finalizar o parágrafo, apresentam-se metáforas tais como: “um bom ingrediente para imagens espetaculares” e “os resultados na tela não têm brilho algum”.

No parágrafo seguinte, o nono, para demonstrar o descrédito ao filme, ou seja, enfatizar como deprecia o filme, o autor lança mão de termos pejorativos, nesse contexto, como “matado”, e de termos coloquiais como o aumentativo “trabalhão”, havendo, ainda, uma pressuposição: “Criar os bichos gráficos deve ter dado um trabalhão” e, por fim, a presença do quantificador “nada”.

No décimo parágrafo, há o operador discursivo “quando”, além de uma relação parafrástica ou metalinguística, estabelecida pela explicação sobre “Guardiães”. No 11º, apresentam-se comparações, em: “dormem escondidas como rochas amontoadas”; “criaturas [...] feito desajeitadas versões dos robôs”, a contrajunção “e” (= “mas”) e intertexto com “Transformers”.

O 12º parágrafo se apoia argumentativamente em: pressuposição, marcada por locução verbal (“O elenco poderia fazer a diferença”); o uso da contrajunção “mas”, para reforçar a proposição lançada com essa locução verbal, inferindo-se o não êxito, com o uso de verbo no futuro do pretérito para demonstrar que as expectativas de realização e sucesso do filme são falhas; ironia (“sua vocação atual se resume a tipos idosos sábios”); intertexto com o filme “Thor”; comparações (“Anthony Hopkins surge como Matusalém”; “tipos idosos sábios, como seu Odin na franquía ‘Thor’”).

No 13º parágrafo, há o marcador discursivo “até”, imprimindo valor argumentativo ao trecho, enquanto aparece, no 14º, o quantificador “de vez”. No 15º parágrafo, há intertexto com os filmes “Bem-Hur”, “Os Dez Mandamentos” e “Gladiador”, além de enumeração, apresentada por essa “lista” de filmes, a fim de se comprovar os argumentos do autor.

O 16º parágrafo destaca uma série de ironias: “Reformatar a humanidade é demais”; “ator preso a uma única expressão durante todo o filme”; “Se havia alguma chance de criatividade no roteiro”; “Crowe é incapaz de demonstrar tanta sutileza”, havendo, nessas ironias, relações hiperbólicas, marcadas por quantificadores, ora existenciais ora universais, tais como: “demais”, “única”, “todo o”, “alguma”, “tanta”. Além disso, apresenta-se um marcador verbal indicativo de pressuposição: “havia”, e uma contrajunção “mas”. Ressaltam-se, nesse parágrafo, exemplificações ilustrativas, narrando-se cenas de “partes” do filme, a fim de se corroborarem as afirmações, conclusões, e se evidenciar a onisciência do autor sobre o que diz.

Apresenta-se, então, o último parágrafo, o 17º, em que se recorre novamente ao intertexto com o personagem bíblico “Jó”. Além disso, apresenta-se como recurso discursivo a expressão gerundial (“vai cansando”), para explorar o fato de o filme ir continuamente, lentamente, enfadonhamente, cansando o telespectador, confirmando a sua falta de qualidade. É importante, ainda, mencionar-se o uso do marcador “mais”, que aqui tem uma finalidade específica, que é a de dizer que esse “mais” é “menos”, discursivamente falando, pois o autor se utiliza da expressão “com mais de duas horas”, não para engrandecer, mas para desvalorizar o filme, o qual julga, desde o início, como cansativo: “o que se espera é um filme grandioso. E ‘Noé’ apenas finge ser um.”, como apresentado no parágrafo introdutório dessa crítica.

Para finalizar a análise desse texto, convém reiterar que muitos dos aspectos específicos, os quais acabaram de ser elencados, “encobrem-se” em um importante fator de discursivização, a enunciação: são as vozes de filmes, textos, “tomando” créditos de outros para [o autor] reforçar seus argumentos. Estes, muitas vezes, em termos de ilocução, são reforçados pelo ato ilocutório de criticar: opinando, fazendo-crer, polemizando e, ao mesmo tempo, fazendo-saber, informando.

## **6 Considerações finais**

Na crítica de cinema, o autor, como um crítico especializado na tradução da obra, busca respaldo em redes de ideias argumentativas, já supostamente conhecidas do público de cinema. A credibilidade, a sua legitimação como crítico, é buscada com a exposição do seu conhecimento sobre cinema, ao citar autores, filmes, séries, ao realizar intertextos com outras obras, ao argumentar e contra-argumentar, utilizando-se de numerosos e produtivos operadores para a discursivização.

No geral, o autor usa termos que funcionam como um meio para persuadir o leitor, com seus argumentos embasados, com

sua onisciência acerca do assunto, referindo-se a artistas famosos, consagrados, conhecidos do público de cinema.

A crítica de cinema, como narrativa social e argumentativa, considera o lugar social que ocupa o autor, evidenciando a função mediadora entre o autor e o leitor e a dupla finalidade discursiva desse texto: opinar e informar. Não se trata apenas da descrição da abordagem teórica, mas da ação de revelar como se constrói algo [o texto], de que elementos se vale e que estratégias discursivas foram disponibilizadas para isso.

Nesse sentido, a crítica não reflete uma confluência de elementos prototipizados, reunidos para estabelecer sequências de fatos encerrados em um modelo abstrato, pois a escolha do tipo se dá em função do propósito do produtor em relação ao destinatário, daquilo que ele pretende produzir em se tratando dos processos discursivos, ou seja, importam mais os aspectos funcionais do que os formais na determinação de um gênero.

Confirma-se, portanto, por meio da análise realizada, a heterogeneidade composicional de ordem pragmática, discursiva e linguístico-textual da sequência narrativa, no gênero crítica de cinema, reforçando-se o seu caráter de interatividade com um leitor-modelo, pela sua natureza discursiva e social.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que os resultados da análise empreendida contribuem para os estudos de gêneros por demonstrar a importância da análise da crítica de cinema, em que se aponta, nesse caso, como a estrutura de um gênero se constitui, visto que é a partir desta estrutura que o gênero se materializa.

A crítica de cinema oferece ao espectador-leitor uma informação, ou melhor, uma orientação quanto à qualidade de opções e apreciação de conteúdos de um filme. É mais do que propagandar um filme, é se posicionar, no intuito de produzir o conhecimento por meio de argumentações e contra-argumentações.

Desse modo, por meio do conhecimento e estudo do gênero crítica de cinema, os alunos, aprendizes, podem produzir seus próprios textos de uma forma mais eficiente e crítica, refletindo e discutindo como a linguagem funciona em determinado contexto e como esta pode ser empregada eficientemente, para que sejam encontrados propósitos comunicativos específicos que garantam a discursivização por meio das estratégias discursivas disponibilizadas para esse fim, na composição desse gênero.

## Referências

ADAM, J.-M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ADAM, J.-M. **Le récit** (Que sais-je?). Paris: PUF, 1991a.

ADAM, J.-M. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Etudes de linguistique appliquée**, n. 83, p. 7-18, 1991b.

ADAM, J.-M. **Eléments de linguistique textuale**. Liège: Mardaga, 1990.

AUMONT, J.; MARIE, M. Verbete: Crítica. *In*: **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 68-69.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER, J. L. *et al.* (org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

ECO, U. **Lector in fabula**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

MELO, V. A. de. A Análise da produção cinematográfica, o lazer e a animação cultural. UFRJ. **III Seminário Lazer em debate CELAR/EEFFITO/UFMG**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes>. Acesso em: 30 maio 2014.

MENEZES, T. de. **É preciso paciência de Jó para encarar o filme épico 'Noé'**. *Folha de S. Paulo online*. 3 abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3d9FUgA>. Acesso em: 7 abr. 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Eni Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

RAMOS, F. P. **Teoria contemporânea do cinema**: pós-estruturalismo e filosofia analítica. v. I. São Paulo: Editora do Senac, 2005.

SAITO, C. L. N. O gênero textual: adaptação oficial de filme em quadrinhos. **Revista Signos**, v. 43, num. esp. Monográfico, n. 1, p. 161-182, 2010.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte: Editora PUC Minas, v. 1, n. 1, p. 87-106, 1999.

SOBRAL, A. Ver o mundo com os olhos do gênero. **Do dialogismo ao gênero**. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 115-133.

## Anexo

### **Crítica: é preciso paciência de Jó para encarar filme épico 'Noé'**

Para contar no cinema uma das histórias mais grandiosas da humanidade, o que se espera é um filme grandioso. E "Noé" apenas finge ser um.

O ator é um nome de peso, com Oscar e tudo. Há tecnologia e dinheiro para criar a arca gigante e o dilúvio. Tudo narrado em tom épico, certo?

Mas Russell Crowe está péssimo, a arca é só um caixote boiando numa banheira e a história, simplória, tem batalhas que parecem rejeitadas de "O Senhor dos Anéis".

O diretor Darren Aronofsky vem de dois belos acertos, "O Lutador" e "Cisne Negro", este um filme surpreendente.

É evidente que fica difícil alguma surpresa quando todo mundo já sabe o roteiro: Noé é o homem escolhido por Deus para construir a arca, colocar nela sua família e um casal de cada espécie animal na Terra, para repovoar o mundo depois do dilúvio divino.

Aronofsky simplifica a história ao máximo e tudo deságua num irritante filme esquemático e de pobreza visual.

Quando Noé conta a história da criação do mundo para sua família, imagens estáticas são trocadas em ritmo acelerado, como se fosse a vinheta de abertura da série de TV "The Big Bang Theory".

A entrada dos animais na arca poderia ser um bom ingrediente para imagens espetaculares, mas os resultados na tela não têm brilho algum.

Criar os bichos gráficos deve ter dado um trabalhão, que é matado em cenas curtas, numa direção nada inspirada.

Quando Noé precisa impedir que uma grande horda entre à força na arca, quem aparece para ajudá-lo são os Guardiões, gigantes de pedra que Deus abandonou na Terra.

Essas criaturas dormem escondidas como rochas amontoadas e, se Noé é ameaçado, se erguem para lutar, feito desajeitadas versões dos robôs de "Transformers".

O elenco poderia fazer a diferença, mas não consegue. Anthony Hopkins surge como Matusalém, avô de Noé; sua vocação atual se resume a tipos idosos sábios, como seu Odin na franquia "Thor".

A mulher e os filhos de Noé são lindos. Jennifer Connelly fica deslumbrante até coberta pela lama do dilúvio.

Russell Crowe assume de vez o lugar de Charlton Heston de sua geração, ambos atores encorpados, de voz grave e missões heroicas.

Heston foi gladiador em "Bem-Hur" e Moisés em "Os Dez Mandamentos"; Crowe ficou célebre em "Gladiador" e foi opção óbvia para Noé.

Reformatar a humanidade é demais para um ator preso a uma única expressão durante todo o filme. Se havia alguma chance de criatividade no roteiro, estava na loucura crescente de Noé durante sua missão, mas Crowe é incapaz de demonstrar tanta sutileza.

Com mais de duas horas, o filme vai cansando. Recorrendo a outro sofrido personagem bíblico, é preciso paciência de Jó para aguentar "Noé".

**NOÉ** (Noah)

**DIREÇÃO** Darren Aronofsky

**PRODUÇÃO** EUA, 2014

**ONDE** Kinoplex Itaim, Playarte Bristol e circuito

**CLASSIFICAÇÃO** 12 anos

**AVALIAÇÃO** ruim \* \*



**Discurso  
religioso: um  
estudo sobre  
testemunhos  
católicos**

Waneuza Soares Eulálio

# I Introdução

Religiões, fé, crenças, seitas e seus seguidores sempre constituíram temas que atraíram a atenção de sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, crentes estudiosos e linguistas pelos mais diversos motivos. Aos linguistas, além de outras razões, a central se concentra, com certeza, na linguagem e no discurso.

Neste artigo, analisamos o discurso religioso e as formações discursivas e ideológicas de testemunhos de internautas convertidos à Renovação Carismática Católica (RCC). Escolhemos o discurso da RCC por ser um movimento que tem crescido dentro da Igreja Católica e aumentado o número de fiéis. Optamos pelos testemunhos porque, ao analisá-los, esperávamos encontrar neles elementos que apontassem razões para conversão e crença na cura por via da libertação, focos da RCC.

Considerando-se que a crença em uma força superior é inerente à maioria dos homens que busca a religião como uma intermediadora entre a esfera terrena e a espiritual, entre a razão e os tormentos humanos, surgiu nosso interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa. Ao observarmos o discurso religioso, principalmente o do movimento da RCC, sentimos a necessidade de pesquisar e analisar em seus discursos as ideologias que o perpassam e as formações discursivas utilizadas para produzir seus efeitos de sentido.

Essas motivações nos conduzem ao objeto de estudo deste trabalho: discurso religioso. Para desenvolvê-lo, definimos como objetivo analisar o poder de convencimento e fascínio do discurso do movimento da RCC, diante da possibilidade de eles serem uma das causas de conversão de fiéis à RCC e do retorno de alguns evadidos da Igreja Católica. Levantamos a hipótese de que os indivíduos retornam a essa Igreja devido ao seu discurso convincente sobre cura e libertação espiritual. Para encetar essa tarefa, utilizamo-nos da Análise do Discurso (AD), propondo um estudo de formulação teórico-analítico-descritiva desse discurso.

O *corpus* desta pesquisa foi todo ele coletado da internet, principalmente do *site* oficial da RCC. Optamos por esse *site* por representar oficialmente o movimento e ser o seu maior representante no Brasil. Os testemunhos foram extraídos das correspondências do *site*, escritas por cinco fiéis convertidos à RCC, carismáticos internautas, e enviadas ao *site* do movimento. Segundo informação do *site*, esses fiéis seriam membros convertidos e engajados no trabalho na igreja.

Os cinco depoimentos aqui analisados foram colhidos no Encontro Nacional de Formação para Coordenadores e Ministérios (ENF), no ano de 2010, na cidade de Lorena – SP e, posteriormente, adicionados ao *site* [www.rccbrazil.org.br](http://www.rccbrazil.org.br), cujo objetivo é evangelizar e, conseqüentemente, angariar novos fiéis. Ele ainda oferece um espaço para que os sujeitos deponham, expondo as transformações ocorridas em suas vidas após a conversão à RCC.

Após uma pregação em um encontro de 2010, o Monsenhor Jonas Abib, pregador da RCC, convidou os participantes a testemunharem o que eles vivenciaram, conclamando-os com estes enunciados: *“Senhor, que meus lábios se abram para testemunhar o que fizeste por mim”* e *“Conte o que o Senhor fez em você, dê o seu testemunho, pois ele vai atrair multidões”*. Concluímos, então, que os testemunhos são instrumentos de persuasão, de veiculação e inculcação de ideologias e da Formação Discursiva (FD) católica carismática, e fazem parte do processo de evangelização da RCC.

## **2 Análise do discurso e discurso religioso**

Religião é um termo que deriva do latim, *“Re-ligare”*, que significa *“religar”* com o divino. Desde os primórdios da humanidade, a religião tem grande influência na cultura do ser humano, atraindo a atenção por possuir um conjunto de crenças, valores e condutas, além de visões de mundo, que almeja estabelecer uma relação do

sujeito homem com um ser supremo, maior, considerado como sobrenatural, divino e sagrado.

No Brasil, devido à miscigenação cultural, consequência dos vários processos imigratórios, há uma diversidade religiosa. Desde o século XVI, o Catolicismo Apostólico Romano vinha sendo a principal e oficial religião do Brasil, até que a Constituição Republicana de 1891 estabeleceu o Estado Laico que configurou o Brasil como país com liberdade de religião, ficando Igreja e Estado, a partir de então, oficialmente separados.

No entanto, o Brasil ainda é considerado o maior país do mundo em número de católicos nominais. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2000, a maioria da população declara-se cristã apostólica romana, herança da colonização portuguesa. Em 2010, apesar de uma queda nos números, o Brasil continua sendo a maior nação católica do mundo.

A RCC, um dos movimentos da Igreja Católica, em busca de novos fiéis e do retorno dos que haviam se evadido, busca uma nova maneira de evangelizar e renovar algumas práticas da Igreja Católica Tradicional. Para tanto, incentiva-se uma experiência pessoal com Deus, por via do Espírito Santo, que se assemelha, em alguns aspectos, às Igrejas Pentecostais como ocorre, por exemplo, com o emprego dos dons do Espírito Santo e a inclusão de leigos nas cerimônias. Atualmente, a RCC é composta por uma grande parte dos católicos praticantes do Brasil e é cada vez maior o espaço que o movimento ocupa hoje nos meios de comunicação, sendo exemplo disto o canal de televisão Canção Nova, mantido por doações. A RCC seria uma das formas de se evitar a debandada de fiéis da Igreja Católica.

Isto posto, e considerando os objetivos de nossa análise, discorreremos sobre teorias que embasam questões abordadas no decorrer deste trabalho como formações discursivas e ideológicas.

O conceito de formação discursiva (FD) foi elaborado por Michel Foucault e rediscutido por Pêcheux em seus pressupostos teóricos da Análise do Discurso. Na ótica de Pêcheux, ao discutirmos sobre FD, não há como não nos remetermos a outro conceito, ao de formação ideológica (FI). Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166), ao retomarem a noção de FD, associam-na às formações ideológicas que são conceituadas como

Um elemento [...] suscetível de intervir como força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais", mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras.

Podemos afirmar que palavras e expressões mudam de sentido conforme as posições e convicções dos sujeitos que delas fazem uso, de acordo com pressupostos teóricos de Pêcheux (1997). Os sentidos são construídos a partir das formações ideológicas nas quais esses sujeitos estão inseridos. O sentido de uma expressão não tem sentido em si mesma, mas é determinado pelas posições ideológicas daqueles que as enunciam. Tomemos como exemplo o termo "crente". Para os evangélicos, esse termo é aplicado a todo indivíduo que acredita e segue a doutrina cristã, enquanto a sociedade, em geral, compreende o termo "crente" como aplicável exclusivamente a quem segue uma religião evangélica, sentido usado, às vezes, até pejorativamente. No entanto, há muitos aspectos na língua que não se comportam dessa forma, pois há sentidos que transcendem às FD.

Como discutido, o sócio-histórico e o ideológico são elementos constitutivos da noção de sujeito. Podemos considerar que a posição que esse sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer. Dessa forma, quando o sujeito se identifica com

certos saberes, dizemos que ele se insere em uma FD, e passa a ser não mais o sujeito empírico (ocupante de um lugar social), mas o sujeito do discurso (ocupante de um lugar discursivo). Ao fazer essa passagem, o sujeito já é levado a uma determinada posição estabelecida dentro de uma dada formação social que não só determina, mas é também determinada pelas práticas do discurso. Percebe-se que diferentes FD se entrecruzam e se relacionam o tempo todo. Todo discurso dito hoje, agora, resulta de um já-dito anteriormente que surge também como um jamais-dito. Por isso, ao nos referirmos à FD, dizemos somente o que pode ser dito em determinada época e espaço social.

Pêcheux (1997, p. 160) reconstrói o conceito foucaultiano de FD:

Chamaremos, então, [...] [FD] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

A AD, de acordo como os estudos de Pêcheux, compreende o discurso como um aspecto material da ideologia. Dessa forma, podemos afirmar que dentro das FI existem diversas FD imbricadas, e os discursos são conduzidos por essas mesmas FI.

Os sentidos extraem a sua materialidade da ideologia: o que o sentido pode significar em um discurso depende da FI a que esse discurso está submetido. No entanto, isso não ocorre nas expressões isoladas, mas na sua correlação com as outras expressões dentro de um mesmo discurso, com afirma Brandão (1998, p. 126):

A identidade de uma FD não pode ser buscada em uma análise fechada, voltada exclusivamente para ela mesma, para o seu interior, mas deve ser buscada numa análise que coloque a FD na sua relação com outras, FD com as quais dialoga e que atravessa o seu campo.

Ainda de acordo com Pêcheux (1988), tem-se uma evidência subjetiva de que se é sujeito da própria fala. “O caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Essa dependência tem duas teses como forma de especificação: na primeira, os vocábulos ganham sentido a partir do seu uso dentro de uma FD, e na segunda, apesar de ser transparente, a FD dissimula a contradição. É justamente em outra FD, na comparação entre uma e outra, que uma FD se sustenta.

Segundo Pêcheux (1988), há duas formas de substituição entre elementos no interior de uma FD. A primeira forma é a equivalência, que tem não só relação com o pré-construído, mas também possibilidade de substituição simétrica como, por exemplo, nos enunciados *a palavra de Deus cura*. A segunda forma é a implicação, que tem relação com a articulação e explica e sustenta a FD. O discurso flui entre falantes que possuem a mesma FD que os determina, e expressões também mudam de significado ao passarem de uma FD para outra. Enfim, FD é o lugar de constituição do sentido.

Mussalin (2001, p. 125) argumenta que o conceito de FD “é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia”. Assim, verificamos que FD é orientada por uma FI. Em relação ao *corpus* selecionado, o conteúdo apresenta sentido de acordo com quem e da posição de onde, o enuncia, uma vez que a posição que o sujeito assume depende da FD e FI a qual ele está associado. A FD, por sua vez, é a manifestação da materialidade ideológica do discurso e diferentes FI materializam-se em diferentes FD.

Já Fiorin (2001, p. 32) argumenta que “uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe social tem do mundo”.

Dessa forma, como uma FI impõe o que pensar, uma FD determina o que dizer. Segundo Brandão (1993, p. 38), para o funcionamento de uma FI é necessária “a interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”, ou seja, como atesta Althusser, é necessário que o sujeito ocupe seu lugar em um grupo social, sentindo-se “dono” da sua própria vontade.

Assim, para ocupar o espaço em um grupo social, o sujeito ideológico religioso deve sentir-se dono de sua vontade. Sua FD possui algumas características próprias como a onipotência divina e uma doutrina apresentada como certa e indiscutível, devido ao processo de violência simbólica. A violência simbólica, segundo Bourdieu (1996), se notabiliza por extorquir submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas. A violência simbólica é expressa através da imposição legítima e dissimulada, por meio da interiorização da cultura dominante. O dominado não se opõe ao seu opressor, uma vez que nem chega a se perceber como vítima desse processo, pois considera a situação natural e inevitável. Por isso, essa violência é identificada como simbólica, já que, se fosse material (agressão física, assassinatos, guerras, tortura física, ataques de terror etc.) seria facilmente detectada.

Sendo assim, o discurso religioso apresenta um discurso categórico, por vezes radical, que não admite questionamentos ou réplicas, o que, talvez, o descaracterizasse como discurso enquanto local de conflitos e concordâncias, que não seria entrecortado pelo campo político, uma vez que o sacerdote, a partir de sua FD, se postaria no lugar discursivo religioso (da Igreja) e em uma posição de representação divina.

### **3 Análise do testemunho dos fiéis**

Nas análises, o objetivo principal era apontar como os fiéis se manifestam em relação à sua adesão e conduta diante do Movimento da RCC. A hipótese era a de que eles se sentiam atraídos pelos



discursos convincentes sobre o poder da cura e da libertação espiritual. Por isso, optamos por analisar os excertos sob a categoria FD católica e da ideologia presentes em seus discursos.

No entanto, ao abrirmos o *site* da RCC, causou-nos estranheza a formatação do material que havíamos escolhido para análise. Primeiramente, chamou-nos atenção a modelagem que o *site* utiliza para expor esses supostos testemunhos, talvez até por questões de diagramação, mas, certamente, também de ideologia e, talvez, em função de se conseguir opinião favorável em relação à FD da RCC.

A seguir, observamos o emprego da terceira e não da primeira pessoa, prova de que a voz do leitor, que escreveu sua correspondência para o *site* em primeira pessoa, foi substituída pela voz do editor, ou do encarregado da seção, que se apropriaram da posição de sujeito para proferir discursos. Finalmente, a evidência da provável manipulação dos textos é que todos eles seguem o mesmo padrão frasal, sendo a tônica deles a expressão *Testemunha que...*, presente na maioria dos excertos. Assim, pode-se sentir que as falas dos leitores podem ter sido manipuladas no *site*, o que apontaria para a perda do caráter de autenticidade delas, como exemplificado nos excertos a seguir.

Testemunha 1: Entusiasmada, a jovem Ana Cláudia *testemunha que* a palavra “Crê no Senhor Jesus e será salvo tu e a tua casa” (Atos 16, 31) tem se confirmado com enorme graça.

Testemunha 2: Ao longo de nove meses de desemprego, Zezinho buscava apoio nas pessoas e muitas vezes não encontrava. José das Graças, o Zezinho, *testemunha que* após um momento de grande tribulação em sua vida, o Senhor fez presença voltando-se para sua dificuldade.

Testemunha 3: O Assessor Eclesiástico da RCC de Uberaba, Padre Aloízio José, *testemunha que* sua vocação sacerdotal confirmou-se, quando aos 15 anos, ao participar de um Grupo de Oração, pode entender uma voz [...]

Testemunha 4: Luciano Reis *partilha* emocionado que tem passado por tribulações em sua vida, dentre elas o falecimento de seu Pai, mas que apesar de tudo Deus tem sido fiel.

Testemunha 5: Maria Isabel, acompanhada por seu esposo Luiz Feliciano, *testemunha que* certa vez [...] A partir da palavra de Eclesiástico 30, 1ss a família uniu-se ainda mais. Hoje todos são servos da RCC e reconhecem este momento como significativo para a vida da família.

O que se pode concluir disto é que o sujeito não fala pela voz de sua escrita (que já vem recheada de FD e FI outras), pois seu discurso é editado por um sujeito (editor) do *site*. Parece-nos que esse fato vem corroborar a proposição de autoridade do discurso religioso, pois o editor só teria publicado o que só poderia (e deveria) ser dito (FD católica).

A escolha dos textos pelo editor se concentra nos discursos proferidos em que se comprovaria a eficácia da ideologia que perpassa os ritos, pregações e celebrações da RCC, podendo significar que o trabalho de editoria funcionaria em favor de uma propaganda da RCC. Isso tudo sem nos aprofundarmos na questão da escolha dos textos a serem colocados no *site*, que também deveriam obedecer aos critérios da FD da RCC.

Nesse contexto, nos perguntamos: FD e FI poderiam ser identificadas nas falas dos fiéis da RCC, que teriam sido manipulados para sustentar uma ideia de fé inquebrantável na RCC, para veicular seus princípios, salientar suas normas e divulgar esta religião?

Partiremos, agora, da análise dos excertos apresentados anteriormente.

Testemunha 1: Entusiasmada, a jovem Ana Cláudia testemunha que a palavra "Crê no Senhor Jesus e será [sic] salvo tu e a tua casa" (Atos 16, 31) tem se confirmado com enorme graça.

Como afirmamos, a eficácia da FD católica (*Crê no Senhor Jesus e será [sic] salvo tu e a tua casa*) se confirma diante da escolha do editor que almejaria a situação confortável da ideologia que se desejava veicular e, para confirmar isto, a autora do discurso confirma ter sido contemplada com a graça de Deus, por ter seguido a norma prescrita.

Os excertos a seguir mostram como o editor demonstra a força da FD católica carismática.

Testemunha 3: O Assessor Eclesiástico da RCC de Uberaba, Padre Aloízio José, testemunha que sua vocação sacerdotal confirmou-se, quando aos 15 anos, ao participar de um Grupo de Oração, [...], através da manifestação do carisma de interpretação de línguas, pode entender uma voz que lhe dizia: "Segue a Maria, a Mãe de Jesus!".

Neste excerto, como se atribui à testemunha 3 a função de um sacerdote, infere-se que ele esteja ideologicamente atrelado ao lugar do qual faz parte (FI) e de onde fala (FD). A FD religiosa se estampa no discurso de um padre cujas palavras, supostamente, seriam fidedignas por sua posição de destaque dentro da RCC. Observe-se que o sacerdote menciona uma voz que ouvira quando contava 15 anos, voz, naturalmente, advinda do lugar de uma FI e uma FD católicas. Outra ideologia surge na FD dos enunciados *Segue a Maria, a Mãe de Jesus!*, nos quais Maria, notória figura da religião católica, seria a força que propulsionou o homem ao sacerdócio. As palavras remetem à devoção à Maria. Ao segui-la fielmente, como manda a RCC, que a ela dá um destaque especial exatamente como o Catolicismo o faz, aponta um ponto em comum, e a concordância, entre o movimento e a Igreja Católica.

Outro aspecto presente naquele excerto do sacerdote, e bem elaborado na RCC, e que o editor coloca em pauta, é a manifestação do *carisma de interpretação de língua*. Esta manifestação seria uma referência à descida do Espírito Santo, "em forma de língua de fogo" sobre os apóstolos e eles passaram (carisma) a falar várias

línguas para difundir a religião católica. Esta seria outra FD católica e carismática proveniente da ideologia católica que paira em torno do Espírito Santo.

Agora, vejamos o excerto seguinte:

Testemunha 4: Luciano Reis partilha emocionado que tem passado por tribulações em sua vida, dentre elas o falecimento de seu Pai, mas que apesar de tudo Deus tem sido fiel.

Neste excerto, a FD se posta no trecho *Deus tem sido fiel*, que remete aos enunciados no texto bíblico *Deus é fiel*, geralmente repetido em ritos católicos e pregações em que se ensina a enfrentar as agruras com resignação. E, assim, o editor prossegue em sua divulgação da RCC.

Como característica principal de que um editor optou pelos textos em que os fiéis discursam de uma FD e de uma ideologia, podemos citar, novamente, a fala da fiel 5.

Testemunha 5: Maria Isabel, acompanhada por seu esposo Luiz Feliciano, testemunha que certa vez [...] A partir da palavra de Eclesiástico 30, 1 a família uniu-se ainda mais. Hoje todos são servos da RCC e reconhecem este momento como significativo para a vida da família.

Ela cita o livro bíblico de Eclesiástico (*A partir da palavra de Eclesiástico 30, 1, a família uniu-se ainda mais*), um dos livros da bíblia marcadamente da Igreja Católica, pois somente a bíblia católica o possui. A FD católica surge na expressão *Eclesiástico 30*, pois este é um dos sete Livros Apócrifos da Bíblia, pertencentes apenas à Igreja Católica, no qual se encontram aconselhamentos sobre educação dos filhos, saúde, alegria, infelicidade do avarento, refeições e banquetes. Essa FD revela que a ideologia cumpriu seu papel, pois a família tornou-se serva da RCC. E, eufemismos à parte, o termo servo indicia servidão, escravatura, que, talvez, sejam parte da intenção do sujeito editor. E, no entanto, não se pode esquecer

de que todos os discursos anteriores são de falas selecionadas pelo editor que, parece, manipulou os textos, desconfigurando-os como propriedade dos sujeitos do discurso, tornando-se, por isso, sujeito central deles.

Finalmente, observemos agora, três depoimentos.

Testemunha 1: Em meio às dificuldades, a sua família tem se edificado e transformado pela palavra do Senhor.

Testemunha 2: Esta Palavra foi naquele momento a confirmação de que o Senhor sempre esteve ao seu lado e que mesmo desempregado, seu maior bem vinha da providência do próprio Deus, como outrora no Deserto, o Maná.

Testemunha 5: Tal qual o espanto de todos, uma palavra que levaria Luiz a permanecer fiel na educação dos filhos e destes no respeito ao pai.

Observemos como se reúnem falas com intenção definida: veicular a FD católica e a ideologia na crença aos textos bíblicos. Nos dois primeiros excertos, porque testemunhos não são, usa-se *palavra* que remete às liturgias da Igreja (*Palavras da salvação. Rito da palavra. Liturgia da palavra.*), aos textos dos apóstolos e ao discurso de Jesus os quais sustentam a FD católica. No segundo excerto, o sintagma *esta Palavra*, escrita com P maiúsculo, remete também à palavra de Jesus, aos evangelhos, às Cartas dos apóstolos, a uma pregação ouvida, a um discurso no qual a FD católica surge.

Como o sujeito pronuncia-se de uma FD católica carismática, percebemos nos seus discursos que ele procurou apresentar diferentes excertos de textos para veicular aspectos que corroboram a doutrina da RCC. Há a interpelação do sujeito empírico em ideológico. O discurso, provavelmente do editor, revela a FD católica, lugar em que o sujeito expõe posições e seu assujeitamento às FI. Porém, a intervenção do editor poderia também remeter a uma invenção dele, trabalho de editoria em favor de uma propaganda

da RCC, como mencionado. Assim, o sujeito repassa a crença, por meio da manifestação da materialidade ideológica do discurso, de que a vida tem melhorado, devido à presença de Deus. O sujeito (provavelmente o editor) deseja repassar a ideia de que os (pseudo) sujeitos se achariam detentores da sua própria vontade, mas na verdade estariam interpelados pela ideologia, já que o único detentor de sua vontade é o manipulador.

O discurso nos faz compreender que os textos possuem pontos em comum, pois falam da mesma FD e FI: a crença na RCC e em seus preceitos e ideologias, ou seja, uma FD católica carismática. Os pseudossujeitos dos discursos, porque, como discutimos, as falas devem ter sido editadas, não se constituem como tal, já que estas funções passaram a ser as de um editor ocupante de um lugar em um grupo social.

O *site* nos informa que todos os fiéis, cujos discursos são expostos, se encontram inseridos em grupos de oração ou em trabalhos nas igrejas e fazem parte do movimento carismático. Seria essa mais uma propaganda do editor para angariação de novos fiéis? Como as falas foram manipuladas, não podemos ter a certeza de que isso realmente acontece. Então, essa informação soa como um chamado implícito ao trabalho nas igrejas e presença nos grupos de oração.

A FD católica carismática do sujeito está atravessada pelas FI que a sustentam. Analisando os textos apresentados, podemos selecionar cinco argumentos recorrentes empregados pelo editor (fé no Senhor, palavra do Senhor, seguir a Maria, o amor e misericórdia de Deus e o carisma de interpretação de línguas). Para a RCC, os cinco argumentos selecionados remeteriam a uma mesma FI: crenças e dogmas dos católicos carismáticos.

As FI orientam o sujeito na maneira como ele interpreta o mundo e em como ele se relaciona com os objetos do mundo. Assim, ao procurarmos identificar os enunciados básicos que sustentariam a FD católica dos sujeitos da pesquisa, determinando o que ele

deve dizer, esbarramos na possibilidade de manipulação dos textos pelo editor. Isto impede quaisquer análises dos excertos dos leitores, porque elas teriam de se dirigir ao editor, mas, por outro lado, podemos inferir que essa manipulação confirmaria a FD em análise, pois a manipulação foi feita em função dela.

Percebemos que os argumentos 1, 2 e 4 (fé no Senhor, palavra do Senhor, o amor e misericórdia de Deus) possuem uma regularidade nos testemunhos e, de certa maneira, estão interligados. De uma forma ou de outra, em todos os textos dos fiéis selecionados existe a abordagem desses elementos. Constituem exceções os argumentos 3 e 6, formulados pela testemunha 3, único testemunho em que a Virgem Maria e a manifestação do carisma de interpretação de línguas (elementos notadamente carismáticos) são citadas. A escolha destes textos e a (possível) manipulação de seu conteúdo pelo editor inviabiliza uma análise em termos de os remetentes das falas não poderem se instituir como sujeitos do seu discurso nas cenas enunciativas. Afinal, quem seriam os sujeitos destes discursos manipulados, senão o próprio editor?

Vale esclarecer que a FI da RCC é atravessada pela da protestante, berço da RCC. E, para se evitar mais aproximação com o pentecostalismo, ou distanciá-la dele, a devoção à figura de Maria, elemento típico da FD religiosa da Igreja Católica, e que se incorpora a ela, foi um dos dogmas católicos incorporados à RCC.

Outro aspecto a se destacar é a *interpretação de línguas* que, até o surgimento da RCC, jamais fora incluída como doutrina da Igreja Católica Tradicional, mas como elemento apenas das práticas pentecostais. Com o advento da RCC, movimento que gritava por mudanças, novas práticas foram incorporadas, entre elas, o *carisma de interpretação de línguas*.

A língua é o espaço em que as relações de sentido se manifestam e que refletem conflitos ideológicos. Assim, o editor escolhe do discurso do sacerdote somente o que pode ser dito (FD) no interior do espaço discursivo, que é o movimento carismático. A escolha

feita aborda duas práticas próprias da RCC que revelam seu lugar nesse grupo social. Porém, como se atribuir a essas falas o valor de testemunho, quando tudo pode ter sido manipulado?

Vejamos como esses excertos possivelmente manipulados pelo editor reúnem a ideia de que todas as dificuldades podem ser resolvidas no Senhor. Basta que se peça.

Testemunha 2: [...] após um momento de grande tribulação em sua vida, o Senhor fez presença voltando-se para a sua dificuldade.

Testemunha 3: [...] o Senhor lhe dava uma resposta com as palavras do profeta Samuel.

Testemunha 5: [...] pediu à mãe que naquele momento pedisse a Deus uma palavra para o pai.

A FI do discurso religioso é dogmática e já socialmente cristalizada. Sendo assim, ela não acata nem admite questionamentos. A fala aponta para a confiança e credibilidade na palavra do Senhor. A escolha e a suposta manipulação discursiva conduzem a um assujeitamento (do leitor do *site*, interlocutor neste diálogo como o editor) ao que é pregado, e a provável edição deixa transparecer a ideia de que o falante (suposto sujeito) se sente “senhor” da sua própria vontade, mas apenas há a reprodução da FI inculcada, intenção do editor.

Sabemos que toda FD é atravessada por outras FD. Nas falas, percebemos que o contexto bíblico é retomado diversas vezes para dialogar com a realidade social e moderna. Os excertos trazem a intertextualidade mostrada que surge nos testemunhos 1 (Atos 16, 31), 2 (Lucas 15, 11-32), 3 (1 Samuel), 5 (Eclesiástico 5) e a constituída no testemunho 4, pois o fiel faz uma paráfrase de citações bíblicas (*Após todas as tempestades vividas, a reconstrução está acontecendo, o furacão passou e Deus me fez ficar de pé*). Existem ainda, nos textos selecionados e, talvez, editados, além da citação à



Maria e ao carisma de interpretação de línguas, outros aspectos que configuram esses discursos como pertencentes a uma FD católica carismática, competentemente repassados pelo editor.

Como mencionado, nas cenas enunciativas dos excertos, os falantes não são constituídos como sujeitos, porque os textos talvez tenham sido manipulados pelo editor. E, se assim for, a interlocução que se estabelece é entre o editor e os leitores, mas também conosco, interlocutores deste diálogo, que indagamos sobre a provável manipulação discursiva. Fica difícil, senão impossível, analisar as falas dessas ditas testemunhas à luz das categorias propostas, pois a FD católica e as FI talvez sequer sejam dos informantes escolhidos, os quais, como afirmamos, neste contexto de manipulação, nem sujeitos se instituem.

## 4 Considerações finais

Durante todo o processo de análise, fomos surpreendidos pela grandeza de aspectos suscetíveis de análise linguístico-discursiva, oferecidos pelo *corpus* selecionado e concluímos que existem várias outras possibilidades de interpretação, uma vez que sabemos que as possibilidades de interpretação do documento não se esgotam na análise desenvolvida.

No decorrer da análise, pudemos observar que emergiam de seu discurso aspectos fundamentados em FD e FI. Através do discurso, vimos que o editor do *site* utilizou competentemente a linguagem como instrumento de veiculação da FI católica, de reiteração, manutenção e perpetuação de um sistema de crenças institucionalizado, mas criteriosa e cuidadosamente, procurando, por assim dizer, *controlar* sua FI católica, parte integrante de sua FD.

Percebemos que o sujeito não fala pela voz de sua escrita, pois seu discurso é manipulado por um editor da página, fato comprovado por elementos encontrados nos discursos daqueles

fiéis e apontados durante nossa análise. Por isto, as falas vêm repletas de FD decorrentes de uma FI específica. O editor teria transcrito apenas os excertos que achava pertinentes para seu objetivo: divulgar *depoimentos* (falas) que comprovassem a eficácia e os bons resultados da atuação da RCC. Tal procedimento colocou em julgamento a veracidade das informações dadas. Este evento vem corroborar nossa assertiva sobre a autoridade do discurso religioso, pois o editor teria publicado apenas o que poderia (e deveria) ser dito (FD católica). Os discursos dos fiéis-internautas comprovam a intenção do editor e a sua submissão à FD dominante, dimensão que foi assumida para a análise desse material. O sujeito ideológico vincula-se por assujeitamento à FI do Movimento RCC e à sua FD.

Esta pesquisa não teve a intenção de ser um julgamento sobre o comportamento de pessoas envolvidas nos processos analisados e nem tem a pretensão de ser um balizamento exaustivo do tema. Por esta razão e diante dos resultados obtidos, esperamos ter contribuído, de algum modo, para estudos posteriores sobre o tema.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Biblioteca de Ciências Sociais, Ed. Presença; São Paulo: Liv. Martins Fontes, 1974.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Brasil, 1996.
- BRANDÃO, H. H. N. **Subjetividade, argumentação, polifonia**: a propaganda da Petrobras. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- FIORIN, J. L. **Elementos da análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

IBGE. População residente, por sexo e situação do domicílio, segundo a religião, Censo Demográfico 2000. Acesso em: 13 mar. 2012.

MUSSALIN, F. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. 3. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-151.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução Péricles Cunha. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997 [1975]. p. 163-252.

# **PROEJA: identidades em construção**

Analice Viviane Ferreira dos Anjos  
Ana Cristina Santos Peixoto

*O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando.*

*Guimarães Rosa*

## **1 Introdução**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Montes Claros com o objetivo de analisar o processo de construção da identidade dos alunos da EJA/PROEJA, bem como as suas limitações e expectativas quanto a essa modalidade de ensino, que prevê a integração curricular do ensino médio regular com a educação tecnológica e profissional. A formação integral dos jovens e adultos nasce com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA/PROEJA. Dessa forma, esta investigação surgiu pela escassez de trabalhos relacionados ao público atingido por essa modalidade de ensino. Assim, realizamos uma pesquisa com cinco alunos do 2º ano do ensino médio da EJA através de questionários aplicados no dia 22 de outubro de 2014.

## **2 PROEJA: legislação, propostas e novos saberes**

Constitucionalmente, a educação e o trabalho fazem parte do rol dos direitos sociais. Porém, é preciso garantir a efetivação desses direitos, uma vez que a Carta Magna os versa como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205). Ao Estado cabe garantir a educação básica de qualidade e gratuita para todos, inclusive para aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso na idade regular, através da implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento humano e que proporcionem aos indivíduos meios para progredirem nos estudos e no trabalho.

Com base na Constituição Federal Brasileira, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tratando em espaço próprio cada etapa da educação e, como avanço social, relaciona questões voltadas para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos (PROEJA). A lei vincula a educação ao mundo do trabalho e à prática social e, como garantia, delega ao Estado o dever de ofertar “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.” (Art. 4º VII).

Como forma de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica para os sujeitos da EJA, foi instituído pelo decreto 5.840/2006 o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, autorizando, assim, a oferta desse ensino por instituições públicas estaduais e municipais, anteriormente ofertado somente pelas instituições federais (Portaria 2.080/2005), fato que aumentou sua abrangência.

A discussão em torno das tendências educacionais e de pesquisa na EJA, segundo Silva (2011), requer um novo olhar que permita analisar os saberes e as práticas passadas constituídas historicamente e que possibilite uma reflexão crítica sobre as tendências atuais, visando à produção de novos conhecimentos que contribuam para a implementação de projetos e práticas educacionais adequadas ao contexto e demanda, identificando lacunas e necessidades formativas que integram a Educação Profissional com a Educação Básica na EJA – PROEJA. Uma educação profissional emancipadora, transformadora e cidadã, provida de currículo integrado e uma proposta educativa aberta e ativa, centrada no sujeito aprendiz, na sua relação com o mundo do trabalho e para o trabalho, não poderia colocar de lado a análise crítica do perfil dos seus sujeitos em processo de formação.

A análise crítica desses saberes e práticas requer, entre outros fatores, a reflexão sobre o perfil dos alunos do PROEJA, bem como suas limitações sociais, intelectuais, econômicas e culturais, expectativas e realizações com o ensino ofertado. De onde vêm? Quem são? Quais suas expectativas, realizações, sugestões e frustrações com o PROEJA? Por que escolheram tal modalidade de ensino? Questões que proporcionam uma apreciação crítica do perfil desses alunos e de suas representações sociais, aspirações e limitações, visando ao delineamento de políticas institucionais que favoreçam a permanência, ou não, desse novo público na instituição.

Assim, é urgente pensar na formação integral do ser humano, resgatando aqueles que não tiveram acesso a esse direito na idade certa e que por isso estão fora do mercado de trabalho, resultado do modelo capitalista de produção.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (PROEJA, 2007, p. 11).

A formação de recursos humanos constitui a base para a viabilização das ações e dos serviços dos mais diversos setores produtivos da sociedade. Assim, a educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento regional, local, com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos, possibilitando a compreensão do mundo e como nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

### 3 Reflexões teóricas

Além da legislação que garante a educação e o trabalho como direitos sociais, essa pesquisa fundamentar-se-á na análise de teorias que discutem a subjetividade e identidade humana bem como a sua relação com o mundo e suas implicações egressas do meio social. Contudo, não traçaremos uma linha teórica específica devido à particularidade de sua análise.

A educação apresenta-se como um processo de aprendizagem e de mudanças que orientam o aluno através de outras experiências em que ele é exposto nos vários ambientes onde interage. Ferreira e Paiva (2011) ressaltam que aprender é resultado do *querer* e do *saber fazer*, esforço que exige dos sujeitos da aprendizagem, professor e aluno, uma relação mútua de respeito e de confiança, culminando na aprendizagem significativa. Essa por sua vez é apropriada como resposta às necessidades educativas do aluno, ou seja, ela irá proporcionar a ele experiências que virão a ser construídas, através das suas realizações iniciais, com o intuito de aumentar o seu aprendizado tanto na vida escolar quanto na vida social, garantindo ao educando a progressiva autonomia no estabelecimento dos objetivos e das ações que o levaram a atingi-los.

Kant (1999) discorre sobre a educação enquanto *arte* que deve ser aprimorada a cada tempo de acordo com as mudanças e exigências da sociedade. Para tanto, é necessário que o professor seja sensível o bastante para observar as particularidades de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem. A *arte* de Kant nos remete à *boniteza da docência* de Freire (2003) a qual exige uma postura mediadora do docente frente ao processo de construção do conhecimento em sala de aula. E ainda, em se tratando de alfabetização de jovens e adultos, o autor estabelece uma relação entre homem-educação-mundo a qual "o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela."



(FREIRE, 2008 [1979], p. 28). Dessa maneira, o homem, ao longo da sua aprendizagem, desenvolve a sua autonomia e criticidade e se constitui como sujeito histórico-social.

Bauman (2005) destaca a necessidade que o ser humano tem de *reinventar* a sua identidade frente a alguma dificuldade, resultando em esforço e objetivos a serem atingidos. Assim, é preciso (*re*)tomar decisões e (*re*)definir prioridades para *fazer-se ouvir*. Para esse autor, tanto o pertencimento quanto a identidade não possuem resistência, uma garantia durável. Pelo contrário, são passíveis de negociação e anulação de acordo com a posição do indivíduo frente às suas decisões, atitudes e trajetórias. Assim, a ideia de identidade se atrela ao *não pertencimento*, pois “enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o destino, uma condição sem alternativa, ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas.” (BAUMAN, 2005, p. 18).

O processo de formação da identidade perpassa a interação do indivíduo com seu meio, com os lugares por ele visitados e com as pessoas as quais compartilham suas experiências, manifestadas na memória individual e coletiva. Para Pollak (1992), os acontecimentos vividos pelo sujeito possibilitam a organização da memória e a percepção da realidade. Organização e percepção surgem assim como elementos fundamentais a mudanças de atitudes, à tomada de decisões e à concretização de ideias ou projetos até então abandonados, ou simplesmente adiados, ocorrendo o resgate não somente do tempo, mas principalmente da dignidade e da própria identidade.

De acordo com Hall (2003), a sociedade pós-moderna passa por uma “crise de identidade” pelo “deslocamento dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos”, culminando, então, na descentração e fragmentação do sujeito, numa disputa entre novas identidades a partir de uma política de diferença. A crise citada pelo autor reflete no comportamento do sujeito, na aceitação de si e do outro.

Vasconcelos (s/d) discute sobre a indisciplina na escola e, conseqüentemente, em sala de aula e relaciona o problema à falta de sentido dos alunos em estudar e à ausência de limites frente à sociedade consumista. O autor salienta ainda que projetos imediatistas tendem a ocultar a real situação. Segundo ele, o problema deriva também das diversas mudanças sociais e o seu enfrentamento necessita da “ajuda de um conjunto de áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Ética, Política, Psicologia, Economia, História, Tecnologia, Comunicação Social, além dos próprios saberes pedagógicos” (p. 229). Outra saída seria o desenvolvimento de projetos que conscientizem os alunos sobre o respeito mútuo no convívio social.

## **4 Metodologia e análise de dados**

De acordo com os objetivos apresentados, buscamos, durante a pesquisa, junto aos alunos do 2º ano EJA noturno do ensino médio de uma escola pública de Montes Claros, conhecer melhor a realidade escolar quanto ao processo de construção da identidade, suas limitações e expectativas quanto à EJA/PROEJA. Descreveremos as ações dos agentes educacionais envolvidos na pesquisa através da análise e explicação dos fenômenos sociais que permeiam o processo de formação discente. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo de caráter qualitativo, pautada na análise discursiva dos dados. E, ainda para maior fidelidade e veracidade dos dados, eles foram anotados e preservados no momento real da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1991). Utilizamos como técnica de coleta de dados questionários destinados aos sujeitos da pesquisa. Salientamos, ainda, que se trata de uma pequena amostra de dados direcionados a cinco alunos do 2º ano da EJA/PROEJA devido ao curto espaço de tempo para o desenvolvimento deste trabalho. A pesquisa restringiu-se ao ensino médio por se tratar da última fase de formação de jovens e adultos na educação básica.

## 4.1 Análise dos dados

Os questionários utilizados nesta pesquisa foram compostos por cinco questões, respondidas por cinco alunos do 2º ano do ensino médio da EJA/PROEJA do noturno. Apesar do pequeno número de entrevistados, as respostas demonstram os anseios e desejos discentes ao retomarem os estudos, revelados nas seguintes perguntas:

- 1) Qual(is) o(s) motivo(s) que o levou a retomar seus estudos na EJA/PROEJA?
- 2) Quais eram as suas expectativas quanto ao curso?
- 3) Suas expectativas foram atingidas? Justifique.
- 4) Você se acha preparado para o mercado de trabalho? Por quê?
- 5) Enquanto discente, indique algumas sugestões que possam vir a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na instituição.

Descreveremos a seguir um resumo das considerações feitas pelos educandos ao responderem ao nosso questionário, seguido de algumas reflexões. Procuraremos, sempre que relevante, citar trechos dos comentários. Entretanto, para evitar a exposição dos entrevistados, optamos por não divulgar os seus nomes. Assim, eles serão identificados pelos códigos: aluna A – AA; aluno B – AB; aluno C – AC; aluno D – AD e aluno E – AE.

O material a ser analisado permitiu o acesso a memórias de histórias de vida de sujeitos particulares, constituídos sócio-historicamente. Pollak (1992) considera que a memória, apesar de construída por acontecimentos vividos pessoalmente, está submetida a experiências coletivas originadas do meio ao qual o sujeito pertence (pessoas e lugares). Assim, ela deve ser vista

como um fenômeno coletivo e social, submetido a mutações, transformações e constantes mudanças.

Ao analisarmos os discursos, percebemos os anseios dos jovens e adultos em relação aos estudos que veem na EJA/PROEJA a oportunidade de melhoria de vida, de trabalho e de resgate da identidade que emerge da memória individual e coletiva aqui exposta.

Na primeira pergunta, que averiguou os motivos que levaram os entrevistados a retomar seus estudos na EJA/PROEJA, três respostas nos chamaram a atenção:

*AA: - [...] Amo estudar. Fiquei mais de dez anos sem estudar, então facilita o EJA, para formar mais rápido.*

*AE: - Um sonho de querer terminar o ensino médio e também foi para movimentar a memória... tenho esquecimento devido a minha idade.*

*AB: - Conseguir um emprego melhor.*

As indagações acima nos remetem às questões referentes à (re)construção da identidade de jovens e adultos que por motivos ínfimos abandonaram os seus estudos. Segundo Bauman (2005, p. 21-22),

*[...] a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo'; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais.*

Assim, o ser humano é levado, ou obrigado, a trabalhar arduamente para (re) construir ou manter sua identidade a partir do próprio esforço de acordo com os seus objetivos ou a ele impostos. É realmente um desafio para essa clientela retomar

seus estudos e ao mesmo tempo se colocarem como sujeitos numa sociedade que os excluiu, que lhes impôs valores e opções opostas às deles, suprimindo sua identidade, sonhos, desejos...

O despertar da consciência rompe com as imposições de uma sociedade elitista, com a permanência do estado social de cada um. Ao compartilharem suas experiências e sonhos, evidenciam também seus valores, os seus *eus* até então suprimidos por discursos discriminatórios, preconceituosos que os colocaram por muito tempo em posição inerte.

*Amo estudar* (AA) ainda que esteja no presente, sempre existiu no passado. A diferença agora é que esse sentimento, essa vontade ou necessidade em *movimentar a memória* (AE) evidencia identidades que ao longo do tempo foram-lhes injustamente negadas, soterrando o sonho e a utopia (FREIRE, 2003).

As respostas à questão 02, a qual verificou as expectativas dos discentes quanto ao curso, demonstram o resgate de sonhos pretéritos, adormecidos, mas não mortos. *Eu tenho um sonho de estudar a teologia bíblica* (AE) ou entrar para a faculdade (AB, AC, AD) é mais que um sonho, é a manifestação de vontades, é o *combustível* que mantém em movimento a memória que ameaça falhar e restaura a dignidade perdida.

Bauman (2005) reflete sobre a necessidade de *fazer-se ouvir*. De repente, as pessoas percebem as coisas e as colocam no foco do seu olhar, sejam vitórias ou fracassos. O importante é que o estado indesejado de não pertencimento, não ser ouvido e ao mesmo tempo não poder *falar*, desperta nos indivíduos o retorno a si, o que os leva a questionamentos sobre sua identidade perdida e à necessidade de se aprimorar para se colocar no mundo.

Atualmente, o mercado de trabalho exige um nível de escolaridade bem superior ao que era necessário há duas décadas. Para *Conseguir um emprego melhor* (AB), é preciso se capacitar. Esse é o lema da modernidade. Por outro lado, algumas ações governamentais

despertaram nesses jovens e adultos o anseio e a possibilidade de *cursar uma faculdade* (AB, AC, AD questão 02), através de políticas públicas que defendem igualdade de oportunidades e servem de base e estímulo na busca de um emprego melhor.

Pollak (1992) pondera que as preocupações momentâneas são elementos de estruturação da memória, responsáveis também pela sua organização. Dessa forma, a necessidade de mudar, melhorar a sua condição, seja econômica, social ou cultural, exige do sujeito a reorganização, a busca por elementos que emergem da sua memória individual e coletiva e que possibilitam as mudanças e transformações necessárias. A educação pode e deve ser um desses elementos uma vez que é construída por memórias diversas de sujeitos diversos, constituídos sócio, histórico e culturalmente.

*Então facilita o EJA, para formar mais rápido* (AA). É a corrida contra o tempo, contra a marginalização, contra o não pertencimento, pois muito já foi perdido e é preciso *recuperar tudo o que eu havia aprendido e que perdi esses anos fora da escola* (idem). É preciso recuperar o tempo e a identidade. O desejo de recriar, transformar a realidade é maior do que o cansaço diário, superior ao sono que adentra os olhos e que ainda assim permanecem fixos na possibilidade de se mover, de se colocar como sujeito da sua história.

Na terceira pergunta, que se referiu ao alcance das expectativas por parte dos entrevistados, observa-se o resgate do tempo, extraviado por caminhos outros. Caminhos abertos pelas diferenças e mazelas sociais, pela ausência de oportunidades, pela falta de opção. Contudo, *após 36 anos* (AE), a vida oferece a chance de aprender. *Aprender coisas que eu não sabia* (AD), *sair daqui com meu diploma* (AA), *pois aprendi muito* (AB). Dessa forma, a inclusão de jovens e adultos através da educação vai, aos poucos, diminuindo a distância entre o centro e a periferia, entre o proletário e o patrão.

Assim, na questão 04, a qual indagou sobre *estar-se pronto para o mercado de trabalho*, percebemos que a EJA/PROEJA

configura-se como espaço de transformação, de expectativas e realizações de sonhos até então adormecidos, garantindo o pleno desenvolvimento de jovens e adultos que buscam na educação um meio, se não o único, de inclusão social e capacitação profissional – [...] *falta um pouquinho, vou continuar me esforçando para quando terminar os estudos está pronta (AA)* para o mercado de trabalho, pois *estou me preparando para isso (AB)*.

*Está pronta e se preparando* é um processo longo e muitas vezes cansativo no exercício da dupla jornada da maioria desses jovens e adultos. O ser humano em sua dimensão educativa, ao longo da história, está sempre buscando aperfeiçoamento como substância essencial para sua formação. Kant (1999, p. 19) refere-se à educação como “uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”. Os resquícios dos conhecimentos das gerações precedentes aparelham e aprimoram o processo educativo, assegurando aos educandos a autoconsciência, o resgate da cidadania e a capacitação profissional, atualmente exigida pelo mercado de trabalho.

A educação, na pessoa do professor, conscientiza, orienta e prepara seus alunos para a vida, guiando-os sempre para os caminhos corretos, capazes de fazer desses educandos, no futuro, verdadeiros cidadãos com senso crítico, munidos não só de inteligência, mas também de valores (FREIRE, 2003). Porém, aliado ao pensamento do autor, o ambiente escolar deve se adequar às necessidades dos alunos. Assim, na última questão, que buscou evidenciar as sugestões dos discentes para melhoria do ensino e aprendizagem na EJA/PROEJA, os entrevistados foram unânimes: mais rigor com os alunos que atrapalham as aulas (AB, AD, AE); *falta mais respeito e dedicação de alguns e menos palavras sujas de alguns (AA)*.

A sala de aula deve ser espaço de construção de conhecimentos, de trocas de experiências e de respeito mútuo, mas uma minoria tende a não corroborar com isso. Sabemos que é grande o desafio

que os educadores têm encontrado em relação à indisciplina em sala de aula e na escola. Sabemos também que se trata de um problema bastante complexo que envolve vários fatores,

[...] o aluno, seu desinteresse, decorrente da tecnologia a que tem acesso fora da escola; os meios de comunicação, a sua influência negativa; a família, não cumprindo seu papel; a escola, que não apóia o professor; a sociedade, sua (des) organização; e, depois de um certo tempo, chega-se a colocar em questão a própria relação pedagógica. (VASCONCELOS, s/d, p. 229).

A escola é um meio de vida social abatido pelas diversas mudanças da sociedade nas diferentes formas de se relacionar. Sua função de socialização vai muito além da aquisição de uma cultura geral e seus efeitos sobre o comportamento refletem-se mais nos sentimentos e na percepção sensorial do que nos processos racionais proporcionados em ambientes controlados, como a sala de aula. O que há de fato, segundo Vasconcelos (s/d), é uma crise de objetivos e limites. Crise que se manifesta de muitas maneiras, mas com certeza uma das mais difíceis de enfrentar é a absoluta falta de sentido para o estudo por parte dos alunos. Afinal, estudar para quê? De acordo com o autor, “estamos vivendo a queda do mito da ascensão social através da escola!” (VASCONCELOS, s/d, p. 231). Isso porque, atualmente, existe um número maior de pessoas com diplomas e desempregadas.

A falta de objetivos é ainda mais agravada pela ausência de limites que gera o consumismo precoce e muitas vezes permanente. “É preciso satisfazer rapidamente os desejos sob o fantasma da frustração e até mesmo do trauma. O importante é viver bem o aqui e o agora.” (*Idem*, p. 233). Tanto a escola quanto a família são vítimas dessa crise.

Infelizmente, não há uma receita pronta que resolva, acabe com a indisciplina na escola. Projetos imediatistas, idealistas acabam por mascarar a realidade. Cada escola possui particularidades que



devem ser levadas em conta na elaboração de normas e regras que regem o ambiente escolar. A falta de respeito que tanto angustia a aluna AA agride a sua individualidade, rompe com o direito a um ambiente saudável para se trabalhar e se estudar, desmotiva aqueles que, egressos do labor, têm que ouvir *palavras sujas* que quebram a harmonia em sala de aula.

Percebe-se, também, uma crise de identidades refletida no comportamento dos sujeitos, na cópia de estilos modistas, na representação estético-cultural influenciada por determinado artista ou pela onda da *ostentação*. A diferença é massacrada pelo desejo de ser igual ao outro.

Segundo Hall (2003, p. 9),

[...]um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. [...] Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constrói uma "crise de identidade".

Tal crise altera algumas características pessoais que diferenciam o *eu* do *outro* e que são próprias de cada um. A sociedade modifica as identidades dos indivíduos através das situações vividas por eles, fazendo com que um sujeito passe a ser constituído por várias identidades coerentes, ou não.

Assim, a escola vai se configurando o espaço das diferenças, das opiniões divergentes, o que pode favorecer o respeito à diversidade ou a perpetuação de ideias preconceituosas, muitas vezes manifestadas na indisciplina, na não aceitação de si e do outro.

## 5 Considerações finais

A educação de jovens e adultos constitui-se um campo fértil para a análise de saberes e práticas decorrentes de um modelo de ensino diferenciado, perpassado pela exclusão social, pela falta de oportunidades que muitas vezes obriga o sujeito a se *travestir* de conceitos, ideias, comportamentos e costumes contrários aos seus sonhos, desejos, projetos de vida...

A pesquisa buscou refletir o processo de construção da identidade de jovens e adultos que buscam através da educação *reinventar* suas identidades. A subjetividade das respostas descortinou a fragmentação dos sujeitos envolvidos no resgate de suas identidades perdidas, as quais são apresentadas de forma desconstruída, fragmentada, pois os indivíduos se veem em meio a incertezas e dúvidas sobre si e o outro, entre a inércia e a necessidade de mudança, entre a inexistência de opções de outrora e o resgate do tempo e de si mesmo.

Constatou-se, ainda, que o processo de (re)construção identitária deriva da busca por um emprego melhor, do anseio de cursar uma faculdade ou pelo desejo de estudar teologia bíblica. Tal processo devolve aos jovens e adultos a possibilidade de transformar suas realidades, de se colocarem como sujeitos autônomos na sociedade e *fazer-se ouvir*. E mais, recupera o direito de sonhar, restaura o movimento da memória que ameaça cair no esquecimento pelo desgaste do tempo (AE).

## Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 7 nov. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 nov. 2014.

FERREIRA, M. J. R.; PAIVA, M. A. V. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e no PROEJA. *In*: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.; PAIVA, M. A. V. **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória: Ifes, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3fJgysg>. Acesso em: 7 nov. 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 26 jan. 2015.

PROEJA. Documento Base. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 7 nov. 2014.

SILVA, M. do A. J. Tendências Educacionais e de pesquisa na EJA: trajetórias e perspectivas. *In*: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.; PAIVA, M. A. V. **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória: Ifes, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3fJgysg>. Acesso em: 7 nov. 2014.

VASCONCELOS, C. dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf). Acesso em: 7 nov. 2014.

# A preposição não padrão *ni* no português brasileiro

Liliane Pereira Barbosa  
Raudeiza Aparecida Moreira Souto

# I Introdução

Esta pesquisa propôs uma análise alternativa do uso da forma preposicional não padrão *ni* no Português Brasileiro (PB), numa abordagem cognitiva, especificamente do Modelo de Redes – modelo inserido em um escopo mais amplo, o da Linguística Cognitiva (LC).

Propusemos responder, considerando o Modelo de Redes: quais as conexões estabelecidas entre as formas preposicionais padrão *em* e não padrão *ni*, tendo em vista os fatores linguísticos e não linguísticos que podem atuar no uso da forma *ni* no PB?

Nesta pesquisa, pressupusemos, de acordo com o Modelo de Redes, que a preposição *em* no PB, em razão de sua baixa frequência de ocorrência, foi motivada analogicamente dando origem à forma *ni*.

Para isso, objetivamos investigar a forma preposicional *ni* identificando as conexões que estabelece com a forma preposicional *em*, através do Modelo de Redes. Especificamente, objetivamos: a) examinar se os fatores linguísticos e não linguísticos atuam no uso da forma preposicional *ni* no PB; b) propor categorias para a preposição *em* do PB; c) identificar as conexões estabelecidas entre as formas *em* e *ni* pelos usuários do PB; d) verificar se a frequência de ocorrência atua no uso da forma preposicional não padrão *ni*; e e) propor uma discussão alternativa do fenômeno investigado na perspectiva do Modelo de Redes.

Desse modo, o presente trabalho buscou realizar uma análise alternativa, na qual o uso da forma preposicional não padrão *ni* foi abordado na perspectiva cognitiva do Modelo de Redes. A seguir, revisitamos a literatura sobre a preposição *ni* no PB.

## 2 A preposição *ni* na perspectiva linguística

A preposição *ni* é uma variante não padrão da preposição *em* do PB. Esta variante constitui mais um caso que demonstra a heterogeneidade do PB.

Segundo Ferrari (1997), é escassa a referência à variante *ni* na literatura, tendo em vista que está vinculada a dialetos não padrão. Ferrari (1997) menciona Nascentes (1922) com um registro casual da forma *ni*, e Teixeira (1944), o qual registra a presença do *ni* em uma cantiga folclórica procedente da cidade de Jaraguá, localizada no estado de Goiás (“eu não vô mais *ni* pagode/ não sô interessado”).

Nossas pesquisas também apontaram para o registro realizado por Cunha, em 1960. Cunha (1960) observou que frases como “estive *ni* Tito” ocorrem no Nordeste de Minas Gerais. Com base nesses registros mais antigos, admitimos que o uso da variante não padrão *ni* na fala não é algo recente no PB.

Cunha coloca ainda que o *ni* é forma analógica<sup>2</sup> decorrente de *no/na*, assim como *de* provém de *do/da*. Em outras palavras, *do/da: de ([di])* está para *no/na* de onde se forma, através de analogia, o *ni* (CUNHA, 1960). Esse gramático aponta que ao se usar “[...] de di (= de), nas frases em apreço, no sentido de “da casa de”, a forma *ni* (= ne), criada à sua imagem, assumiu, em consequência, o valor que, era de esperar, teria a preposição *em* nas construções opositivas” (CUNHA, 1960, p. 153). Segundo esse gramático, a partícula relacional *ni* (e também *nim*<sup>3</sup>) substitui o *em* noutras regiões do país, como em Sergipe, onde a forma nasalizada é frequente.

---

2 Analogia é um “fenômeno em que uma palavra, ou um padrão linguístico qualquer, é alterado de maneira a se tornar semelhante, ou análogo, a um outro padrão da língua” (SILVA, 2011, p. 57).

3 Cunha explica que a forma *nim* é originada por cruzamento de *ni* e *im* (= *em*) (CUNHA, 1960, p. 155).

Ferrari (1997) observou a ocorrência da preposição *ni*, em Morro dos Caboclos (RJ). Segundo Ferrari (1994 apud FERRARI, 1997), o uso do *ni* não substituiu o uso do *em* na fala dos habitantes da comunidade analisada, mas as formas alternavam-se, tratando-se de um fenômeno de variação linguística quantitativa com base na teoria laboviana e no funcionalismo linguístico. Por sua vez, o estudo realizado por Ferrari, em 1997, teve como objetivo focar a variação *em/ni* a partir de um novo referencial teórico – o da Linguística Funcional Cognitiva – sob a hipótese de que a variação em questão se relaciona a fenômenos cognitivos específicos.

Ratificando esses registros, o estudo da preposição *ni* por Paes (2013) sinaliza a prevalência do uso dessa variante na comunidade de Vitória da Conquista (BA). Em seu estudo, houve maior índice de ocorrência do *ni* na faixa etária de 46 a 70 anos de idade.

A pesquisa de Paes (2013) observou o juízo de valor dos informantes em relação à variante não contemplada pela Gramática Tradicional (GT), a saber, a forma *ni*. Os informantes demonstraram avaliações negativas quanto ao uso do *ni*, não se atentando que também faziam uso dessa forma. Notou-se que a maior escolaridade oferece ao falante, ao que tudo indica, a possibilidade de monitorar sua fala em momentos em que esse controle se faz necessário, evitando, assim, o que a desvaloriza (no caso, a forma *ni*). Passamos agora à próxima seção, em que apresentamos o arcabouço teórico que sustentou esta pesquisa.

### **3 Referencial teórico**

A LC procura compreender e descrever a linguagem a partir da hipótese de que a língua expressa o pensamento humano. Estudar sua estrutura e seu funcionamento significa, nessa perspectiva, tentar entender como o pensamento é estruturado e organizado para culminar no funcionamento do sistema cognitivo. Segundo Evans e Green (2006 apud MOSCHEM, 2011, p. 19), a língua constitui um sistema que reflete padrões de conceitualização.



Croft e Cruse (2004 apud BARBOSA, 2013, p. 45) postulam a LC em três pilares básicos: 1) A linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma, ou seja, o seu processamento não pode ocorrer em uma única área e nem sua estrutura pode ser diferente ou autônoma de fenômenos não linguísticos; 2) A estrutura gramatical é conceptualização, ou seja, sua base consiste na conceptualização da experiência humana para a comunicação e do conhecimento linguístico do usuário; 3) O conhecimento linguístico emerge do uso, ou seja, é na experiência que se estabelecem as relações de cognição para o conhecimento.

Consoante Evans e Green (2006 apud BARBOSA, 2013), dos princípios e diretrizes da LC, resultam duas principais áreas de investigação que se complementam: a) abordagem cognitiva para a semântica: composta de propostas teóricas que indagam a relação entre experiência, sistema conceitual e estrutura semântica codificada pela linguagem; b) abordagem cognitiva para a gramática: enfoca o estudo dos princípios cognitivos que fazem emergir a organização linguística. Restringimo-nos, na próxima subseção, à abordagem cognitiva para a gramática, segundo a proposta da Gramática Cognitiva, especificamente, ao Modelo de Redes.

### **3.1 Gramática Cognitiva**

A Gramática Cognitiva, teoria baseada no uso (LANGACKER, 1987, 1988; TAYLOR, 1989 apud CIFUENTES-HONRUBIA, 1996), apoia-se em duas proposições: 1) a unidade básica da gramática é simbólica e 2) a gramática mental é formada pela abstração de unidades simbólicas emergidas do uso da linguagem pelo usuário da língua (EVANS; GREEN, 2006 apud BARBOSA, 2013).

Nessa perspectiva da Gramática Cognitiva, a gramática surge do uso, as modificações sonoras são diretamente ligadas à natureza variável da língua: "a variação sonora apresenta graduação, tanto lexical quanto fonética, no sentido de que as mudanças vão afetando as palavras pouco a pouco e pode ocorrer, também, modificação ou

perda gradual dos gestos articulatórios” (cf. PAGLIUCA; MOWREY, 1987; BROWMAN; GOLDSTEIN, 1992 apud HUBACK, 2007). Com efeito, os níveis gramaticais (fonética, morfologia, sintaxe) estão imbricados e são moldados na interação que se faz da língua. Aspectos importantes a serem considerados na perspectiva da Gramática Cognitiva, a saber, armazenamento, reducionismo, categorização, produção, percepção, conexão, esquema, força lexical, frequência e repetição serão abordados nas próximas subseções.

### **3.1.1 Armazenamento, reducionismo e categorização**

As várias formas de um item lexical a que um usuário é exposto (percepção e produção da fala) são guardadas e categorizadas em sua mente, isto é, uma palavra pronunciada de várias formas ou em diversos contextos está presente nas representações mentais de informações linguísticas do falante de forma que ocorre uma estocagem redundante necessária para que se estabeleçam relações de semelhanças entre os itens lexicais (HUBACK, 2007). As semelhanças (na forma, no significado ou em ambos) são categorizadas e organizadas em redes gramaticais, redes de conexões entre os itens que tornam a estocagem eficiente e dinâmica (BARBOSA, 2013).

### **3.1.2 Produção e percepção**

Para ilustrar a produção e a percepção, podemos pensar na categoria “pássaro”. São várias as espécies de pássaros, e elas partilham entre si mais semelhanças do que diferenças. Mesmo assim, nossa memória armazena tanto os traços redundantes quanto os não redundantes, ou seja, memoriza todos os tipos com a finalidade de suas propriedades intrínsecas serem apreendidas e de comparações serem realizadas (BYBEE, 2001 apud HUBACK, 2007). O mesmo ocorre com a estocagem de detalhe fonético

fino dos itens lexicais armazenados que é indispensável para que as categorizações nos diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico e sintático) e lexicais sejam construídas.

### **3.1.3 Conexões e esquemas**

As generalizações linguísticas formam esquemas, os quais possuem padrões e regularidades que se compõem de unidades esquemáticas abstraídas da interação em redes (LANGACKER, 2008 apud BARBOSA, 2013). Essas redes apresentam níveis diferentes de conexões possibilitando, assim, a diferenciação de categorias prototípicas e periféricas.

Consoante Bybee (1985 apud BARBOSA, 2013), as palavras podem estabelecer conexões por meio de semelhanças: a) na forma: conexão fonológica (mais fraca); b) no significado: conexão semântica (mais forte do que a anterior); c) na forma e no significado: conexão fonológico-semântico (conexão mais forte). As conexões entre itens lexicais geram redes complexas em razão das múltiplas combinações entre eles.

### **3.1.4 Força lexical, frequência e repetição**

A interação com o mundo através da linguagem afeta as representações das palavras (tanto na produção quanto na percepção) na mente dos falantes (BYBEE, 2001 apud BARBOSA, 2013). São dois os tipos os efeitos de frequência aplicáveis à linguagem: 1) Frequência de ocorrência (*token frequency*): número total de vezes que um determinado elemento linguístico aparece em uma dada categoria (SILVA, 2011); 2) Frequência de tipo (*type frequency*): número de elementos ou tipos que compartilham uma propriedade específica em uma dada categoria (SILVA, 2011).

A repetição também orienta a redução de formas na língua. Com o aumento da frequência, sintagmas se reduzem e se comprimem (p. e. “*deixa eu ver*” passa a “*xovê*”), e, em casos menos óbvios, há

um efeito de frequência geral na redução do som. Duque (2012) aponta que, com a repetição, ocorre um declínio na tendência de responder a estímulos que tenham ficado familiares devido à exposição repetida ou persistente, levando à habituação. A partir desta habituação, tornam-se inconscientes a ponto de serem ativados automaticamente. Com isso, são formados padrões de comportamento cada vez mais genéricos. A seguir, tratamos particularmente do Modelo de Redes.

## 3.2 Modelo de Redes

Nesta pesquisa, decidimos analisar o uso da forma preposicional *ni* a partir da perspectiva cognitiva do Modelo de Redes por este modelo permitir uma interação entre categorias linguísticas e não linguísticas e sugerir que o conhecimento linguístico opera em vários níveis de conexões que o articulam.

A gramática, no Modelo de Redes, constitui um todo formado por léxico e esquemas (BYBEE, 1985, 2007, 2010). O léxico, a morfologia e a sintaxe formam um *continuum* de unidades simbólicas que servem para estruturar o teor conceptual com propósitos expressivos (CIFUENTES-HONRUBIA, 1996). Segundo Bybee (2007 apud BARBOSA, 2013), as características do Modelo de Redes são:

- a) As palavras possuem graus de força lexical devido a sua frequência de ocorrência;
- b) As palavras estão relacionadas entre si através de redes de conexões lexicais entre traços semânticos ou fonológicos, iguais ou análogos, deliberando a sua estrutura morfológica;
- c) Os conjuntos de léxicos que têm padrões fonológicos ou semânticos semelhantes se reforçam reciprocamente e designam generalizações resultantes, tidas como esquemas ou padrões, da qual a frequência de tipo resulta na produtividade.

É defendido por Bybee (1985 apud BARBOSA, 2013) que a unidade de processamento da mente é o item lexical, assim como os *chunks*<sup>4</sup>. A autora ainda aponta duas propostas para a utilização do elemento lexical que pode se acomodar em uma teoria de organização e acesso lexical:

- a) O léxico é afetado de maneira que ocorre um fortalecimento da representação de um item lexical sempre que o falante/ouvinte o processa;
- b) Todos os itens adicionados ao léxico contêm vários tipos de relações com outros itens lexicais.

Assim, apresentamos um panorama geral do Modelo de Redes, no escopo da LC. Na próxima seção, descrevemos a metodologia adotada nesta pesquisa.

## 4 Metodologia

Utilizamos como ponto de partida a pesquisa bibliográfica em Modelo de Redes. Iniciamos do escopo mais amplo que é a LC, a qual postula que o processamento e a estrutura da linguagem não são estabelecidos apenas em uma área do sistema cognitivo humano. Posteriormente, restringimo-nos ao Modelo de Redes. Este modelo leva em consideração fatores linguísticos e não linguísticos para tecer previsões sobre a fala. Particularmente, sobre as leituras, salientamos os trabalhos de Huback (2007), Bybee (1985), Barbosa (2013) e Ferrari (2014).

Realizamos, também, leituras sobre a ocorrência da preposição *ni* na fala de indivíduos de vários estados do Brasil e propostas de sua origem. Sobre as leituras referentes à forma *ni*, destacamos Ferrari (1997) e Paes (2011, 2013).

---

<sup>4</sup> Conjunto de palavras específicas que formam palavras pré-fabricadas, isto é, unidades que são provavelmente processadas e armazenadas juntas, como um bloco.

Utilizamos dados teóricos extraídos da literatura de textos que tratam sobre a forma *ni* em Morro dos Caboclos – RJ (FERRARI, 1997) e Vitória da Conquista – BA (PAES, 2011, 2013), assim como extraímos uma amostra do *corpus* da comunidade quilombola de Poções (MG)<sup>5</sup>. Essa comunidade quilombola localiza-se na zona rural de Francisco Sá, município norte-mineiro, localidade em que também há a alternância entre as formas preposicionais padrão *em* e não padrão *ni*. Finalmente, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados nas amostras para obter resultados e tecer as considerações finais da pesquisa.

Ou seja, escolhemos dois tipos de amostra para uma abordagem mais ampla. A nossa escolha por dados da comunidade quilombola se deve à ideia das pessoas da região sobre o falar diferenciado dos quilombolas de Poções, no município de Francisco Sá (MG). Além disso, nossa escolha em pesquisar a fala nesse espaço geográfico se deu uma vez que notamos que esses indivíduos são vítimas do preconceito linguístico, assim como de outros tipos de preconceito em relação à etnia. Assim, consideramos contribuir para descrever as maneiras de usar o PB no Brasil, tendo em vista que qualquer língua é propensa à variação, e contextualizar, em relação a um fenômeno linguístico, os quilombolas de Poções (MG) nesse uso do PB. Já os dados da literatura foram utilizados visando à possibilidade de observarmos a ocorrência da preposição *ni* em duas outras regiões do país, pois pareceu-nos interessante comparar o uso dessa forma em comunidades distintas.

O *corpus* da comunidade quilombola de Poções, obtido no período de 2009-2010, é composto por dez informantes. As entrevistas foram feitas de forma espontânea, acerca de temas do cotidiano dos quilombolas.

---

5 Agradecemos a Wagner Cassiano da Silva pelo acesso ao *corpus* colhido na comunidade de Poções (MG). Processo no Comitê de Ética da Unimontes n. 1.765 de 12/11/2009.

Em relação aos dados da literatura, o *corpus* oral da análise de Paes (2013) é constituído por 18 entrevistas com duração média de 20 minutos, gravadas no ano de 2012 na referida cidade, com falantes do sexo feminino, naturais da cidade de Vitória da Conquista (BA) estratificados por escolaridade e faixa etária. Segundo a estudiosa, para a formação desse *corpus*, os informantes foram organizados em nove grupos, com dois informantes em cada: três fatores da variável social escolaridade (ensinos fundamental, médio e superior) e três fatores da variável social faixa etária do informante (15-29; 30-45; 46-70 anos de idade).

Ferrari (1997) obteve seu *corpus* a partir de dados obtidos da comunidade do Morro dos Caboclos, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Para a seleção de informantes no Morro dos Caboclos, Ferrari (2009) estabeleceu previamente os seguintes critérios: a) entrevistar apenas pessoas nascidas e criadas no Morro; b) obter entrevistas gravadas de 40 pessoas; c) controlar a variável sexo, com gravações de 20 homens e 20 mulheres; d) controlar a variável idade, gravando pessoas das seguintes faixas etárias: 11-20, 21-30, 41-50, 51-60, 61-70 e 70 em diante.

Após a definição das amostras a serem analisadas: Poções (MG), Morro dos Caboclos (RJ) e Vitória da Conquista (BA), detectamos na fala espontânea de moradores da comunidade de Poções (MG) e nos dados da literatura, Morro dos Caboclos (RJ) e Vitória da Conquista (BA), a ocorrência da preposição *ni*.

Para a análise, examinamos os seguintes fatores linguísticos: as categorias gramaticais adjacentes, ou seja, precedentes e seguintes; os sintagmas adjacentes e consideramos, também, o significado do sintagma preposicionado iniciado por *ni*. Examinamos, ainda, fatores não linguísticos (região geográfica, etnia, grau de escolaridade, faixa etária e sexo) que possam atuar no uso da forma *ni* no PB.

Verificamos se a frequência de ocorrência atua no uso da forma preposicional não padrão *ni* e, logo após, na perspectiva do Modelo de Redes, propusemos categorias para a preposição *em* do PB.

Consideramos, ainda, segundo a proposta do Modelo de Redes, quais conexões são estabelecidas e os fatores que atuam sobre o fenômeno investigado. A seguir, expomos a descrição e a análise dos dados.

## 5 Descrição e análise de dados

A análise dos dados apontou que a frequência de ocorrência da preposição *ni* na comunidade de Poções (MG), é de maior proporção (65%) comparada à frequência de ocorrência da preposição *em* (35%). Por sua vez, observamos que a frequência de ocorrência da preposição *ni* em Vitória da Conquista (BA) é de proporção menor (5%) quando comparada à frequência de ocorrência da preposição *em* (95%). Não foi possível averiguarmos a frequência de ocorrência da forma *em* na amostra de Morro dos Caboclos (RJ) porque não tivemos acesso a essa informação.

### 5.1 Frequência de ocorrência da forma *ni*

Nosso *corpus* é constituído de 81 frequências de ocorrência da forma *ni*, das quais, 42% ocorreram na amostra de Poções (MG)<sup>6</sup>, 24% na amostra de Vitória da Conquista (BA) e 34% na de Morro dos Caboclos (RJ).

### 5.2 Fatores linguísticos

Analizamos os fatores linguísticos que podem interferir na ocorrência da preposição *ni* como os sintagmas e categorias gramaticais adjacentes à forma *ni* e o significado do sintagma preposicionado iniciado por *ni*.

---

<sup>6</sup> Entre o total de frequência de ocorrência da forma *ni*, observamos e computamos a ocorrência de uma forma *nis*.



## 5.2.1 Sintagmas precedentes à forma *ni*

Inicialmente, analisamos os sintagmas precedentes à forma *ni* e, a partir daí, observamos a ocorrência de três tipos de sintagmas nessa posição: sintagma nominal, sintagma verbal e sintagma adverbial.

Considerando o total da frequência de ocorrência da forma *ni* nas três amostras que constituem nosso *corpus*, o sintagma verbal foi o tipo de sintagma mais utilizado precedendo a forma *ni* (44%), seguido do sintagma adverbial (33%) e do sintagma nominal (23%). Observamos, ainda, que o sintagma nominal teve baixa frequência de ocorrência nas amostras de Morro dos Caboclos (RJ) e Poções (MG). Apenas em Vitória da Conquista (BA), o sintagma nominal obteve um percentual de uso idêntico ao do sintagma adverbial (30,5%). Por sua vez, o sintagma verbal obteve o maior valor percentual em Vitória da Conquista (BA) – (39%) – e em Poções (MG) – (34%) –, enquanto, no Morro dos Caboclos (RJ), este sintagma obteve uma porcentagem de 65%, valor muito elevado em relação aos outros sintagmas dessa amostra, apontando, assim, a tendência dos entrevistados, principalmente, do Morro dos Caboclos, ao uso do sintagma verbal anteposto à forma *ni*. Passemos para análise das categorias gramaticais que se antepõem à preposição *ni* e o apontamento da frequência de ocorrência de cada uma.

## 5.2.2 Categorias gramaticais precedentes à forma *ni*

Em análise quantitativa das categorias gramaticais que precedem a forma *ni* na fala dos informantes das três amostras, as seguintes categorias gramaticais precedentes são encontradas nas três amostras: verbo, substantivo, pronome, advérbio, conjunção, adjetivo e palavra denotativa. As categorias gramaticais mais utilizadas precedendo a forma *ni* foram: o verbo (37%), o substantivo (30%) e o advérbio (26%). O pronome, por sua vez, correspondeu a apenas 4% dos dados; conjunção, adjetivo e palavra denotativa,

que foram as de baixa frequência de ocorrência, obtiveram, cada uma, representação em apenas 1% dos casos. A partir de agora, analisamos os mesmos fatores linguísticos já expostos, mas na posição subsequente à preposição *ni*.

### **5.2.3 Sintagmas seguintes à forma *ni***

A análise apontou que não houve ocorrência de sintagma verbal seguindo a forma *ni*, contrária ao resultado da análise dos sintagmas precedentes. Por sua vez, a frequência de ocorrência de sintagma nominal em posição seguinte à forma *ni* predominou (97% em Poções (MG), e 100% em Morro dos Caboclos (RJ) e em Vitória da Conquista (BA)); por outro lado, no resultado em posição precedente, o sintagma nominal ocorreu em apenas 23% dos casos, o mais baixo percentual entre os três tipos de sintagmas. Houve apenas um caso de frequência de ocorrência de sintagma adverbial após a forma *ni*, em Poções (MG) – 3% das frequências de ocorrência – o que também difere da posição precedente à forma *ni*, com percentual significativo de ocorrência: 33%, sendo o segundo mais utilizado entre os entrevistados das três amostras. A seguir, análise das categorias gramaticais subsequentes à forma *ni* e apontamento da frequência de ocorrência de cada uma.

### **5.2.4 Categorias gramaticais seguintes à forma *ni***

Em análise quantitativa das categorias gramaticais subsequentes à forma *ni*, notamos que somente duas categorias se destacam por seu alto percentual de frequência de ocorrência (substantivos (68%) e pronomes (22%)) se destacam nas categorias, diferentemente da análise das categorias gramaticais precedentes: verbo (37%), substantivo (30%) e advérbio (26%).

O advérbio, por sua vez, que em posição precedente obteve um valor significativo de 26% de frequência de ocorrência, na

posição seguinte à forma *ni*, representa apenas 1% dos dados gerais. A categoria das conjunções apresentou baixo percentual de frequência de ocorrência: 1% em ambos os contextos linguísticos considerados. Ainda, tratando-se de baixo percentual de frequência de ocorrência, temos as categorias do adjetivo e da palavra denotativa, que ocorreram apenas em ambiente precedente à forma *ni*, ambas com 1% das frequências de ocorrência. As categorias que apareceram apenas em contexto linguístico seguinte são: numeral e artigo, representando 4% das frequências de ocorrência cada uma (p. e., Entrei lá *ni* dois mil e seis). A seguir, análise do valor do sintagma preposicional iniciado pela forma *ni* e apontamento da frequência de ocorrência de cada um.

### **5.1.2.5 Valor do sintagma preposicional iniciado pela forma *ni***

Nesta subseção, tratamos do valor semântico do sintagma preposicional iniciado pela forma *ni*. Esclarecemos que utilizamos os valores semânticos propostos por Paes (2013), locativo concreto, locativo abstrato, tempo, ser vivo, instrumento, circunstância, nome abstrato, partes do corpo e outro, e acrescentamos os seguintes valores, em razão de terem surgido em nosso *corpus*: assunto, locativo concreto implícito, objeto e consumo frequente.

A análise do valor do sintagma apontou um uso expressivo de sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni* com valor de locativo concreto explícito (em Poções 70%, em Morro dos Caboclos 35% e em Vitória da Conquista 33%). Observamos que o valor semântico *locativo abstrato* ocorreu em 12% dos casos, em Poções (MG); em Vitória da Conquista (BA), ocorreu em 15%, e sua ocorrência não foi constatada na amostra de Morro dos Caboclos (RJ). O *locativo concreto implícito* ocorreu em Morro dos Caboclos (RJ), em 20% das frequências de ocorrência, e em Vitória da Conquista (BA), em 7%.

O valor semântico *ser vivo* teve um percentual de 9% de frequência de ocorrência em Poções (MG), 30% em Morro dos Caboclos (RJ) e 15% em Vitória da Conquista (BA). O valor semântico *nome abstrato* teve a ocorrência de 6% em Poções (MG), 7% em Vitória da Conquista (BA), e 5% em Morro dos Caboclos (RJ). O valor de *objeto* ocorreu somente em Poções (MG), com 3% de frequência de ocorrência. O valor semântico *tempo* ocorreu em Morro dos Caboclos (RJ), em 10% dos casos, e em Vitória da Conquista (BA), em 11%.

Por fim, essa análise aponta que três foram os valores semânticos que ocorreram apenas na amostra de Vitória da Conquista (BA): assunto, parte do corpo e consumo frequente, que representam 1% dos dados, cada um. A seguir, considerações sobre os fatores não linguísticos considerados.

### **5.1.3 Fatores não linguísticos**

A amostra da qual tratamos nesta seção é composta, exclusivamente, por falantes remanescentes da comunidade quilombola de Poções (MG), área rural de Francisco Sá, localizada no Norte de Minas Gerais. Esclarecemos que os fatores não linguísticos só puderam ser avaliados na amostra de Poções (MG) porque é a única de que tivemos acesso aos áudios e às fichas dos informantes. Os demais dados foram obtidos através da literatura cujas análises não forneceram essas informações não linguísticas. O perfil de nossos informantes está descrito na tabela a seguir; logo após, apresentamos cada fator não linguístico considerado nessa pesquisa.

**Tabela 1** – Poções (MG): Perfil social e frequência de ocorrência da forma *ni*

Amostra de Poções (MG)					
Informantes	Sexo	Faixa etária	Escolaridade	Frequência de ocorrência do <i>ni</i>	%
Informante 1	F	2	Fundamental	10	29
Informante 2	F	2	Médio	2	6
Informante 3	F	4	Fundamental	3	9
Informante 4	F	4	Fundamental	3	9
Informante 5	F	3	Fundamental	1	3
Informante 6	F	1	Médio	1	3
Informante 7	M	1	Fundamental	2	6
Informante 8	M	3	Fundamental	7	20,5
Informante 9	M	4	Fundamental	1	3
Informante 10	M	4	Fundamental	4	11,5
<b>TOTAL</b>				<b>34</b>	<b>100</b>

**Legenda:** **1:** 12 - 20 anos; **2:** 21-30 anos; **3:** 31 – 45 anos; **4:** +45 anos

**Fonte:** Elaboração própria

Consideramos a forma *ni* em relação ao fator escolaridade e o resultado obtido do grupo de falantes com ensino fundamental foi de aproximadamente 4 frequências de ocorrência para cada informante. Por sua vez, o resultado do grupo de falantes com ensino médio foi de 3 frequências de ocorrência por informante. A diferença da frequência de ocorrência por grau de escolaridade não é tão expressiva, uma vez que a diferença da frequência de ocorrência representada por um indivíduo do EF para o número de um indivíduo do EM é de apenas 1 frequência de ocorrência, o que nos aponta uma porcentagem aproximada nos dois graus de escolaridade.

Sobre o sexo como fator que pode atuar no uso da forma *ni*, os resultados obtidos foram 59% das frequências de ocorrência

da forma *ni* identificadas na fala dos entrevistados do sexo feminino; em contrapartida, 41% das frequências de ocorrência da forma *ni* ocorreram na fala dos entrevistados do sexo masculino. Considerando esse fator não linguístico, observamos que tanto o sexo feminino quanto o masculino utilizam a forma *ni* com percentual aproximado. Isso significa que o uso da forma *ni* não é estigmatizado entre seus usuários.

Com relação à faixa etária, o resultado obtido da faixa etária acima de 45 anos é de 11 frequências de ocorrência, ou seja, cada falante utilizou menos de 3,4 frequências de ocorrência da forma *ni*; o que aponta a baixa frequência de ocorrência para cada duas pessoas dessa faixa (16,17%). Na faixa etária de 31 a 45 anos, a porcentagem da frequência de ocorrência da forma *ni* é de 23,5%; a faixa etária de 21 a 30 anos, de 35%; e a faixa etária de 12 a 20 anos apresentou apenas 9% das frequências de ocorrência da forma *ni*. Depois de feita a descrição e análise dos dados, chegamos ao resultado de nossa pesquisa, conforme subseção seguinte.

## 5.2 Resultados

Após a descrição e análise da forma *ni*<sup>7</sup> ocorrida na fala espontânea dos moradores da comunidade quilombola de Poções (MG), Morro dos Caboclos (RJ) e Vitória da Conquista (BA), pautados no Modelo de Redes, alcançamos nossos resultados.

Nosso *corpus* formado por três amostras evidenciou que:

- a forma não padrão *ni*, a seguir, se sobrepôs à forma padrão *em* (34 frequências de ocorrência e 18 frequências de ocorrência, respectivamente), diferentemente do que afirma Paes (2011), em seu trabalho, a qual relata baixa frequência de ocorrência da forma *ni* (34 frequências de ocorrência de *ni* e 399 frequências de ocorrência de *em*) e coloca que não há indicativos de mudança a ponto de a forma *ni* se sobrepôr à padrão *em* em Vitória da Conquista (BA);

---

<sup>7</sup> Relembramos que a análise da forma *em* ocorreu apenas na amostra de Poções (MG).

- os sintagmas precedentes à preposição *ni* não atuam sobre o seu uso, assim como as categorias gramaticais precedentes propostas também não atuam;

- a preponderância do sintagma nominal seguindo a forma *ni*, por sua vez, caracteriza uma tendência de o determinado desse sintagma nominal ser representado pela categoria gramatical substantivo;

- os valores semânticos do sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni* que tendem a ocorrer nas amostras são: locativo concreto explícito, ser vivo e locativo abstrato. Nosso resultado diverge do valor apresentado por Paes (2011) por ela afirmar que a categoria tempo é grande favorecedora da forma *ni*, pois nossos dados apresentam essa categoria apenas em 6,5% dos valores atribuídos ao sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni*;

- há tendência de o valor semântico do sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni* ser de locativo. Dentre os três tipos de locativos (concreto explícito, concreto implícito e abstrato), o locativo concreto implícito é o único tipo que possui o determinado da estrutura sintagmática representada, também, por um pronome substantivo enquanto os outros são representados apenas por substantivos;

- há uma alta frequência de ocorrência do sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni* como locativo concreto no *corpus*, enquanto os outros tipos de locativo possuem baixa frequência de ocorrência<sup>8</sup>, apesar de Ferrari (1997) apontar, em sua pesquisa, que o sintagma preposicionado iniciado por *em* é mais utilizado com valor de locativo concreto enquanto o *ni* sinaliza a abstração da noção de locativo;

---

<sup>8</sup> Em razão de o locativo concreto implícito também funcionar como indicador de lugar concreto, observamos então um domínio ainda maior do locativo concreto.

- o valor semântico de locativo do sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni* já foi abordado por Cunha, em 1960, numa perspectiva diferente da nossa abordagem. Mas o fato de o uso pela forma *ni* não ser tão recente e de hoje seus valores semânticos irem além do locativo proposto por Cunha demonstra uma ampliação desses valores. Paes (2011) apresenta os seguintes valores semânticos ao sintagma preposicionado iniciado pela forma *ni*: locativos concretos e abstratos, tempo, ser vivo, instrumento, circunstância, nome abstrato, partes do corpo e outro. A partir de nosso *corpus*, novas categorias semânticas foram propostas e acrescentadas às de Paes: assunto, locativo concreto implícito, objeto e consumo frequente. Essa ampliação é respaldada pelo Modelo de Redes, haja vista que ele propõe que um item lexical ou expressão linguística que seja recorrente (produção/percepção) e se torne um hábito transforme-se em uma unidade simbólica na gramática mental do usuário da língua, podendo ter seu contexto de uso ampliado;

- a faixa etária de 21-30 anos apresentou maior tendência ao uso pela forma *ni*, o que diverge do resultado de Paes (2011) que observou alta frequência de ocorrência na faixa etária de 46-70 anos. Ou seja, não é uma forma inovadora no PB, mas também é utilizada por falantes de faixa etária mediana, conforme nosso resultado;

- os fatores não linguísticos sexo e escolaridade não atuaram sobre o fenômeno investigado, uma vez que as diferenças da frequência de ocorrência da forma *ni* não são relevantes entre essas categorias, corroborando a afirmação de Paes (2011) sobre o uso da forma *ni* ser independente de grau de escolaridade;

- a região geográfica e etnia investigadas não atuaram diferentemente no uso da forma *ni*, tendo em vista que nas três localidades o uso do *ni* foi utilizado significativamente. Os dados apresentaram apenas tendência à especialização de categoria gramatical precedente, no seu uso, por região: em Morro dos



Caboclos (RJ), foi verbo; em Vitória da Conquista (BA), substantivo; e, em Poções (MG), verbo e advérbio. Em outras regiões a forma *ni* pode não ocorrer ou apresentar distribuição diferente da encontrada nesta pesquisa, mas isso já é esperado numa perspectiva teórica em que a linguagem verbal emerge do uso. Logo, aspectos linguísticos e não linguísticos podem atuar diferentemente sobre a forma;

- a forma *ni* não é uma forma inovadora no PB visto que seu uso foi registrado, segundo Ferrari (1997), em Nascentes (1922) e, em uma cantiga folclórica (TEIXEIRA, 1944). Cunha (1960) também registra seu uso em determinadas regiões brasileiras. Posteriormente, seu uso é registrado por Pontes (1992) e Ferrari (1994; 1997). Esses registros demonstram o uso da forma *ni* em diversas localidades do país, como: Goiás, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, demarcando um espaço geográfico amplo em que há presença dessa forma;

- nossos dados de Poções (MG) apresentaram baixa frequência de ocorrência da preposição *em* (5,5%) e da forma *ni* (11%) em relação às formas *no(s)/na(s)* (83,5% de frequência de ocorrência).

Essas evidências conduziram-nos ao resultado desta pesquisa. Podemos afirmar, fundamentados no Modelo de Redes, que a forma *ni*, não recente no PB, teve alguns aspectos salientes conforme evidências supracitadas nas amostras investigadas, mas pode ser que outros fatores (p. e., outras regiões geográficas: Sul do Brasil) atuem sobre o fenômeno.

Por ser a forma *ni* um fenômeno de baixa frequência de ocorrência na língua, segundo o Modelo de Redes, ela pode ter emergido no PB como um fenômeno motivado por analogia, conforme nossa hipótese. Mas analogia a que forma(s) linguística(s)?

Cunha (1960) já sinalizava para essa relação analógica entre *ni/no/na*, numa explícita relação estabelecida entre as formas preposicionadas *de* (pronúncia *di/do/da*).

Segundo o Modelo de Redes, formas de alta frequência de ocorrência são mais facilmente acessadas pelos usuários e formas inter-relacionadas por traços fonológicos e/ou semânticos definem uma dada estrutura fonológica. Assim, buscamos pela frequência de ocorrência, na amostra de Poções (MG), das formas *no/na* a fim de verificar essa possível analogia e as acrescentamos às frequências de ocorrência das formas *em* e *ni*, já consideradas.

A amostra de Poções apresenta uma baixa frequência de ocorrência das formas *em* (5,5%) e *ni* (11%) em relação à frequência de ocorrência das formas *no/na* (83,5%). Ou seja, as formas *no/na* possuem alta frequência de ocorrência, logo são mais facilmente acessadas pelos usuários da língua; conseqüentemente, formas de baixa frequência de ocorrência, como a forma *em*, podem se transformar na forma *ni* motivada por analogia ao padrão das formas *no/na*.

Além da questão da frequência, constatamos que as formas envolvidas estão inter-relacionadas. Essas inter-relações apontam para conexões, de acordo com o Modelo de Redes, entre as formas supracitadas. Segundo Bybee (1985 apud BARBOSA, 2013), os itens lexicais podem estar conectados por meio de três tipos de conexões. São elas:

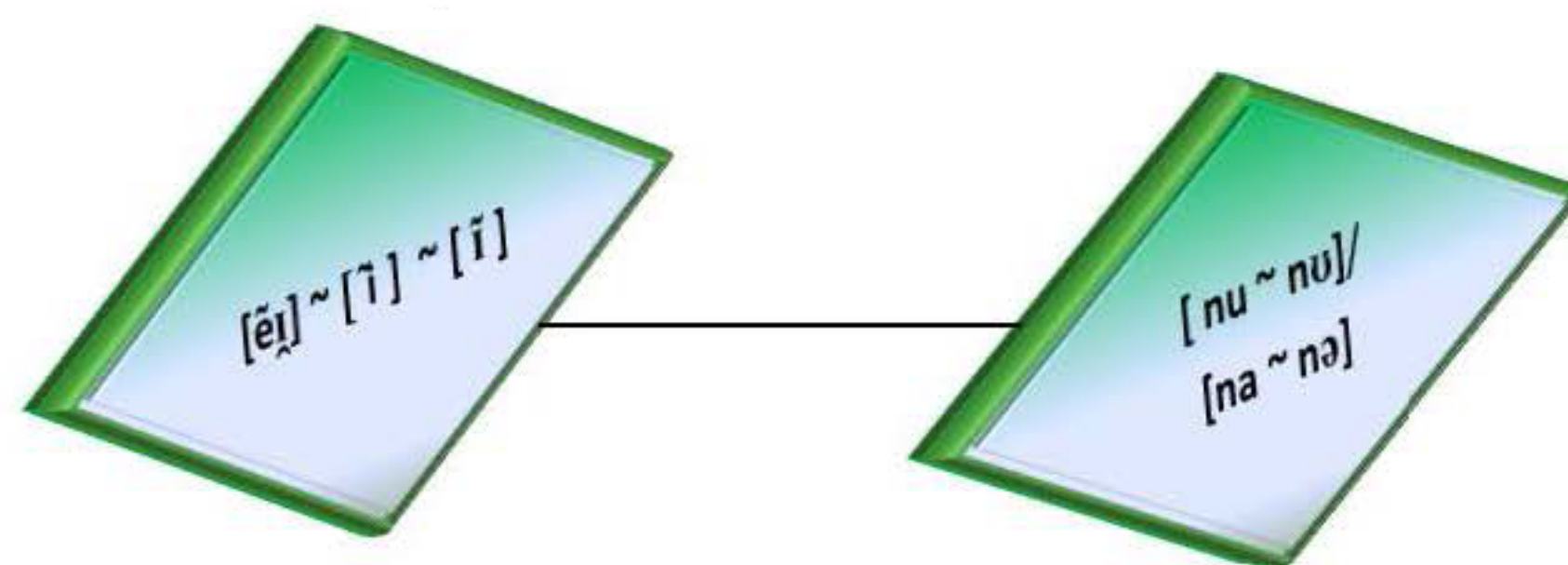
- similaridade na forma: conexão fonológica (conexão mais fraca);

- similaridade no sentido (significado): no caso desta pesquisa, por se tratar de significado gramatical, conexão morfológica (conexão mais forte do que a anterior);

- similaridade na forma e no sentido: conexão morfofonológica (conexão mais forte).

No caso desta pesquisa, ainda com base no Modelo de Redes, as formas *em/no/na* estão inter-relacionadas a partir de uma conexão morfofonológica parcial, em forma de rede. Elas apresentam entre si similaridade no significado gramatical (preposição e preposição

+ artigo, respectivamente) e semelhança na forma fonológica: (*em* [ẽ̃] ~ [ĩ] ~ [ĩ̃]) *no* ([no ~ nu ~ nʊ]) e *na* ([na ~ nə]), respectivamente (Figura 1).



**Figura 1** – Conexão entre as formas *em* e *no/na*

**Fonte:** Elaboração própria

A conexão morfofonológica é o tipo mais forte proposto pelo Modelo de Redes, logo, a forte conexão entre as formas *em* e *no/na* e a alta frequência de ocorrência das formas *no/na* em relação à baixa frequência de ocorrência de *em* propiciou a transformação da forma *em* na forma *ni*, em alguns dialetos. Transformação motivada por analogia às formas *no/na*.

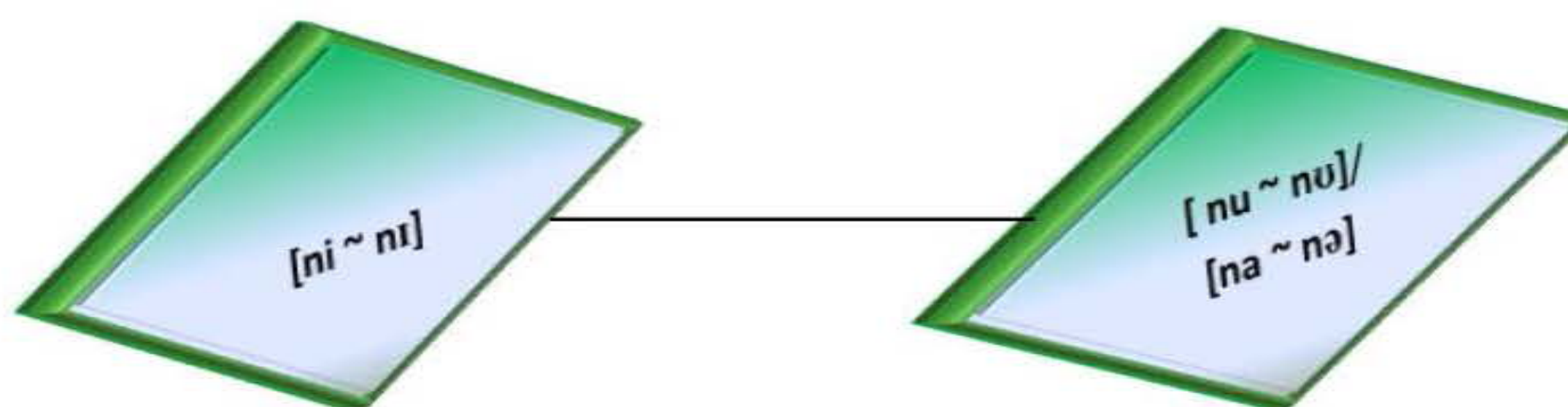
Assim, indagamos: Quais os tipos de transformações fonológicas operadas na forma *em* para chegar à forma *ni*? Não se trata de fenômeno linear como, aparentemente, a descrição a seguir sugere. Propomos que atratores diferentes (linguísticos e não linguísticos) possam ter atuado e atuem de maneira diferente sobre a forma (aspectos não avaliados nessa pesquisa), no quadro da Teoria da Complexidade – assunto para outra pesquisa.

Consideramos, já que a forma *em* pode ser pronunciada de várias maneiras, apenas a pronúncia [ĩ̃] de *em* para *ni* [ni ~ nɪ]: no caso, a nasalização da vogal [ĩ̃] passou a ser articulada antes da articulação da vogal, em forma de consoante nasal alveolar vozeada ([n]), o que possibilitou que alguns grupos de falantes articulem a primeira pronúncia anterior como [nɪ], em alguns dialetos do PB, conforme Cunha (1960). Posteriormente, operou-se a desnasalização da vogal, que ora é enfraquecida ora não, na sua articulação ([ni ~ nɪ]). Nos moldes tradicionais da Linguística, seria algo como [ĩ̃] → [ni ~ nɪ].

A forma *nis*, encontrada na amostra de Poções (MG), também é um indicativo de que a forma *ni* é resultado da analogia da forma *em* com as formas *no/na* visto que *no/na* possuem marca de plural representada por -s.

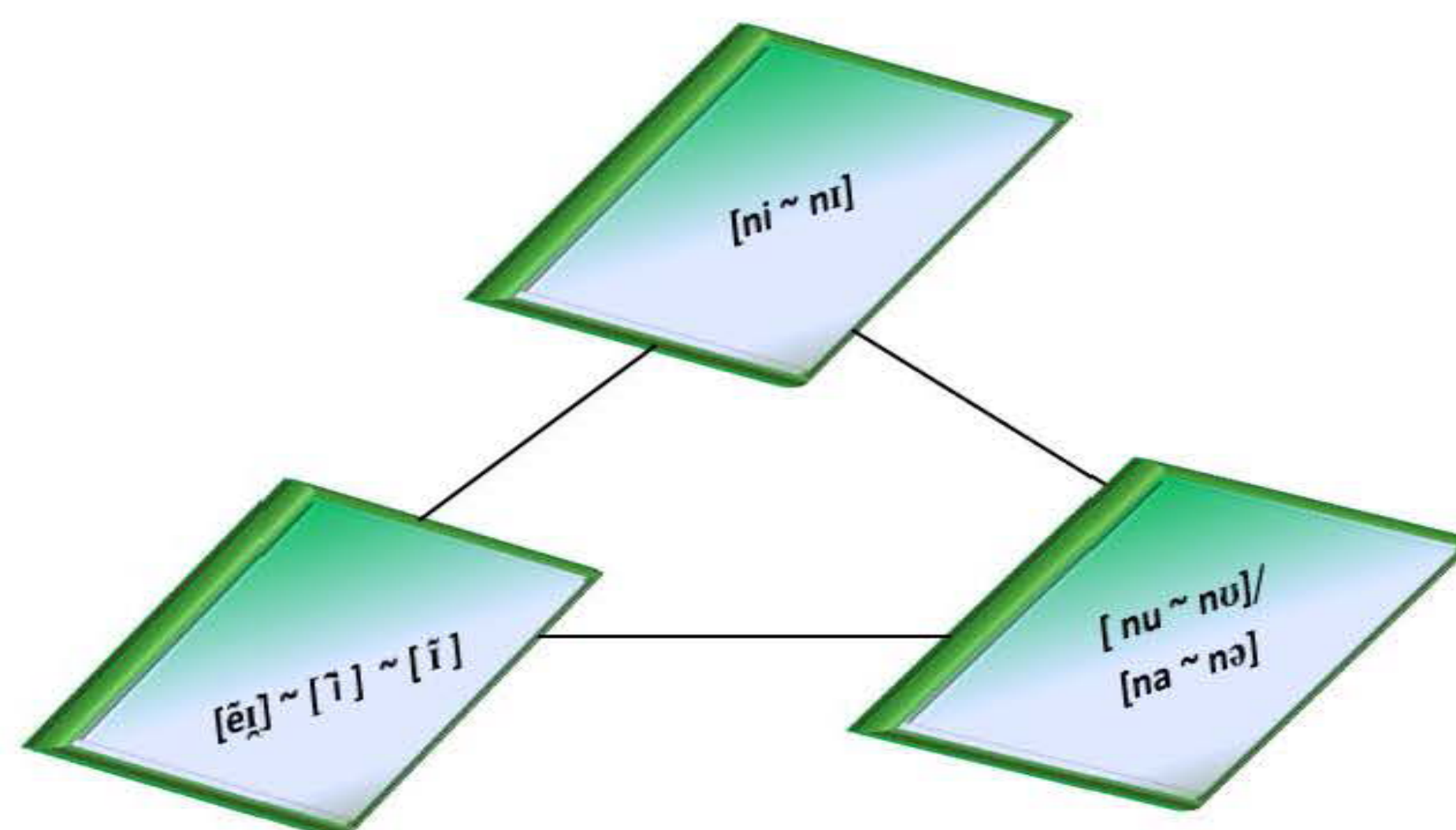
Como a forma *ni* é resultado de transformações ocorridas na forma *em*, através de analogia, isso quer dizer que elas também estão interconectadas. Elas apresentam entre si similaridade morfológica no que diz respeito à informação morfológica de preposição e apresentam similaridade em alguns traços na forma fonológica do segmento vocálico.

Essas conexões propostas acarretam uma inter-relação entre as formas *ni/no/na*, em forma de rede. No caso, uma conexão morfofonológica parcial uma vez que são semelhantes na forma fonológica e no significado gramatical: a forma *ni* é a preposição *em* transformada e as formas *no/na* são as contrações de preposição *em* mais artigo definido masculino e feminino, respectivamente; além disso, as formas fonológicas de *ni* ([ni ~ **ni**]), *no* ([no ~ nu ~ **nu**]) e *na* ([na ~ **na**]) são idênticas no que se refere à articulação da primeira consoante, mas diferem quanto ao tipo de vogal. Essa forma fonológica de *ni* é resultado do fenômeno de analogia. A Figura 2, a seguir, representa essa conexão:



**Figura 2** – Conexão entre a preposição *ni* e as contrações preposição + artigo *no/na*  
**Fonte:** Elaboração própria

A partir das conexões parciais propostas, podemos visualizar as formas *em, ni, no/na* interconectadas em forma de uma rede complexa, segundo o Modelo de Redes (Figura 3).



**Figura 3** – Rede complexa das conexões entre *em*, *ni*, *no/na*  
**Fonte:** Elaboração própria

A Figura 3 representa as conexões entre *em*, *ni*, *no/na* e as transformações fonológicas operadas na preposição *em* (à esquerda, de baixo para cima; à direita, de cima para baixo) por categoria proposta: 1) pronúncia [ẽĩ] ~ [ĩ] ~ [ĩ]; 2) pronúncia [ni ~ ni]; e a categoria da contração da preposição *em* com o artigo definido, as formas *no* ([no ~ nu ~ nu]) e *na* ([na ~ nã]). Elas apontam conexão morfofonológica parcial entre si, o tipo de conexão bem forte, conforme a literatura.

## 6 Considerações finais

Esse trabalho selecionou como objeto de estudo a preposição *ni* presente na fala de três amostras de localidades diferentes, comunidades de Poções (MG), Morro dos Caboclos (RJ) e Vitória da Conquista (BA), com o objetivo geral de analisar a forma preposicional não padrão *ni* e identificar as conexões estabelecidas entre ela e a forma preposicional padrão *em*, à luz do Modelo de Redes.

Nossa hipótese de que a preposição *em* no PB foi motivada analogicamente, em razão de sua baixa frequência de ocorrência em relação às formas *no/na*, de cuja motivação surgiu a forma *ni*, foi

confirmada. Nessa perspectiva, a forma *ni* emergiu no PB, com base no Modelo de Redes, como um fenômeno motivado por analogia às formas *no(s)/na(s)*.

O nosso objetivo geral foi alcançado, uma vez que verificamos o contexto de uso da preposição *ni* e estabelecemos as conexões entre *em/ni* e ainda estendemos essas conexões às formas *no/na*.

Alcançamos nossos objetivos específicos propostos ao examinar os fatores linguísticos (sintagmas adjacentes (precedentes e seguintes), categorias gramaticais adjacentes (precedentes e seguintes) e significado do sintagma preposicionado iniciado por *ni*) e constatar que fatores linguísticos precedentes não atuam no uso da preposição *ni*. Em relação aos aspectos linguísticos, há tendência de uso do sintagma nominal seguindo a preposição *ni*. Concernente às classes gramaticais, há uma tendência de o determinado do sintagma nominal citado ser representado pela categoria gramatical substantivo. Quanto ao significado do sintagma preposicionado iniciado por *ni*, os valores semânticos que tendem a ocorrer nas três amostras (Poções (MG), Morro dos Caboclos (RJ) e Vitória da Conquista (BA)) são locativo concreto explícito, ser vivo e locativo abstrato, contudo o valor semântico de alta frequência de ocorrência é o de locativo.

Sobre os fatores não linguísticos considerados (região geográfica, etnia, grau de escolaridade, sexo e faixa etária), concluímos que região geográfica, etnia, grau de escolaridade e sexo não atuam no uso da preposição *ni*, no caso da amostra de Poções (MG). Notamos uma saliência no uso da forma *ni* na faixa etária de 21-30 anos.

Propusemos categorias para a preposição *em* do PB e obtivemos a categoria do *ni* e a categoria do *em*. Além disso, propusemos e identificamos as conexões estabelecidas entre as formas *em* e *ni* pelos usuários do PB; além de conexões entre a forma *ni* e as formas *no/na*.

Verificamos que a frequência de ocorrência atua no uso da forma preposicional não padrão *ni* e constatamos, a partir da nossa

análise, que a baixa frequência de ocorrência atua no uso da forma padrão *em* tendo em vista que itens lexicais de baixa frequência de ocorrência, no caso a preposição *em*, são propensos à analogia com outras formas, ou seja, *na/no*, o que confirma a nossa hipótese de que a preposição *em* no PB foi motivada analogicamente, em razão de sua baixa frequência de ocorrência em relação às formas *no/na*, de cuja motivação surgiu a forma *ni*.

Por fim, a discussão alternativa do fenômeno investigado na perspectiva do Modelo de Redes foi proposta quando inter-relacionamos o *ni* como a forma *em* e as relacionamos com as formas *na/no*.

Acreditamos na relevância deste trabalho por contribuir para os estudos da LC, especificamente, no Modelo de Redes, e para o estudo do uso da forma preposicional *ni* no PB e sua inter-relação com a preposição *em* e as formas preposicionais contraídas *no/na*. Esta pesquisa também aponta as tendências dos campos semânticos de uso da preposição não padrão *ni*.

## Referências

BARBOSA, L. P. **O alçamento da vogal média anterior pretônica no português brasileiro**: uma abordagem no Modelo de Redes. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J. **Frequency of use and the organization of language**. New York: Oxford University Press, 2007.

BYBEE, J. **Morphology**: a study of the relation between meaning and form. Philadelphia: John Benjamins, 1985.

BYBEE, J.; MODER, C. L. Morphological classes as natural

categories. **Language**, v. 59, p. 251-270, 1983.

CIFUENTES-HONRUBIA, J. L. **Gramática cognitiva** – fundamentos críticos. Eudema: Madrid, 1996.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

CUNHA, C. Ni “em” = “na casa de”. **IBERIDA**, Revista de Filologia, Rio de Janeiro, n. 4, p. 152-156, dez. 1960.

DUQUE, P. H. **Linguagem e cognição mistérios da mente corporificada**. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2z41CnD>. Acesso em: 15 maio 2012.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRARI, L. V. Variação e cognição: o caso das preposições locativas *em* e *ni* no Português do Brasil. **Revista da Anpoll**, n. 3, p. 121-133, 1997. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/261/274>. Acesso em: 14 out. 2014.

FERRARI, I. V. A linguística cognitiva e o realismo corporificado: implicações filosóficas e psicológicas. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 23-29, 2009.

HUBACK, A. P. da S. **Efeitos de frequência nas representações mentais**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MOSCHEM, M. de A. **Riobaldo e Diadorim**: um estudo dentro do cenário criado pela metáfora da travessia. 2011. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.



NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1922.

PAES, M. B. G. **A preposição ni em Vitória da Conquista**: uso e avaliação do falante. 2013. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/dissertacoes-defendidas-em-2013/>. Acesso em: 14 out. 2014.

PAES, M. B. G. A preposição 'ni' nos falantes de Vitória da Conquista: uma forma estigmatizada que invade territórios de prestígio? **XI Congresso Internacional da ABECAN: 20 anos de interfaces Brasil-Canadá**, Bahia, outubro de 2011. Disponível em: <http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Paes-Maria.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

SILVA, A. S. A linguística cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista portuguesa de humanidades**, v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997. Disponível em: <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>. Acesso em: 6 abr. 2015.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, W. C. **A nasalidade no dialeto quilombola de Poções (MG)**. 2010. Monografia (Graduação em Letras Português e Espanhol) – Curso de Letras, Funorte, Montes Claros, 2010.

TEIXEIRA, J. A. **Estudos de dialetologia portuguesa**: linguagem de Goiás. v. 2. São Paulo: Anchieta, 1944.

**Onomástica  
e identidade  
montes-clarense  
a partir dos  
nomes próprios  
nos registros  
de batismos da  
matriz de Nossa  
Senhora da  
Conceição e São  
José (1900-1910)**

Ana Caroline Lopes de Souza

Dorival Souza Barreto Júnior

Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves

# I Introdução

Pretendemos realizar um estudo sobre os nomes próprios bíblicos registrados nos livros de batizados da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e São José de 1900 a 1910; e, para isso, foi realizado um recorte e selecionados os dez nomes mais recorrentes nesse período. O objetivo da análise foi buscar evidências semânticas e históricas que justificassem sua escolha e entender a relação desses nomes com o processo de formação da identidade histórica e religiosa da cidade de Montes Claros, no período selecionado, e das impressões e efeitos nos anos posteriores. Por serem de origem bíblica, foram utilizados dicionários de nomes bíblicos e a Bíblia, uma vez que são fontes seguras para explicar a representatividade desses nomes no contexto histórico da cidade de Montes Claros na primeira década de 1900.

O uso da palavra e da escrita é o meio pelo qual o homem se expressa, o meio pelo qual ele se comunica e se realiza como ser. Desde a pré-história, as pinturas e os registros dos antigos, dos homens que viveram antes da civilização e da criação da escrita, evidenciam o anseio do homem de se comunicar e se fazer notável, de deixar-se revelar atrás da emissão de uma mensagem. Entretanto, é através da palavra, da conexão entre as letras, das conotações e denotações possíveis que o homem conseguiu se expressar em sua totalidade e de forma compreensível a todo e qualquer ser ou época. Prova disso é o esforço que sempre é feito na recuperação de um escrito antigo e da importância dada a ele.

A escolha de um nome, de maneira geral, tem em si uma carga de significados e sentidos que extrapolam seu núcleo interno, ou seja, seu conteúdo significativo está além do conhecimento de dicionário; antes ele se dá a partir das relações e do conhecimento de mundo de cada indivíduo, podendo revelar seu contexto histórico, sua cultura, crenças e pensamentos. Carvalhinhos (2007, p. 165) afirma que a investigação por trás da origem dos nomes das pessoas é

“uma forma séria de resgatar fatos sociais, culturais e religiosos [...] fatos aparentemente perdidos, mas devidamente registrados nos fragmentos de significação intactos nos nomes”. Assim, a função da Onomástica, que é o estudo do nome próprio, é fundamental não somente para seu campo de estudo, mas para toda história de uma sociedade, uma vez que a escolha de um nome próprio nunca é feita de forma aleatória, ela sempre é mediada por um campo semântico que pode revelar a história de um povo.

Um ponto importante a ser considerado ainda sobre a escolha de um nome é que, assim como a escolha de um nome pode revelar aspectos culturais de uma sociedade, sua ausência também cumpre essa função. Isso quer dizer que a inexistência de um determinado nome em um local é um elemento que pode indicar que aquele nome é, por alguma razão, símbolo de ofensa ou algo negativo para aquele contexto cultural.

Dessa forma, a não aparição, ou baixa ocorrência, de nomes como “Judas” ou “Adolf Hitler” se deve ao fato de que esses nomes carregam significativos universais que não permitem que uma pessoa que o receba seja bem aceita socialmente. No caso do vocábulo “Judas”, há uma carga semântica atrelada à traição e, no caso dos nome e sobrenome “Adolf Hitler”, a ditador e assassino. O não uso do nome próprio “Judas”, por exemplo, é ligado de alguma forma ao Cristianismo, uma vez que não é considerado um nome aceitável e digno de ser dado a um filho, porque Judas é a representação do maior traidor da história, início do sofrimento de Jesus. Ainda, a não aparição de “Adolf Hitler” denuncia que há um consciente coletivo que compreende o tamanho do dano que o personagem mais conhecido com esse nome fez à humanidade.

Diante de tudo isso, é de suma importância que os nomes próprios sejam considerados como elementos de identificação religiosa e cultural de uma sociedade e de todo contexto em que ele está inserido, pois tanto sua presença quanto sua ausência são instrumentos que compõem a história e a cultura de um determinado lugar.

A seguir, apresentamos a análise dos nomes de origem bíblica mais recorrentes registrados nos livros de batizados da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e São José. O estudo fundamentou-se nos teóricos que compõem o referencial da pesquisa, além de dicionários bíblicos e da Bíblia, considerando o significado dos nomes. A ordem dos nomes apresentada segue a recorrência observada durante a catalogação dos dados.

## **2 Análise dos nomes próprios**

### **2.1 Maria**

Com 830 ocorrências, o nome “Maria” é o campeão em aparições nos livros de batizados analisados. Ele foi o mais selecionado para nomear as meninas nascidas em Montes Claros, no período de 1900 a 1910. Esse número é bastante expressivo quando comparado aos outros nomes femininos que apareceram durante a pesquisa. Não por acaso, uma das justificativas para o nome “Maria” ter tamanho destaque é sua origem antroponímica, ou seja, sua escolha pode e está diretamente ligada ao seu significado universal, símbolo cultural e contexto em que está inserida.

Pereira (2003, p. 302) afirma que “muitas vezes o nome exprime a pessoa e a missão que lhe é confiada”. Assim sendo, muitas das vezes, um nome é escolhido no intuito de que o significado que ele carrega seja transferido para a pessoa que o recebe. Inicialmente, essa justificativa pode parecer um tanto quanto mística, entretanto quando se olha para a história do povo hebreu relatada na Bíblia, toda mudança de nome sempre coincidiu com a mudança da perspectiva de um reino, uma nação, uma tribo, como pode ser observado nas passagens bíblicas em Gênesis 17,5 quando Deus muda o nome de “Abrão” para “Abraão” e, em Gênesis 35,10, quando “Jacó” passa a se chamar “Israel”. Isso revela, como afirma Pereira (2003, p. 302), que “a atribuição do nome pode representar uma mudança significativa da condição humana”.

Não se sabe precisamente a etimologia do nome “Maria”; acredita-se que sua origem seja egípcia, mas é na cultura hebreia que ele se firma como um dos nomes mais importantes, senão o mais importante. Isso se deve ao fato de que muitas mulheres que receberam esse nome se destacaram dentro da história do povo hebreu, povo esse que fora escolhido por Deus para seguir a sua Lei, peregrinar pelo Egito a fim de chegar à terra prometida e constituir a fé no Deus invisível. Assim, é possível inferir que um nome sempre é capaz de revelar traços da formação identitária do meio no qual está inserido.

É isso que afirma Carvalhinhos (2007, p. 166) quando discorre a respeito da importância antroponímica dos nomes próprios: “o nome próprio tem como função registrar atitudes e posturas sociais de um povo, suas crenças, profissões, região de origem, entre outros aspectos”. Considerando isso, é inegável dizer que a ocorrência do nome “Maria” com tamanha relevância na cidade de Montes Claros denuncia que a cidade está em um contexto que é cristianizado, ou seja, que há forte marca do Cristianismo.

Dufour (2002) apresenta os significados do nome “Maria” considerando cinco personagens bíblicas importantes que receberam esse nome, entre elas, “Maria”, mãe de Jesus, cujas descrições são fundamentadas, basicamente, nas palavras do evangelista Lucas.

Primeiramente, “Maria” é a “filha de Sião”. Maria é chamada assim por Lucas por ela representar, no Antigo Testamento, “a personificação do povo de Deus” (DUFOR, 2002, p. 558). Ela representa uma mulher piedosa e louvável. Em seguida, o nome “Maria” é atribuído “à virgem”. Maria foi a mulher escolhida para conceber o Salvador do povo hebreu e ela o concebeu ainda sendo virgem. Sua importância está na missão que lhe foi confiada:

Lucas, ao contrário, liga grande importância à virgindade de Maria, como em toda sua obra ele se interessa pela continência (Lc 2,36; 14,26; 18,29) e pela virgindade (At 21:9). Ele refere,

é verdade, o casamento de Maria com José (Lc 1,27; 2,5), pois aí vê o fundamento da legitimidade messiânica de Jesus (3,23ss). Mas a primeira coisa que ele diz da jovem esposa é que ela é virgem (Lc 1, 27): segundo o costume palestinese, seu casamento deve ter precedido de bastante tempo sua introdução na casa do seu esposo (cf. Mt 25, 1-13). (DUFOUR, 2002, p. 557-558).

Assim, a virgindade e pureza de Maria lhe conferiram destaque crucial na formação do símbolo e significado cultural do seu nome.

Maria ainda é "a mãe". Maria foi, como já dito, a escolhida para ser a mãe de Jesus, mãe do Salvador. Além de ser escolhida para a missão de ser mãe da criança mais importante que já veio ao mundo, ela soube resistir e sobreviver em fé diante da missão do seu filho Jesus, o qual sofreu e padeceu numa cruz, mesmo sendo inocente. Assim, Maria é também um símbolo de força e confiança em Deus nos momentos mais adversos. Esse significado também explica o porquê de Maria ser chamada de "a primeira crente", uma vez que ela prova sua fidelidade a Deus ao ser atenta à Sua palavra e por segui-la (DUFOUR, 2002, p. 560).

Por fim, o último aspecto descrito no dicionário faz menção à "Maria e a Igreja". É impossível dissociar o nome "Maria" da instituição Igreja, uma vez que ela é uma personagem fundamental em toda história do Cristianismo, pois foi através de seu ventre que Cristo, o Salvador, anunciado como Redentor da humanidade desde o Jardim do Éden e reforçado pelos antigos profetas (BÍBLIA, Gênesis, 3,15; Isaías, 7,13;14), veio ao mundo.

Assim, retomando a ideia de que o nome possui um significado e uma missão (PEREIRA, 2003), é possível inferir que os pais que escolheram o nome "Maria" para suas filhas, no período de 1900 a 1910, estavam alicerçados em uma tradição cristã, uma vez que todo significado e símbolo do nome "Maria" está intrinsecamente atrelado ao Cristianismo. Essa ideia é reforçada quando se observa o contexto histórico da cidade de Montes Claros, que além de

ter sido fundada a partir de uma fazenda e uma igreja, a religião predominante na cidade até a década de 1960 era o catolicismo, porque não existiam igrejas protestantes e outras religiões não tinham destaque no contexto social e identitário da cidade, conforme Paula (1979) e Vianna (2007). Muito provavelmente, as crianças que receberam esse nome foram criadas e guiadas pela tradição cristã e conheciam a personagem “Maria”, sua importância na família – podendo a mãe ou o pai, em uma tradição católica, ser devoto de Santa Maria, Mãe de Deus Filho – e o dever de seguir os mesmos passos da piedosa mãe de Jesus.

## 2.2 José

As 516 ocorrências de “José” tornaram-no o substantivo próprio masculino mais escolhido para nomear os meninos nascidos da primeira década do século XX, na cidade de Montes Claros. Assim como o nome “Maria”, os símbolos e os significados do nome “José” estão relacionados ao Cristianismo.

O primeiro e mais importante José que aparece no Evangelho é o filho de Jacó e Raquel; filho muito esperado e amado, tanto por seu pai quanto por sua mãe. De acordo com McKenzie (1983), “José”, nome de origem hebraica, significa “que ele / o deus / acrescente”; segundo alguns estudiosos, a forma original teria sido *y’osef*, “que ele reúna”(MCKENZIE, 1983, p. 506). Esse significado foi consolidado a partir da gloriosa história de superação do filho de Jacó.

Conforme os capítulos 37-47 do livro de Gênesis, José, por ser o filho preferido de Jacó, desperta em seus irmãos ira e inveja. Durante uma viagem de todos eles para buscarem um rebanho de ovelhas, os irmãos de José decidem matá-lo, mas são advertidos por Rubén, filho de Jacó e Lia, a não o matarem, mas vendê-lo a um mercador de escravos do Egito. E é exatamente isso o que acontece, José é vendido ao Egito como escravo. Logo quando chega ao Egito, José é comprado por Potifar, oficial do faraó. Potifar percebeu que Deus estava com José e que tudo que era posto



nas mãos dele prosperava. Assim, diante disso, ele confiou a José o cuidado de tudo que se referisse a sua casa, dando-lhe o cargo de mordomo. Entretanto, a mulher de Potifar cobiçou José e exigiu que ele se deitasse com ela, mas ele, por sua integridade e fidelidade ao Senhor e a Potifar, recusou-se. Por ter escolhido ser fiel a Deus e a seu senhor, José foi acusado de abuso pela mulher de Potifar e, por isso, foi posto na prisão, junto a outros criminosos. Na prisão, José teve a oportunidade de interpretar dois sonhos, o do padeiro e o do copeiro do rei que, por terem ofendido o faraó, foram presos. José interpreta e descobre o futuro dos empregados do faraó, o que seria executado e o que seria perdoado, respectivamente.

Após dois anos desse ocorrido, o faraó teve uma sequência de sonhos, em que vacas magras devoravam vacas gordas; e espigas grandes e cheias eram engolidas pelas secas. O Faraó, perturbado por esses sonhos, mandou consultar todos os magos do Egito na esperança de que alguém pudesse ajudá-lo, o que foi em vão, pois nenhum deles conseguiu os interpretar. Foi aí que o copeiro do faraó, o servo que José havia dito que seria perdoado, contou-lhe sobre José. Imediatamente, o faraó mandou que chamassem José na sua casa.

Assim que José chegou, o faraó foi lhe dizendo o que tinha acontecido no seu sonho. Em seguida, José lhe explicou que os sonhos eram na verdade um só, uma única explicação: os sete anos de fartura e os sete anos de fome que assolaria o Egito. Por ver que Deus estava com José, o faraó entregou a ele os cuidados de todo o Egito para que fossem poupados alimentos durante os anos de bonança à espera dos anos de fome. José tornou-se, então, governador do Egito, fazendo com que houvesse alimento suficiente, tanto para o período da bonança quanto para o período de miséria.

Foi nos anos em que a fome assolava o Egito e toda região que José teve a oportunidade de rever seus irmãos, agora não mais como aquele garoto que foi vendido como escravo, mas

como governador do Egito. Foi através desse momento que José pôde perdoar seus irmãos, unir sua família novamente e cumprir o chamado do Senhor em sua vida. Assim, José se torna um exemplo de confiança e dependência de Deus, fidelidade ao Senhor e piedade, uma vez que ele perdoa seus irmãos e faz deles sua família novamente, livrando-os não só da culpa por tê-lo vendido, mas da morte pela fome.

Outro importante personagem com o nome "José" que aparece na Bíblia é o marido de Maria. Apesar de sua curta aparição, José foi aquele que esteve com Maria nos momentos mais difíceis da gestação, parto e preservação da vida de Jesus recém-nascido. Primeiramente, José confiou na palavra de Maria e não a abandonou mesmo ela estando grávida de Jesus sem que ele tivesse a tocado (BÍBLIA, Mateus 1,18). Posteriormente, porque ele a ajudou durante todo o parto, estando ao lado dela mesmo nas condições precárias em que o menino Jesus veio ao mundo (BÍBLIA, Lucas 2,7). Por fim, José acompanhou Maria na sua fuga com Jesus para o Egito para que ele não fosse morto pelo rei (BÍBLIA, Mateus 2,13; 13,15-23).

Diante de tudo isso é possível compreender que ao se escolher "José" como nome para o seu filho, os moradores da cidade têm, ao menos, um breve conhecimento sobre os personagens bíblicos importantes que tinham esse nome, uma vez que, além da sua origem hebraica, o nome está envolto de significados pertencentes ao Cristianismo. O nome "José" é mais um elemento que reforça a tradição cristã na cidade de Montes Claros.

## **2.3 João**

O nome "João", com 343 ocorrências, ganha destaque ao ser o terceiro nome mais escolhido para os bebês nascidos entre 1900 e 1910, em Montes Claros. O destaque pode ser justificado pelo seu importante significado dentro da história do Cristianismo, significado que compõe a etimologia desse nome. De acordo com McKenzie (1983, p. 489), o nome "João" é de origem hebraica e

significa “*lahweh*”, “benigno”. Assim, desde o seu significado já se percebe a forte ligação com aquilo que a história do personagem bíblico iria representar para o Cristianismo.

O primeiro personagem importante chamado “João”, também conhecido como “João Batista”, por realizar batismos, é o filho do milagre de Zacarias e Isabel, a qual era infértil. João fora anunciado por Gabriel, um anjo do Senhor, que explicou a seus pais a missão que lhe seria confiada:

Nos dias de Herodes, rei da Judeia, houve um sacerdote chamado Zacarias, do turno de Abias. Sua mulher era das filhas de Arão e se chamava Isabel. Ambos eram justos diante de Deus, vivendo irrepreensivelmente em todos os preceitos e mandamentos do Senhor. E não tinham filhos, porque Isabel era estéril, sendo eles avançados em dias. Ora, aconteceu que, exercendo ele diante de Deus o sacerdócio na ordem do seu turno, coube-lhe por sorte, segundo o costume sacerdotal, entrar no santuário do Senhor para queimar o incenso; e, durante esse tempo, toda a multidão do povo permanecia da parte de fora, orando. E eis que lhe apareceu um anjo do Senhor, em pé, à direita do altar do incenso. Vendo-o, Zacarias turbou-se, e apoderou-se dele o temor. Disse-lhe, porém, o anjo: Zacarias, não temas, porque a tua oração foi ouvida; e Isabel, tua mulher, te dará à luz um filho, a quem darás o nome de João. Em ti haverá prazer e alegria, e muitos se regozijarão com o seu nascimento. Pois ele será grande diante do Senhor, não beberá vinho nem bebida forte e será cheio do Espírito Santo, já do ventre materno. E converterá muitos dos filhos de Israel ao Senhor, seu Deus. E irá adiante do Senhor no espírito e poder de Elias, para converter o coração dos pais aos filhos, converter os desobedientes à prudência dos justos e habilitarão para o Senhor um povo preparado. Então, perguntou Zacarias ao anjo: Como saberei isto? Pois eu sou velho, e minha mulher, avançada em dias. Respondeu-lhe o anjo: Eu sou Gabriel, que assisto diante de Deus, e fui enviado para falar-te e trazer-te estas boas-novas. (BÍBLIA, Lucas 1, 5-19).

Desde o ventre, João fora anunciado como aquele que iria não somente trazer a boa nova ao povo, mas também através dele muitos iriam se converter ao Senhor. Assim, é possível afirmar com tranquilidade que o nome “João” carrega em si uma carga semântica universal positiva que justifica a recorrente escolha desse nome para as crianças. João foi o primeiro a receber a revelação pelo Espírito Santo de que Jesus era de fato o filho de Deus, o Salvador que fora prometido desde o início da peregrinação do povo de Deus. Quando vê Jesus, João Batista dá o testemunho sobre ele: “Eis o Cordeiro de Deus” (BÍBLIA, João 1,36).

“João” também é o nome de um dos apóstolos de Jesus, que, futuramente, seria autor de um dos quatro Evangelhos que relatam a história e a missão de Jesus Cristo. O Evangelho de João é o mais cristológico, porque enfatiza os ensinamentos de Jesus. Além disso, ele escreveu mais três epístolas na Bíblia – 1ª, 2ª e 3ª Epístolas de João. Tanto pelo caráter da sua pregação quanto pelo conteúdo das suas cartas, nas quais ele dá destaque à profundidade do amor de Deus pelo homem, João ficou conhecido como o “Apóstolo do amor” ou “Apóstolo amado”.

Considerando tudo isso, é totalmente compreensível a forte recorrência do nome “João” nos livros de batismo da Paróquia de Montes Claros, uma vez que o nome apresenta uma história e um significado glorioso dentro da cultura cristã, que era a presente na cidade, no início do século XX. Assim, a criança que recebe o nome “João” sempre será lembrada e sempre se lembrará dos feitos dos personagens que se chamaram “João” na cultura cristã, porque a escolha de seus pais denuncia que essa família tem alguma ligação com o cristianismo.

## **2.4 Ana**

“Ana” é o quarto nome de origem bíblica mais recorrente nos registros. Ele foi encontrado 158 vezes. Também foi possível observar a presença de uma variação, “Anna”. Em McKenzie (1983, p. 40), há a seguinte definição para o nome “Ana”:

*hanna, anna*, forma gr., do hebr. *hannah*; cf. II. 1. Mulher de Tobit\*, que se lamenta por suas desgraças (Tb 2,14; 5, 17; 10, 4). 2. A profetiza que reconhece o menino Jesus como Messias (Lc 2, 36ss). 3. O nome da mãe de Maria, mãe de Jesus, que se encontra nos apócrifos. II. (hebr. *hannah*, talvez abreviação de *hananiah\**), uma das mulheres de Elcana\*, de Efraim (MCKENZIE, 1983, p. 40).

Apesar dos significados atribuídos ao nome "Ana" remeterem a lutas, dificuldades e lamentos, é na história de Ana de Elcana que é possível ver que Ana é também um símbolo de fé. Ana era a esposa preferida de Elcana. Embora ela não tivesse nenhum filho, era a mais amada. Entretanto, o fato de ser estéril trazia-lhe um fardo muito pesado, uma vez que ela sofria ao ver que as outras esposas de Elcana conseguiram lhe dar um filho e ela não. Ana, então, decide fazer um voto ao Senhor: caso Ele desse a ela um filho, ele seria consagrado a Ele e O serviria. Assim, nasceu o profeta Samuel, filho da misericórdia de Deus com Ana (BÍBLIA, I Samuel 1,19-20). No Antigo Testamento, no capítulo dois do primeiro livro do profeta Samuel, é possível encontrar o "Cântico de Ana", seu clamor de petição ao Senhor por aquele filho.

Agora no protoevangelho de São Tiago, há o relato da história de outra Ana, a mãe da virgem Maria. Ana e Joaquim, seu esposo, eram estéreis e por isso eram impedidos de oferecer ofertas a Deus no templo. Diante disso, Ana decide se retirar para uma montanha e oferecer a Deus um clamor e jejum como petição por um filho. Deus a atende e lhe concede Maria, que viria ser a mãe de Jesus.

Considerando isso, a escolha do nome "Ana" pode estar atribuída ao fato de, apesar de ser uma mulher com várias lutas, sua fé e paciência no Senhor lhe fizeram alcançar a misericórdia de Deus e ser abençoada com um filho. Assim, quem recebe esse nome recebe também essa lembrança da história de Ana, da fé e piedade da mulher estéril que deu à luz um profeta de Deus.

## 2.5 Pedro

“Pedro” é o quinto nome que mais apareceu nos livros de batismo, com 55 ocorrências. Apesar de ocupar apenas o quinto lugar, Pedro é um dos personagens mais conhecidos do Cristianismo. Isso se deve a sua densa história como apóstolo de Jesus e por suas duas epístolas no Novo Testamento. No que diz respeito à origem desse nome, no dicionário bíblico, assim está descrito:

O nome que o original era o nome hebr. Simão, que aparece na forma grecizada de *symeon* apenas em At 15,14; 2Pd 1,1. Em outras passagens, aparece como o nome grego *Simon* em Mt 17,25; Mc 16,29-30.36; 14,37; Lc 5,3-10; 22,31; 21,34; Jo 1,41-42; 21,15-17. Comumente, ele é chamado pelo sobrenome *petros*, nome masculino formado do substantivo feminino *petra*, “rocha”; sobre a outorga desse nome, cf. abaixo. O nome original era o aramaico *kêpa*, “rocha”; esse é usado na forma grecizada em Jo 1,42; 1Cor 1,12; 3,22; 9,5; 15,5; Gl 1,18; 2,9.11.14. Seu pai era João (Jo 1,42; 31,15-17) ou Jonas (Mt 16,17). Era originado de Betsaida\* da Galileia e era pescador (Mt 4,18-22; Mc 1,16-20; Lc 5,11; Jo 1,140-42). Contudo, em Mt 8,14, ele tem casa em Cafarnaum; na mesma passagem é mencionada a sogra, enquanto, em 1Cor 9,5, sugere que sua esposa ainda estava viva ao tempo em que a carta foi escrita. (MCKENZIE, 1983, p. 710).

Segundo a Bíblia, Pedro recebe o chamado de Jesus para lhe seguir. Ele é o apóstolo que mais aparece durante a vida de Jesus e, mesmo após a morte de Cristo, Pedro também tem destaque. É possível observar, nos quatro evangelhos sinóticos (Mateus, Marcos, Lucas e João), no livro de Atos e nas duas epístolas do apóstolo Pedro, que ele vivenciou diversos momentos importantes e bastante conhecidos dentro da tradição cristã, entretanto há alguns que merecem atenção especial. Quando Pedro é chamado para a missão de ser apóstolo de Cristo ele era chamado de Simão Pedro. É durante o episódio da pesca maravilhosa, em que Jesus

realiza o milagre das redes cheias de peixe, que ele chama Pedro a abandonar a pescaria para segui-lo, conforme relata o Evangelho de Lucas 5,1-11. Pedro também foi aquele que pediu a Jesus para andar com Ele sobre as águas do mar revolto, relatado em Mateus 14,28. Também é a Pedro que Jesus confia um ministério precioso. Em João 21,17, Jesus diz a Pedro para apascentar suas ovelhas, ou seja, Pedro deveria cuidar da Igreja de Jesus.

Apesar desses momentos gloriosos da vida de Pedro com Cristo, há um momento terrível: sua negação, um dos momentos mais conhecidos de toda história bíblica, momento que precedeu a crucificação de Jesus, quando todos os Seus seguidores foram duramente perseguidos. Jesus havia avisado a Pedro que ele O negaria. Pedro, em sua falta de sabedoria, disse a Cristo que, se necessário fosse, até morreria por Ele, como relata Lucas 22,33. Esse episódio é relatado nos quatro Evangelhos: Mateus 26,34-75; Marcos 14,30-72; Lucas 22,34-62; João 18,27. Após a negação, Pedro sofre e se arrepende amargamente de ter negado conhecer Jesus. Esse é um dos episódios mais tristes da Bíblia.

Considerando tudo que foi dito sobre Pedro, é possível dizer que a escolha desse nome possui viés religioso, pois está ligada à história do apóstolo Pedro. Pedro pôde experimentar do amor de Jesus no seu chamamento para o apostolado e desfrutou de uma intensa convivência com Cristo. Ele viveu momentos de oscilações em sua fé, tal como todo ser humano, e depois passou pela experiência de arrependimento e conversão sinceros. Essa passagem bíblica é, até os dias de hoje, um dos maiores exemplos de fé e de mudança de vida e traz um valioso ensinamento para quem tem conhecimento desse personagem bíblico. Assim, na tradição cristã, é esperado que o nome "Pedro" apareça como um dos principais nomes masculinos escolhidos, uma vez que o nome pode ser escolhido por representar uma missão confiada a ser passada a quem o recebe. No caso de "Pedro", essa missão pode estar relacionada à capacidade de arrependimento e chance de um recomeço glorioso, além de ter sido o escolhido para cuidar da Igreja de Cristo.

## 2.6 Paulo

Com 44 ocorrências, Paulo é mais um dos nomes próprios que se destacou nos livros de batismo entre 1900 e 1910. Paulo é uma das figuras neotestamentárias mais emblemáticas. Inicialmente, é necessário abordar que Paulo era também chamado Saulo, em decorrência da localização geográfica em que ele estava e sua identificação com o povo a quem ele estava levando o Evangelho; muito embora Saulo e Paulo tenham o mesmo significado.

Paulo, apesar de não ter vivido com Jesus em sua vida terrena como os outros apóstolos, ele encontrou-se com Jesus no caminho de Damasco onde teve uma experiência que mudou totalmente sua história. É o que relata o escritor de Atos dos Apóstolos (BÍBLIA, Atos 9,1-20):

Saulo, respirando ainda ameaças e morte contra os discípulos do Senhor, dirigiu-se ao sumo sacerdote e lhe pediu cartas para as sinagogas de Damasco, a fim de que, caso achasse alguns que eram do Caminho, assim homens como mulheres, os levasse presos para Jerusalém. Seguindo ele estrada fora, ao aproximar-se de Damasco, subitamente uma luz do céu brilhou ao seu redor, e, caindo por terra, ouviu uma voz que lhe dizia: Saulo, Saulo, por que me persegues? Ele perguntou: Quem és tu, Senhor? E a resposta foi: Eu sou Jesus, a quem tu persegues; mas levanta-te e entra na cidade, onde te dirão o que te convém fazer. Os seus companheiros de viagem pararam emudecidos, ouvindo a voz, não vendo, contudo, ninguém. Então, se levantou Saulo da terra e, abrindo os olhos, nada podia ver. E, guiando-o pela mão, levaram-no para Damasco. Esteve três dias sem ver, durante os quais nada comeu, nem bebeu. Ora, havia em Damasco um discípulo chamado Ananias. Disse-lhe o Senhor numa visão: Ananias! Ao que respondeu: Eis-me aqui, Senhor! Então, o Senhor lhe ordenou: Dispõe-te, e vai à rua que se chama Direita, e, na casa de Judas, procura por Saulo, apelidado de Tarso; pois ele está orando e viu entrar um homem, chamado Ananias,



e impor-lhe as mãos, para que recuperasse a vista. Ananias, porém, respondeu: Senhor, de muitos tenho ouvido a respeito desse homem, quantos males tem feito aos teus santos em Jerusalém; e para aqui trouxe autorização dos principais sacerdotes para prender a todos os que invocam o teu nome. Mas o Senhor lhe disse: Vai, porque este é para mim um instrumento escolhido para levar o meu nome perante os gentios e reis, bem como perante os filhos de Israel; pois eu lhe mostrarei quanto lhe importa sofrer pelo meu nome. Então, Ananias foi e, entrando na casa, impôs sobre ele as mãos, dizendo: Saulo, irmão, o Senhor me enviou, a saber, o próprio Jesus que te apareceu no caminho por onde vinhas, para que recuperes a vista e fiques cheio do Espírito Santo. Imediatamente, lhe caíram dos olhos como que umas escamas, e tornou a ver. A seguir, levantou-se e foi batizado. E, depois de ter-se alimentado, sentiu-se fortalecido. Então, permaneceu em Damasco alguns dias com os discípulos. E logo pregava, nas sinagogas, a Jesus, afirmando que este é o Filho de Deus. Ora, todos os que o ouviam estavam atônitos e diziam: Não é este o que exterminava em Jerusalém os que invocavam o nome de Jesus e para aqui veio precisamente com o fim de os levar amarrados aos principais sacerdotes? Saulo, porém, mais e mais se fortalecia e confundia os judeus que moravam em Damasco, demonstrando que Jesus é o Cristo. (BÍBLIA, Atos 9,1-20).

Paulo teve a experiência de conhecer Jesus e ter sido chamado por Ele mesmo para ser aquele que conduziria os gentios à conversão. Por seu afincamento na pregação da Palavra de Deus, Paulo é preso conforme relatado em Atos 21. É na prisão que ele tem a oportunidade de escrever as cartas às igrejas, chamadas de Eclesiásticas, a saber: Romanos, I Coríntios, II Coríntios, Gálatas, Efésios, Filipenses, Colossenses, I Tessalonicenses e II Tessalonicenses. Ele ainda escreveu cartas aos irmãos na fé, as chamadas Pastorais: Timóteo, II Timóteo e Tito. E, por fim, ele escreveu uma carta pessoal a Filemon. Assim, o apóstolo Paulo é o maior escritor da Bíblia, com 13 livros no total.

No conteúdo de suas cartas, Paulo deixa claro sua profunda fé, zelo, amor e temor a Deus e à toda obra de Cristo. Ele dá profundo destaque ao caráter pecaminoso do homem e da sua maldade, da sua necessidade de Cristo como Salvador. Paulo também escreve sobre o amor em 1 Coríntios 13, texto conhecido e usado como referência sobre o amor.

Aspectos consideráveis para a escolha do nome Paulo são apresentados pelo Dicionário Bíblico:

Paulo, frequentemente, fala cordialmente, acerca dos seus amigos e companheiros, e não há dúvida de sua amigável personalidade. [...] Paulo era um indivíduo vigoroso tanto na mente como no corpo é evidente de sua atividade. Sua clareza de pensamento era fortíssima porque fundada na sua identificação com Jesus Cristo, que ele pregava. Ele fala não para se vangloriar, mas porque se sente necessariamente impelido a fazê-lo (1 Cor 9,16-17). Não é meramente seu zelo que é impressionante; é também sua segurança, calma, com que ele pode pregar o evangelho com sucesso em qualquer lugar que ele funda na fé e na esperança (1 Cor 12,9). Os cristãos, quase desde o dia da sua morte, o chamaram simplesmente de "o apóstolo". (MCKENZIE, 1983, p. 700-704).

Assim, o nome de Paulo abarca esses aspectos positivos da personalidade que havia no apóstolo Paulo, louváveis em uma cultura cristã, o zelo e o cuidado com a Palavra de Deus. Esse é, certamente, um dos motivos por que várias crianças nascidas, na primeira década de 1900, receberam esse nome: pela missão confiada a Paulo e seu profundo amor por Deus, por ser o maior escritor da Bíblia, por sua resistência, mesmo nas situações adversas.

## **2.7 Izabel/Isabel**

Foi possível observar, somadas as variações do nome, 44 ocorrências desse nome, das quais 27 ocorrências da forma "Izabel" e 17 da forma "Isabel". Em razão de seu maior número de ocorrência,

decidimos pela forma “Isabel” para representar esse nome próprio. Entretanto, a forma do nome registrado no Evangelho de Lucas é “Isabel”, variante usada nesta análise.

Dos quatro Evangelhos, apenas em Lucas há o relato sobre Isabel, no contexto da tradição e cultura cristã. Segundo as palavras do evangelista, no primeiro capítulo do seu livro, Isabel era casada com Zacarias, um sacerdote do turno de Abias. Em decorrência do seu ofício, ele tinha acesso ao Santuário do Senhor para realizar a queima do incenso. Durante um desses momentos, ele foi visitado por um anjo do Senhor, que lhe fez ficar cheio de temor. Disse-lhe o anjo:

Zacarias, não temas, porque a tua oração foi ouvida; e Isabel, tua mulher, te dará à luz um filho, a quem darás o nome de João. Em ti haverá prazer e alegria, e muitos se regozijarão com o seu nascimento. Pois ele será grande diante do Senhor, não beberá vinho nem bebida forte e será cheio do Espírito Santo, já do ventre materno. E converterá muitos dos filhos de Israel ao Senhor, seu Deus. E irá adiante do Senhor no espírito e poder de Elias, para converter o coração dos pais aos filhos, converter os desobedientes à prudência dos justos e habilitar para o Senhor um povo preparado. Então, perguntou Zacarias ao anjo: Como saberei isto? Pois eu sou velho, e minha mulher, avançada em dias. Respondeu-lhe o anjo: Eu sou Gabriel, que assisto diante de Deus, e fui enviado para falar-te e trazer-te estas boas-novas. Todavia, ficarás mudo e não poderás falar até ao dia em que estas coisas venham a realizar-se; porquanto não acreditaste nas minhas palavras, as quais, a seu tempo, se cumprirão. (BÍBLIA, Lucas 1, 13-20).

Passaram-se os dias e Zacarias seguia conforme o anjo havia lhe instruído. Em Lucas 1, 24-25 há o relato da alegria de Isabel ao saber que iria ser mãe de um filho, “assim me fez o Senhor, contemplando-me, para anular o meu opróbrio perante os homens” (BÍBLIA, Lucas 1,25).

Antes que seu filho João nascesse, Isabel recebeu a visita de Maria. Quando Maria, que já estava grávida de Jesus, lhe cumprimenta, algo sobrenatural acontece com Isabel, conforme o relato de Lucas (BÍBLIA, Lucas 1,39-45):

Naqueles dias, dispondo-se Maria, foi apressadamente à região montanhosa, a uma cidade de Judá, entrou na casa de Zacarias e saudou Isabel. Ouvindo esta a saudação de Maria, a criança lhe estremeceu no ventre; então, Isabel ficou possuída do Espírito Santo. E exclamou em alta voz: Bendita és tu entre as mulheres, e bendito o fruto do teu ventre! E de onde me provém que me venha visitar a mãe do meu Senhor? Pois, logo que me chegou aos ouvidos a voz da tua saudação, a criança estremeceu de alegria dentro de mim. Bem-aventurada a que creu, porque serão cumpridas as palavras que lhe foram ditas da parte do Senhor. (Lucas 1,39-45).

Isabel é visitada pelo Espírito Santo e recebe a revelação de que a criança dentro do ventre de Maria era especial, era “o meu Senhor” (BÍBLIA, Lucas 1,43). Assim, uma das justificativas para a escolha desse nome seria essa de ser aquela que recebeu a revelação sobre Jesus estando Ele ainda no ventre de Maria.

Outro ponto importante da análise sobre a vida de Isabel está relacionado à criança que ela carrega no ventre. Isabel é a mãe de João, aquele que iria anunciar Jesus Cristo, o Salvador, como já fora dito mais precisamente na análise do nome João. Assim, a vida de Isabel está diretamente ligada ao seu filho, sua importância se dá a partir do prestígio de João.

Diante disso, em uma cidade com forte tradição cristã, é compreensível que “Isabel” seja um dos nomes mais recorrentes, uma vez que ela foi uma mulher de fé, que esperou no Senhor pacientemente e foi honrada com um filho com uma missão tão especial, que era a de anunciar o Redentor. Além disso, Isabel era prima de Maria, mãe de Jesus.

## 2.8 Adão

Apesar de aparecer com apenas 19 ocorrências, o nome “Adão” ainda ganha destaque de recorrência em nomes de personagens bíblicos e de origem bíblica. Adão é um nome que traz em si símbolos diversos. Isso se deve aos três momentos em que esse nome é citado dentro da Bíblia: na criação de Adão, na sua queda e no Novo Testamento mencionado por Paulo. Dufour (2002, p. 10) traz a seguinte informação sobre Adão:

Contrariamente ao que insinuam as traduções da Bíblia, o termo *Adão* é extremamente contraditório e oferece uma vasta gama de significações. Quando um judeu pronunciava essa palavra, estava longe de pensar antes de tudo no primeiro homem, fora da narrativa criacional, onde a expressão é ambígua, Adão designa o primeiro homem apenas em quatro passagens (Gn 4,1-25; 5,1.3ss; 1Cro 1,21; Tb8,6). Habitualmente, e com razão, o termo é traduzido por homem em geral (Jo 14,1), a gente (Is 6,12), alguém (Ecs 2,12), “se” pronome indefinido (Zc 13,5), ninguém (1R 8,46; Sl 105,14), o ser humano (Os 11,4; Sl 94,11) predomina claramente o sentido coletivo. (DUFOUR, 2002, p. 10).

O livro Gênesis relata tanto o momento da criação de Adão quanto da sua queda, do seu pecado. Deus cria Adão do pó da terra, dá-lhe o fôlego de vida e entrega a ele a função de cuidar da terra, dos animais, de cuidar da criação (BÍBLIA, Gênesis 2,4-7; Gênesis 1,27-30). Mas Adão desobedece a ordem do Senhor de não comer da árvore do conhecimento do bem e do mal, sendo o preço da sua obediência todo mal que assola a humanidade. Expulsos do Jardim do Éden, Adão e Eva, sua esposa, precisariam agora viver do seu próprio sustento e viveriam as dores da existência pecaminosa (BÍBLIA, Gênesis 3).

Em contrapartida a esse Adão, o apóstolo Paulo, no Novo Testamento, apresenta um novo Adão, o segundo e o último Adão:

Pois assim está escrito: O primeiro homem, Adão, foi feito alma vivente. O último Adão, porém, é espírito vivificante. Mas não é primeiro o espiritual, e sim o natural; depois, o espiritual. O primeiro homem, formado da terra, é terreno; o segundo homem é do céu. Como foi o primeiro homem, o terreno, tais são também os demais homens terrenos; e, como é o homem celestial, tais também os celestiais. E, assim como trouxemos a imagem do que é terreno, devemos trazer também a imagem do celestial. (BÍBLIA, 1Coríntios 15,45-49).

Nesse último contexto, o nome “Adão” faz referência a Jesus Cristo. O último “Adão” é aquele que repararia todo mal causado pelo primeiro, aquele que colocaria fim à imagem corrompida do homem nessa terra e a transformaria em uma imagem perfeita no plano celestial.

O nome “Adão” é, portanto, permeado de um significado duplo e antitético. Ele traz a simbologia do primeiro homem criado e corrompido, mas, posteriormente, do homem redimido que tem a perfeita medida do caráter de Deus, por ser o próprio Deus, Jesus Cristo, o Deus Filho, que veio ao mundo para resgatar o homem da queda do primeiro Adão. Assim, os pais que escolhem esse nome para os seus filhos revelam o conhecimento que têm sobre a cultura cristã, uma vez que as origens desse nome estão baseadas no cristianismo.

## 2.9 Abel

O nome próprio “Abel” apareceu com 13 ocorrências e foi um dos mais recorrentes nos livros de batizado. Abel é o segundo filho de Adão e Eva. A história da sua vida é relatada em apenas oito versículos, do quarto capítulo de Gênesis:

Coabitou o homem com Eva, sua mulher. Esta concebeu e deu à luz a Caim; então, disse: Adquiri um varão com o auxílio do SENHOR. Depois, deu à luz a Abel, seu irmão. Abel foi pastor de ovelhas, e Caim, lavrador. Aconteceu que no

fim de uns tempos trouxe Caim do fruto da terra uma oferta ao SENHOR. Abel, por sua vez, trouxe das primícias do seu rebanho e da gordura deste. Agradou-se o SENHOR de Abel e de sua oferta; ao passo que de Caim e de sua oferta não se agradou. Irou-se, pois, sobremaneira, Caim, e descaiu-lhe o semblante. Então, lhe disse o SENHOR: Por que andas irado, e por que descaiu o teu semblante? Se procederes bem, não é certo que serás aceito? Se, todavia, procederes mal, eis que o pecado jaz à porta; o seu desejo será contra ti, mas a ti cumpre dominá-lo. Disse Caim a Abel, seu irmão: Vamos ao campo. Estando eles no campo, sucedeu que se levantou Caim contra Abel, seu irmão, e o matou. (BÍBLIA, Gênesis 4,1-8).

Abel é o filho de Eva que acha graça aos olhos de Deus, o primeiro homem a oferecer a Deus um sacrifício e que tem sua oferta aceita pelo Senhor. Caim, em sua inveja, assassina seu irmão e não demonstra arrependimento pelo ato, demonstrando a podridão do coração do homem pós-queda.

Segundo Dufour (2002), é com a história de Caim e Abel que se inicia a narrativa do justo sofredor: enquanto Caim é o rejeitado e mau, Abel é o oposto. Ainda, Dufour discorre sobre Abel ser a figura de Jesus, pois "Ele [Jesus] ver-se-á condenado à morte por seus correligionários". Abel é, portanto, ao ser comparado a Jesus, uma representação da retidão, do caráter justo e "da fé que conduz à justiça, e é por isso que morto, ele ainda fala (Hb 11,4)" (DUFOUR, 2002, p. 2).

Assim, a escolha do nome "Abel" está justificável dentro de uma cultura cristã, visto que a história por trás desse nome revela a vida de um homem chamado pelo próprio Deus de justo, em Hebreus 11,4. Mais do que isso, no caso de Abel, a presença do seu nome como um dos mais recorrentes reforça a importância e o privilégio conferidos por ele dentro do Cristianismo. Apesar de sua breve vida, ele ficou marcado como símbolo de justiça devido ao seu caráter diante de Deus, tornando-o um dos vários exemplos de fé citados no capítulo onze da carta aos Hebreus no Novo Testamento.

## 2.10 Gabriel

Por fim, o décimo e último nome mais recorrente, de origem bíblica, nos livros de batismo é "Gabriel": 11 ocorrências. "Gabriel", apesar de ter sido um dos nomes mais recorrentes, aparece poucas vezes nos livros canônicos da Bíblia. Sua maior aparição é no livro apócrifo de Enoque. Sobre o nome "Gabriel", McKenzie (1983, p. 367) assim registra:

(hebr. *gabri'el*, "El' é forte"). Nome de um anjo\*. Gabriel não é chamado de arcanjo na Bíblia; ele é um dos sete arcanjos no livro de Enoque (cf. LIVROS APÓCRIFOS), provavelmente um dos sete que ficavam diante de Deus (Tb 12,15; Lc 1,19). Em Dn, Gabriel é um anjo intérprete que explica a visão do carneiro e do bode (8,16-26) e o sentido dos setenta anos de cativeiro de Jr 25,11; 29,10 (Dn 9,21-27). E Gabriel aparece no evangelho da infância\* de Lc como o anjo que anuncia o nascimento de João Batista\* a Zacarias\* (Lc 1,11-20) e a concepção, nascimento e missão de Jesus a Maria (Lc 1, 26-38). Provavelmente, Gabriel é escolhido aqui porque é o único nome de anjo do AT que está ligado à promessa messiânica. Gabriel aparece várias vezes no livro de Enoque, mas não como mensageiro. Seu aparecimento em Lc é moldado conforme sua missão em Dn e é entendido como o complemento de sua missão em Dn. (MCKENZIE, 1983, p. 367).

"Gabriel", apesar de não ser o único nome que aparece na Bíblia, é aquele que explica ao profeta Daniel a visão que ele tivera e revela o destino favorável do povo de Deus, após o período de exílio. Para além disso, Gabriel é o anjo que está relacionado a Cristo, porque ele é quem anuncia a Maria que ela daria à luz Jesus. Assim, ele foi o anjo escolhido com essa missão especial, aquele a quem Deus confiou para entregar a mensagem mais importante do Cristianismo: que a virgem daria à luz um menino que salvaria o mundo.



Assim, Gabriel é considerado um santo de devoção na tradição católica, tanto que lhe são oferecidos clamores e petições em seu nome, tornando-o um importante personagem do catolicismo. Esse é dos possíveis motivos para a recorrência do seu nome em uma cidade em que a religião católica exerce influência religiosa e cultural.

### **3 Conclusão**

Considerando as análises dos dez nomes selecionados, é possível dizer que os moradores da cidade de Montes Claros, dos anos de 1900 a 1910, tinham, sim, uma identidade cultural ligada ao Cristianismo. Isso foi comprovado quando se observou que todo nome culturalmente de origem bíblica tem um significado totalmente envolto em personagens específicos da Bíblia, fazendo ser necessária a identificação da história desses personagens para que se compreenda o contexto semântico universal dos nomes. Nesse regresso ao passado da cidade de Montes Claros, descobriu-se que, para além da formação cultural, a história da fundação da cidade está ligada ao cristianismo, uma vez que até os anos de 1960 existiam oficialmente apenas igrejas católicas na cidade (PAULA, 1979; VIANNA, 2007), o que colabora e sustenta a afirmação de que a escolha dos dez nomes analisados foi feita sob a influência do Catolicismo.

Assim, em uma cidade tradicionalmente católica é justificável que a escolha de nomes bíblicos se sobreponha aos demais de outras origens, e que todos aqueles que foram escolhidos sejam de protagonistas da Bíblia, personagens que são de conhecimento de todos. Isso reforça a afirmação de autores usados neste trabalho de que o nome não é escolhido de forma arbitrária, ele serve como elemento de anunciação da identidade cultural de um povo.

Mais do que isso, nesse caso, o nome também pode servir de mecanismo de perpetuação da cultura, uma vez que os filhos dessas pessoas que receberam nomes bíblicos poderão receber os

mesmos nomes, seguindo a tradição de passar o nome do pai para o filho, mãe para a filha, avôs para netos, avós para netas e, assim, sucessivamente, ou até mesmo escolher outros nomes bíblicos. Isso contribui, ainda que indiretamente, para a manutenção da tradição cristã em Montes Claros e da identidade religiosa da cidade.

Além disso, a alta ocorrência dos nomes próprios “Maria” e “José”, no período investigado neste trabalho, pode ser justificada pelo nome da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e de São José, uma vez podem ter sido escolhidos para homenagear os padroeiros da primeira igreja fundada na cidade de Montes Claros.

## Referências

**BÍBLIA.** Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

CARVALHINHOS, P. de J. As origens dos nomes das pessoas. **Revista eletrônica de linguística**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1º sem. 2007.

DUFOUR, X. L. **Vocabulário de teologia bíblica.** Tradução Fr. Simão Voigt. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MCKENZIE, J. L. **Dicionário bíblico.** Tradução Álvaro Cunha *et al.* Revisão geral Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1983.

MEXIAS-SIMON, M. L.; OLIVEIRA, A. de M. **O nome do homem:** reflexões em torno dos nomes próprios. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2004.

PAULA, H. A. de. **Montes Claros – sua história, sua gente, seus costumes.** v. I-III. Montes Claros, 1979.

PEREIRA, A. História Linguística de um nome: Maria Helena Pinto Navais Paiva. *In*: BRITO, A. M.; FIGUEIREDO, O.; BARROS, C. (org.). **Linguística histórica e história da língua portuguesa**. Atas do Encontro de Homenagem a Maria Helena Paiva (2003). Porto: Secção de Linguística de Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 301-314.

VIANNA, U. de S. **Montes Claros**: breves apontamentos históricos, geográficos e descritivos. Montes Claros: Editora Unimontes, 2007.

**Artigos  
definidos  
diante de  
antropônimos  
na oralidade  
de Pedras  
de Maria da  
Cruz – MG**

Daniel Pereira dos Santos  
Diocles Igor Castro Pires Alves

# I Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar a realização das formas linguísticas equivalentes presença e ausência de artigo definido diante de antropônimos na fala dos moradores de Pedras de Maria da Cruz, buscando deslindar os fatores que contribuem para a realização dessas variantes.

O município de Pedras de Maria da Cruz está localizado na região norte de Minas Gerais e inserido na bacia hidrográfica do rio São Francisco, com área total de 1.520 km<sup>2</sup>. Está separada da capital mineira, Belo Horizonte, por 581,3 km. Sua população, de acordo com o censo do IBGE de 2010, é de 10.976 pessoas, sendo 4.633 homens e 6.343 mulheres.

O uso de artigos definidos antes de antropônimos parece constituir uma variação linguística encontrada em várias regiões de Minas e do Brasil atestada por diversos estudos já realizados, como os de Amaral (2003, 2007) que analisou esse fenômeno em três localidades de Minas Gerais: Campanha, Minas Novas e Paracatu; o de Mendes (2009), que investigou o mesmo fenômeno na zona rural de Abre Campo e Matipó também em Minas Gerais, e de Callou e Silva (1997)<sup>9</sup> que pesquisou o fenômeno em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Nosso trabalho foi guiado com base nas seguintes hipóteses: a variante presença de artigo definido predomina na comunidade; homens e mulheres empregam tal fenômeno na mesma frequência, assim como os falantes de diversos graus de escolaridade; a variante presença de artigo é favorecida pelos jovens, quando os falantes se referem a pessoas mais próximas e quando se encontram em situações informais.

---

<sup>9</sup> CALLOU, D.; SILVA, G. M. O. **O uso do artigo definido em contextos específicos.** Trabalho citado por Amaral (2007).

Para a realização desta pesquisa, lançamos mão da metodologia Sociolinguística Quantitativa de William Labov (2008). Esse modelo de investigação e análise torna-se importantíssimo no ponto em que insere o componente social no fenômeno da variação e mudança das línguas.

## **2 O artigo definido diante de antropônimos**

Em geral, nas gramáticas, a definição de artigo volta quase sempre à sua função sintática, ou seja, a de definir e indefinir o substantivo ao qual se antepõe. Em termos gerais, prega-se que **a/o, as/os** são artigos que definem, e **um/uma, uns/umas** artigos que indefinem o substantivo.

Substantivos próprios, ou nomes próprios – as gramáticas tradicionais os opõem aos substantivos comuns, também chamados de nomes comuns. O substantivo próprio designa um objeto ou um conjunto de objetos, mas sempre individualmente.

No que tange à antroponímia, Mendes (2009, p. 85) afirma que ela “tem como objeto de estudo o antropônimo – nomes próprios individuais, nomes parentais ou sobrenomes e alcunhas ou apelidos”. A autora acrescenta que essa designação foi dada pela primeira vez por Leite de Vasconcellos, em 1887, na *Revista Lusitana*, I, 45.

A questão posta é a seguinte: tendo o nome próprio o caráter individualizante, antepor o artigo definido tornar-se-ia uma redundância. Entretanto, Cunha e Cintra (2001) dizem que, apesar de o nome próprio ser por definição individualizante e dispensar o artigo, o curso da história da língua tem mostrado por razões diversas que tal lógica nem sempre é observada.

As gramáticas costumam atribuir diversos argumentos a esse fenômeno e estudos realizados nesse sentido têm dado respostas que divergem das postulações gramaticais. Vejamos:

[...] mais frequente na linguagem culta, tendo em vista o valor já de si individualizante, dispensa o artigo junto a nomes próprios de pessoas, com exceção dos que se acham no plural é tradição ainda só antepor artigo a apelidos; o Camões, o Tasso, o Vieira. Modernamente tem-se estendido a presença do artigo antes de nomes de escritores, artistas e personagens célebres, principalmente em sentido figurado: o Dante, o Torquato, o Rafael (= o quadro de Rafael). (BECHARA, 2001, p. 154).

No sentido da familiaridade, Cunha e Cintra (2001) comungam com o autor, pois também dizem que quando o artigo é encontrado nessas circunstâncias serve para cercar o nome próprio da pessoa de uma atmosfera afetiva ou familiar.

Na linguagem popular e no trato familiar é muito frequente no Brasil e está praticamente generalizada na linguagem corrente de Portugal a anteposição do artigo definido a nomes de batismo de pessoas, o que lhes dá, como dissemos, um tom de afetividade ou familiaridade. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 225).

Outros gramáticos citados por Mendes (2009) em sua pesquisa feita nas zonas rurais de Abre Campo e Matipó-MG, também discorrem sobre o fenômeno.

Os nomes próprios de pessoa não levam artigo, porque aquele a quem falo em geral não conhece, uma por uma, as pessoas que eu conheço [...]. Na linguagem de intimidade [...] antepõe-se com frequência o artigo a nomes de pessoas conhecidas daqueles com quem conversamos. (SAID ALI, 1964 apud MENDES, 2009, p. 103).

Costumam levar artigo os nomes próprios de pessoas e animais conhecidos dos ouvintes, ou de muita nomeada (neste caso, porém, o não emprego do artigo é frequentemente e talvez mesmo preferido na língua literária). (SOUZA DA SILVEIRA, 1960 apud MENDES, 2009, p. 103).

O artigo é usado antes de nomes próprios de pessoas íntimas por relações de parentesco ou políticas. (ALMEIDA, 1973 apud MENDES, 2009, p. 103).

É comum entre os autores a noção de que o emprego do artigo definido diante de antropônimos esteja voltado para o fator familiaridade ou intimidade. Entretanto, não se conclui a quem esteja ligada essa familiaridade: se ao falante, se ao ouvinte ou se a ambos. Diante do impasse, no presente trabalho, adotou-se, para fins de análise, que a intimidade preconizada pelos gramáticos esteja entre o falante e o antropônimo a quem este se refere.

## **2.1 Alguns estudos realizados sobre o fenômeno**

Dentre outras razões, abordamos esses estudos visando obter parâmetros e traçar paralelos entre os seus resultados e os nossos.

### **2.1.1 A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais: Campanha, Minas Novas e Paracatu (2003)**

Amaral (2003) apresenta uma análise sobre a variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais: Campanha (Sul de Minas), Minas Novas (Vale do Jequitinhonha) e Paracatu (Noroeste do Estado).

Em Campanha, a variante presença do artigo prevalece (75%). Nessa comunidade, a presença do artigo definido aparece em 80% das ocorrências quando o referente é do meio social; em 82% quando é pessoa pública na região e 61% quando famosa nacionalmente.



Em Minas Novas, a variante presença do artigo aparece em menor grau (38%). Jovens (18 a 30 anos) usam mais (50%) a variante presença do que os idosos (acima de 50) (28%). Ela é favorecida quando o referente é famoso nacionalmente (50%) ou na região (56%) e desfavorecida quando é meio social do falante (29%).

Em Paracatu, a presença teve uma leve desvantagem (47%). Os jovens usam mais a presença (51%) do que os idosos (43%). Pessoas analfabetas ou com o ensino primário tendem a empregar menos o artigo (38%) do que pessoas com ensino médio ou superior (54%).

## **2.1.2 A importância do fator intimidade na variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos (2007)**

Amaral realiza uma nova pesquisa em 2007, aproveitando os dados obtidos em Campanha e Minas Novas. Em Campanha, a presença do artigo é favorecida quando a pessoa referida é do meio social do informante (80%) e pessoa pública na região (82%), e desfavorecida quando a pessoa referida é famosa nacionalmente (61%). Em Minas Novas, a variante presença é mais empregada quando a pessoa referida é famosa nacionalmente: 50%, e pessoa pública na região: 56%; quando se referem a pessoas do meio social: 29%.

O autor verifica que o estudo dessas variantes serve para marcar o tipo de contato que o falante tem com o indivíduo ao qual se refere. E isso nos leva a concluir que o uso que o falante faz da língua, no caso o emprego do artigo definido nesse contexto, nem sempre segue as postulações gramaticais. Como vimos, em Minas Novas a intimidade desfavorece tal uso e seu emprego é favorecido quando se referem a pessoas mais distantes.

### **2.1.3 A ausência ou a presença de artigo definido diante de nomes próprios na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo e Matipó – MG (2009)**

Mendes (2009) analisa a variação ausência/presença de artigo definido diante de nomes próprios na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo e Matipó, Pouso Alto e Córrego dos Lourenços, respectivamente.

Em Abre Campo, a variante presença ficou ligeiramente atrás (48%) da variante ausência (52%). As mulheres empregam mais a presença (56%) do que a ausência (44%). Os homens empregam mais a ausência (57%) do que a presença (43%). Os jovens usam a presença e ausência na mesma frequência (50%). Já os idosos empregam mais a ausência (54%) do que a presença (46%). Em relação ao fator grau de intimidade, constatou-se que quando a pessoa referida é mais próxima, os moradores usam mais a ausência (53%) do que a presença (47%). Com relação ao referente mais distante, os moradores empregam a variante presença e ausência na mesma frequência, isto é, 50% presença e 50% ausência.

Em Matipó, prevaleceu a presença do artigo definido (83%). Os homens tendem a usar mais o artigo (90%) do que as mulheres (80%); os jovens utilizam mais o artigo (90%) do que os idosos (79%); para pessoas próximas, os entrevistados empregam mais o artigo (89%) do que para distantes (71%).

Nos resultados das pesquisas, a realização de uma e de outra variante (presença ou ausência) encontra-se influenciada por diversos fatores. Embora o fator intimidade tão disseminado pelas gramáticas seja confirmado em algumas regiões, isso não basta para a explicação da presença do artigo definido.

### **3 Teoria metodológica da sociolinguística**

A metodologia utilizada foi embasada na proposição de Labov (2008), "rotulado por alguns estudiosos de sociolinguística quantitativa, por operar com números e tratamentos estatísticos de dados coletados" (TARALLO, 2007, p. 8).

A sociolinguística emerge a partir da observação das diversidades linguísticas existentes dentro de uma mesma sociedade. De acordo com Mollica (2012, p. 10), "são muitas áreas de interesse da sociolinguística: contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança constituem temas de investigação na área". O presente trabalho insere-se na área da variação e mudança. Para a autora (2012, p. 9), a sociolinguística "é uma das subáreas da linguística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais". Conforme essa ciência, os variados modos de uso da língua pelos indivíduos ou grupos sociais estão diretamente ligados à posição social, ao contexto de produção de fala, enfim, ao lugar que o indivíduo ocupa no mundo.

Essa definição não difere da de Alkimim (2003, p. 30) que diz que "o objeto da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso".

O estudo da língua falada foi denominado Sociolinguística em 1964, em um congresso organizado por Willian Bright<sup>10</sup> na universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), reunindo linguistas interessados em estudar as relações entre língua e sociedade.

---

<sup>10</sup> Linguista americano, autoridade em línguas nativas, que se especializou em linguística descritiva.

Em 1966, ao reunir os trabalhos já elaborados na área, Bright (apud ALKIMIM, 2003, p. 26) nos diz que a proposta da sociolinguística é “relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade”. Com isso, ele deixa claro que ao estudar a relação entre língua e sociedade, é necessário que atentemos a qual segmento social uma determinada variedade está mais ligada.

Embora a denominação de sociolinguística e a definição de seu objeto de estudo tenham se firmado nesse congresso realizado em 1964, vale lembrar a grande importância que o linguista William Labov<sup>11</sup> teve na instauração dessa nova abordagem no ramo de estudos linguísticos.

Labov é considerado o precursor de uma nova metodologia nesse campo científico, propondo um olhar diferente sobre a estrutura das línguas, em especial sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. “Não que ele tenha sido o primeiro sociolinguista a surgir no cenário da investigação linguística” (TARALLO, 2007, p. 7), mas sabemos bem que modelos anteriores, como o de Meillet (apud ALKIMIM, 2003) já mencionado aqui, e também outros modelos mais recentes, o influenciaram na concepção de sua nova teoria.

Com a publicação, em 1963, de seu trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha’s Vineyard, no litoral de Massachusetts, Labov releva a importância dos fatores sociais na explicação da variação linguística, isto é, da diversidade linguística observada. O ponto fulcral da teoria laboviana diz respeito à inserção do componente social na análise linguística. Ele se opõe veementemente às postulações saussureanas, já que elas assumiam “uma perspectiva pela qual as regras e relações internas dos componentes da gramática são suficientes para uma descrição do objeto” (COELHO *et al.*, 2010, p. 19). Ou seja, segundo a visão de Saussure (1995), as variações e mudanças ocorridas na língua deveriam ser explicadas tão somente por fatores internos ao próprio sistema linguístico.

11 Linguista americano, reconhecido internacionalmente como o fundador da sociolinguística variacionista.

Labov (2008) critica essa independência entre a língua e os fatores externos a ela. Na nova abordagem, na qual é levado em consideração o componente social, a língua é considerada heterogênea e não mais homogênea, como postulava Saussure, partindo do princípio de que jamais duas pessoas falarão da mesma forma, e nem mesmo uma pessoa usará a língua da mesma forma em todas as situações comunicativas.

Contudo, é importante saber que essa heterogeneidade não deve ser entendida como um caos linguístico, no qual os falantes de determinada comunidade usam a língua de maneira desordenada chegando a comprometer o ato comunicativo. Ainda que falar em heterogeneidade nos remeta a pensar em desordem, a língua possui uma heterogeneidade sistematizada, o que implica dizer que existem regras que são seguidas.

A sociolinguística, contudo, não entende a diversidade linguística como um problema. Pelo contrário, a sociolinguística entende tal diversidade como uma qualidade inerente ao fenômeno linguístico. Podemos considerar essa variabilidade como uma estratégia para a própria evolução da língua ao longo dos anos.

Diante dessa constatação, a sociolinguística, mais especificamente, a Teoria da Variação e Mudança apresenta uma metodologia que permite analisar e sistematizar os diferentes tipos de variação linguística.

Nessa metodologia, os dados coletados, bem como os fatores linguísticos e extralinguísticos são codificados e lançados em programas computacionais que calculam o desempenho dos fatores linguísticos e extralinguísticos na ocorrência da variação. Para tal, utilizamos o programa computacional VARBRUL que é um conjunto de programas largamente utilizado em análises linguísticas variacionistas e fornece frequências e probabilidades sobre o fenômeno estudado.

O *corpus* desta pesquisa foi obtido por meio de entrevistas realizadas de duas maneiras: informal e direcionada.

Na informal, o entrevistado foi convidado a falar naturalmente sobre diversos temas como família, amigos, história e festas da cidade, política, televisão, etc., previamente estabelecidos em um roteiro de perguntas. Apesar do roteiro, não nos ativemos fielmente a ele, já que procuramos deixar o informante mais à vontade, de forma que a conversa acontecesse o mais naturalmente possível.

O diálogo foi gravado pelo próprio pesquisador em um aparelho MP3, com o consentimento prévio do entrevistado e em ambiente bastante informal. Em apenas duas entrevistas com pessoas idosas precisamos da mediação de uma terceira pessoa, para que o efeito negativo causado pela presença do pesquisador e do gravador fosse atenuado.

No segundo momento, na entrevista direcionada, usamos fotografias de pessoas do meio social do falante e pessoas famosas nacionais, intentando observar se há diferença no uso das variantes no contexto de fala espontânea e fala direcionada.

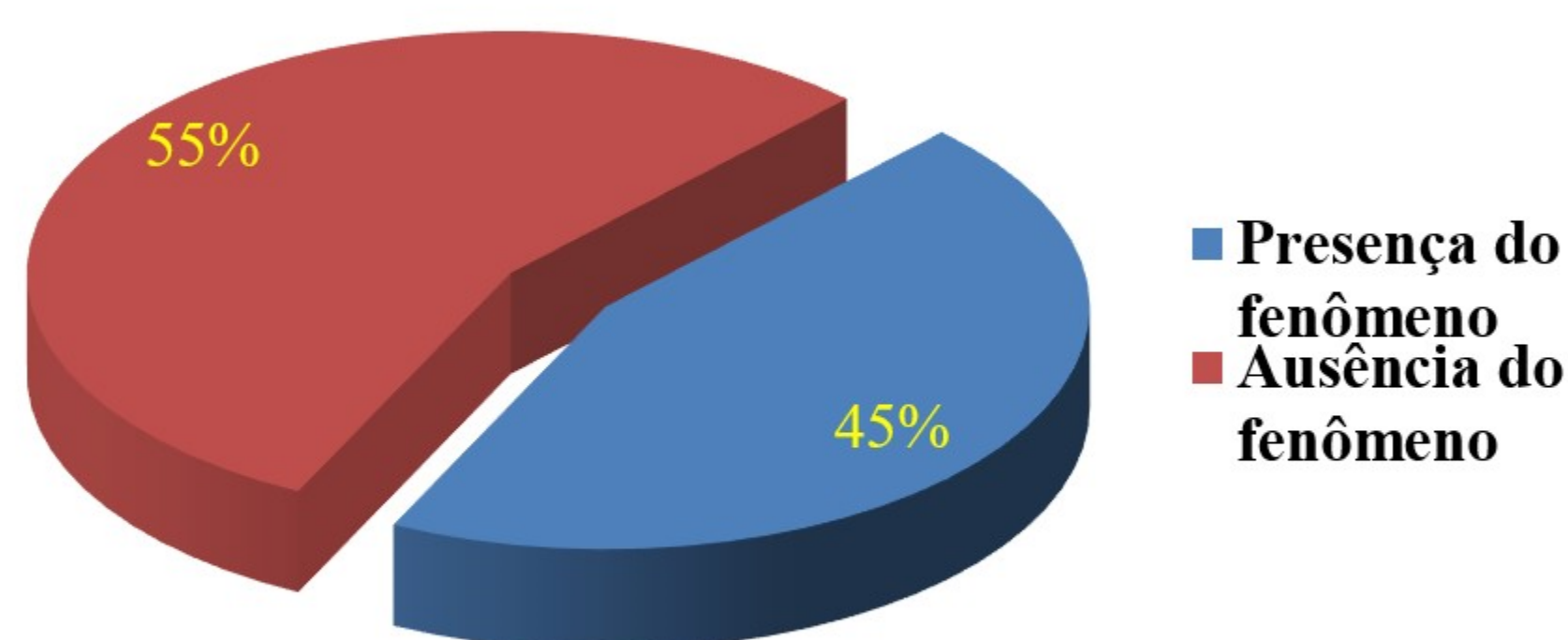
A amostra desta pesquisa é composta por 567 ocorrências retiradas de entrevistas informais e direcionadas de 12 pessoas residentes e naturais de Pedras de Maria da Cruz – MG. Os informantes foram divididos por gênero, faixa etária e nível de escolaridade. Os 12 informantes foram divididos em três grupos (jovens, adultos e idosos) com quatro informantes em cada. Cada grupo possuía duas mulheres e dois homens. O primeiro grupo tinha informantes com idade entre 18 e 30 anos; o segundo entre 31 e 55 anos e o terceiro acima de 56 anos. No grupo dos jovens, em cada par de informante, um possuía o ensino fundamental e o outro o ensino médio, de semelhante forma era o grupo dos adultos. No dos idosos, todos possuíam o ensino fundamental incompleto.

Os fatores internos e externos ao sistema linguístico interferem na escolha de uma ou outra variante pelo falante. Para tanto, nesse

trabalho levamos em consideração apenas os fatores externos, que são os seguintes: gênero/sexo (feminino–masculino), faixa etária (jovem–adulto–idoso), escolaridade (ensino fundamental–ensino médio), grau de intimidade (pessoa mais próxima–pessoa mais distante), tipo de entrevista (informal–direcionada).

## 4 Análise dos dados

Como mostra o Gráfico 1, das 567 ocorrências, a variante presença do artigo definido diante de antropônimo, como no exemplo, contabilizou-se ligeiramente abaixo da variante ausência.



**Gráfico 1** – Percentual do artigo definido diante de antropônimo  
**Fonte:** Elaboração própria

Vejamos os exemplos para ausência e presença do fenômeno:

- a) “**a Neide** que trabalha no salão de beleza”. (presença, 45%)
- b) “Na área política é **Fernando** ali”. (ausência, 55%)

Este resultado refuta nossa hipótese, já que acreditávamos na predominância da variante presença. Todavia, constatamos que há claramente uma variação, tendo em vista a pouca diferença percentual entre o uso de uma e outra variante.

## 4.1 Gênero/sexo

Conforme mostra a tabela 1, o fenômeno é mais usado pelos homens, com o peso relativo 0,530, enquanto na fala das mulheres o peso relativo foi de 0,458. Esse resultado se aproxima dos resultados obtidos na pesquisa de Mendes (2009) na zona rural de Matipó – MG, no qual os homens favorecem, ainda que ligeiramente, o uso da variante presença.

**Tabela 1 – Gênero/sexo**

Fatores	Ocorrências/Total	Frequência	Peso Relativo	
Masculino	159	330	48	0,530
Feminino	91	237	38	0,458
Total	250	567	44	

**Fonte:** Elaboração própria

Com relação aos pressupostos sociolinguísticos, tal resultado nos levaria a concluir que a presença da variante não possuiria prestígio social, já que as mulheres desfavorecem seu emprego. Essas variantes pareciam não submetidas a valorações sociais, e que homens e mulheres deveriam usar o fenômeno com a mesma frequência. Contudo, a nossa hipótese foi refutada e essa percepção pode ser redirecionada conforme os resultados obtidos.

## 4.2 Faixa etária

A Tabela 2 mostra que o fenômeno é favorecido pelos idosos, pois seu peso relativo (0,670) superou o dos adultos e jovens.

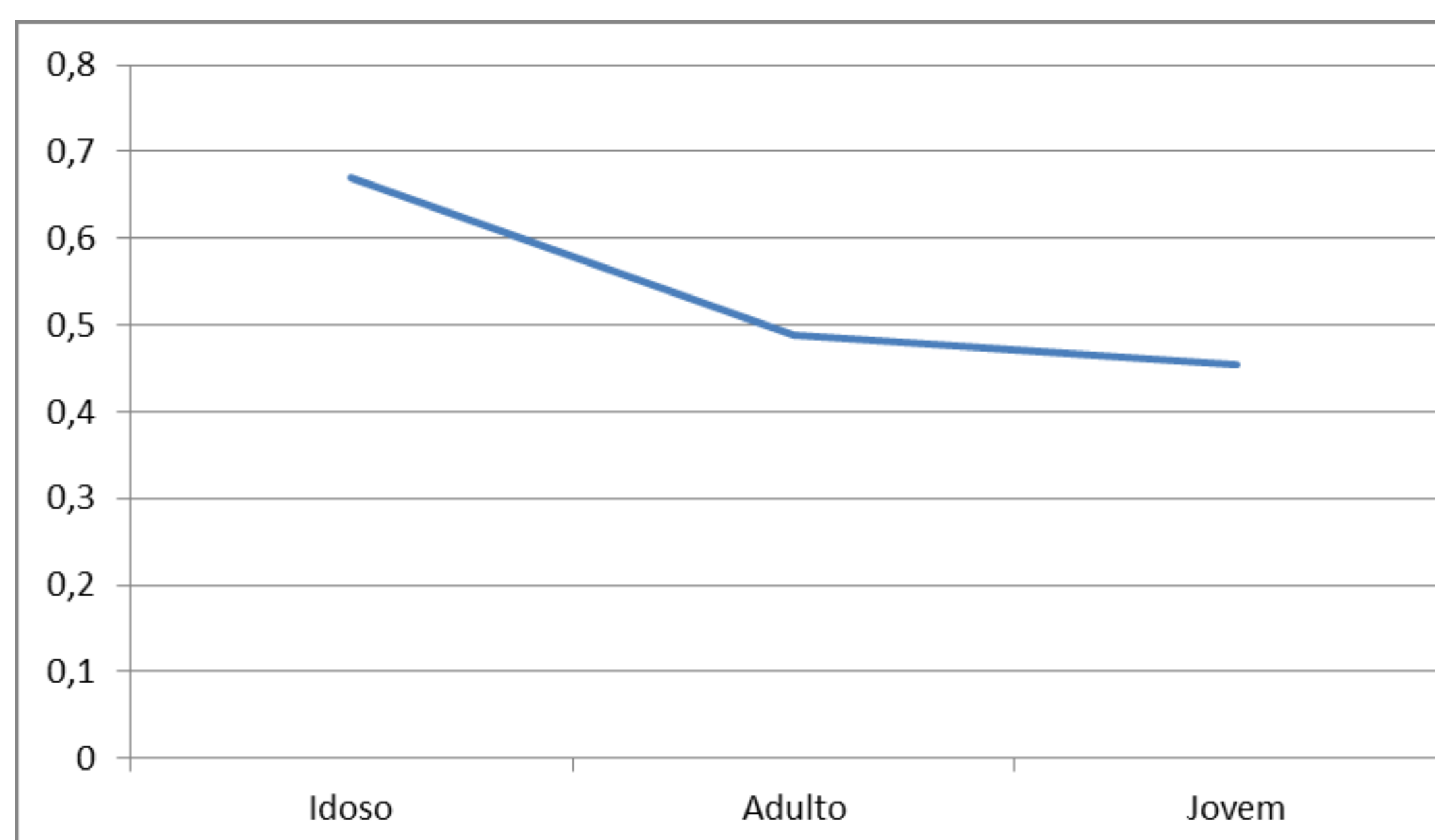


**Tabela 2 – Faixa etária**

Fatores	Ocorrências/Total	Frequência	Peso Relativo	
Jovem	98	250	39	0,454
Adulto	102	238	42	0,489
Idoso	50	79	63	0,670
Total	250	567	44	

**Fonte:** Elaboração própria

Esse resultado refuta mais uma de nossas hipóteses sobre o uso do fenômeno. Levantamos a hipótese de que a variante presença fosse a mais usada pelos jovens, já que ela nos parecia a forma inovadora. O resultado mostra, inclusive, que tal variante tende a cair em desuso ao longo dos anos. O gráfico 2, abaixo, ilustra a tendência seguida pelo fenômeno.



**Gráfico 2 – Presença do fenômeno na faixa etária idoso**

**Fonte:** Elaboração própria

Este resultado diverge de todos os resultados obtidos nas comunidades que apresentamos acima. Ou seja, nas outras, os resultados apontam para os jovens como favorecedores da variante presença. As nossas hipóteses, baseadas na teoria sociolinguística, para o decréscimo dessa variante na oralidade da população de

Pedras de Maria da Cruz são várias. Podemos observar, por exemplo, que o contato da cidade com municípios limítrofes como Januária, onde essa variante parece não ocorrer, foi sendo largamente facilitado ao longo dos anos.

### 4.3 Escolaridade

A Tabela 3 nos mostra a relevância do fator escolaridade para o uso do fenômeno. Conforme observamos, os falantes com o ensino fundamental favorecem o fenômeno com o peso relativo 0,662 em detrimento dos falantes que possuem o ensino médio que obtiveram o peso relativo de 0,347. O maior acesso à escola pode ter sido importante para essa evolução, já que o fenômeno está mais presente nos idosos e nos menos escolarizados.

**Tabela 3 – Escolaridade**

<b>Fatores</b>	<b>Ocorrências/Total</b>	<b>Frequência</b>	<b>Peso Relativo</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	164	275	0,662
<b>Ensino Médio</b>	86	292	0,347
<b>Total</b>	250	567	

**Fonte:** Elaboração própria

Ao traçar um paralelo entre este resultado e o obtido por Amaral (2003) em Paracatu, onde a presença do fenômeno foi menor que a ausência, verifica-se que o fator escolaridade atua de maneira diversa em ambas as comunidades, isto é, enquanto em Paracatu o maior grau de escolaridade favorece o fenômeno, em Pedras de Maria da Cruz o menor grau é o favorecedor. Ligando tais conclusões aos pressupostos sociolinguísticos, concluimos que a mesma variante pode gozar de prestígio numa determinada comunidade, e ser alvo de estigma em outra, isto se submetemos esse fenômeno numa escala de valorização social, como já cogitamos. Em suma, o resultado obtido corrobora os pressupostos de Weinreich,

Labov e Herzog (2009), para os quais língua e sociedade estão indissolúvelmente ligadas, e que a mudança linguística tende a ser implantada conforme a consciência valorativa dos falantes.

## 4.4 Grau de intimidade

Na Tabela 4, notamos que, embora a diferença não seja grande, a variante presença é mais usada quando o falante se refere a uma pessoa mais próxima do quando se refere a uma pessoa mais distante.

**Tabela 4** – Grau de intimidade

Fatores	Ocorrências	Total	Frequência	Peso relativo
<b>Pessoa mais próxima</b>	203	458	44	0,509
<b>Pessoa mais distante</b>	47	109	43	0,464
<b>Total</b>	250	567	44	

**Fonte:** Elaboração própria

O resultado confirma, portanto, nossa hipótese e se aproxima dos resultados obtidos nos estudos de Amaral (2007) em Campanha, onde os falantes favorecem mais a variante presença quando se referem às pessoas do seu meio social do que quando se referem às pessoas famosas nacionalmente, e Mendes (2009) em Matipó – MG, comunidade em que o referente mais próximo do falante também favoreceu a variante presença.

Ao traçarmos um paralelo entre esse resultado com o da faixa etária, e dialogarmos com os postulados sociolinguísticos e gramaticais, chegamos à seguinte conclusão: os idosos tratam seus conterrâneos como mais familiares desde a sua juventude. Considerando o tamanho populacional e o isolamento da comunidade no passado, poderemos estar certos. Entretanto, vimos que o uso do artigo definido antes de antropônimo nem

sempre se restringe à familiaridade. Pelo contrário, em alguns casos é usado para se referir a pessoas com as quais o falante não tem qualquer vínculo. Assim, pode não ser a falta de afetividade que leva os jovens a usar menos a variante presença em relação aos adultos e idosos, mas sim uma evolução natural na língua.

## 4.5 Tipo de entrevista

Por fim, a Tabela 5 mostra o comportamento do falante em duas modalidades de fala: informal e direcionada, a primeira corresponde ao material vernáculo, e a segunda, ao material não vernáculo.

**Tabela 5** – Tipo de entrevista

Fatores	Ocorrências	Total	Frequência	Peso relativo
Informal	180	390	46	0,535
Direcionada	70	177	39	0,424
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>567</b>	<b>44</b>	

**Fonte:** Elaboração própria

Na fala informal, quando o entrevistado se sentiu à vontade para falar, o uso do artigo é favorecido (0,535). Na fala direcionada (nos referimos à amostragem de fotografias de pessoas do meio social do falante e de famosas nacionalmente utilizadas nas entrevistas) o falante foi induzido a se concentrar na pronúncia dos antropônimos e o uso do artigo foi desfavorecido (0,424).

O resultado dessa avaliação é mais uma contribuição para crermos que a variante presença do artigo antes de antropônimo seja, ainda que inconscientemente, desprestigiada na comunidade, pois, conforme Tarallo (2007, p. 52), “se a escolha entre variantes for da natureza estigmatizada ou de prestígio, o estilo *entrevista* bloqueará a variante supostamente estigmatizada.”. Esse estilo de entrevista, do qual fala Tarallo (2007), refere-se exatamente àquele material não vernáculo da língua.

## 5 Considerações finais

Contabilizamos 567 ocorrências do fenômeno na comunidade de Pedras de Maria da Cruz e concluímos que se trata de uma variação em estado equilibrado, dadas as proximidades percentuais entre uma e outra variante. Entretanto, conforme resultados, tende a cair em desuso ao longo dos anos.

O fato de a variante ausência sobrepor à variante presença de artigo foi resultado necessário para refutarmos a nossa primeira hipótese, já que prevíamos o contrário.

Também foram refutadas as hipóteses sobre o gênero/sexo, faixa etária e escolaridade. Já as hipóteses envolvendo grau de intimidade e tipo de entrevista foram confirmadas.

A hipótese sobre o gênero/sexo foi refutada porque os resultados mostraram que os homens favorecem o uso do artigo definido diante de antropônimos. Assim, não há, segundo a pesquisa mostrou, igualdade no que tange à frequência do emprego dessa variante entre homens e mulheres como prevíamos.

A hipótese sobre a faixa etária foi refutada porque não são os mais jovens os favorecedores do emprego do artigo definido, e sim os idosos. Foi a refutação dessa hipótese que nos possibilitou perceber que o fenômeno pode cair em desuso futuramente.

A hipótese pertinente à escolaridade foi mais uma a ser refutada. Análoga à hipótese formulada sobre o fator gênero/sexo, acreditávamos não haver influência da escolaridade no emprego do artigo definido. O resultado, entretanto, mostrou-nos que o nível mais baixo de escolaridade (ensino fundamental) favorece o uso do artigo definido.

A hipótese sobre o grau de intimidade foi confirmado, ou seja, os moradores da comunidade tendem a empregar mais o artigo definido quando a pessoa a qual se referem é mais próxima.

A última de nossas hipóteses, que diz respeito ao tipo de entrevista, foi também confirmada. O falante emprega mais o artigo definido quando está em situações mais informais, portanto mais à vontade para falar.

Uma hipótese geral que não foi contabilizada, mas que permeou todo nosso trabalho merece certa atenção. Isto é, de acordo com os postulados sociolinguísticos, as variantes presença e ausência podem estar revestidas de certos valores sociais nessa cidade. Neste caso, a variante presença portaria certo estigma, já que os fatores corroboram para essa conclusão (homens, menos escolarizados, idosos e fala informal).

## Referências

ALKIMIM, T. M. Sociolinguística: parte 1. *In*: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47.

AMARAL, E. T. R. **A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais**: Campanha, Minas Novas e Paracatu. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AMARAL, E. T. R. A importância do fator intimidade na variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos. **Veredas on-line**: Atemática, Juiz de Fora, n. 1, p. 116-127, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo084.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 32. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLU/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2SEGQBO>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HERZOG, M.; LABOV, W.; WEINREICH, U. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, A. A. **A ausência ou a presença de artigo definido diante de nomes próprios na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo e Matipó – MG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MENDES, A. A. **A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na fala dos moradores da zona rural de Matipó e Abre campo – MG**. **Cadernos do CNLF**, v. XIV, n. 4, p. 2057-2069, 2010. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_3/2056-2069.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2056-2069.pdf). Acesso em: 12 abr. 2014.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-14.

PEDRAS de Maria da Cruz. **Wikipedia**. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedras\\_de\\_Maria\\_da\\_Cruz](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedras_de_Maria_da_Cruz). Acesso em: 24 set. 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.



# **Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos**

Daniane Pereira

# 1 Introdução<sup>12</sup>

Com base em observações feitas ao longo dos últimos anos na prática docente, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior (nesse caso, com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras), e em teorias que abordam o assunto, dispusemo-nos a investigar a influência da primeira língua (L1), que neste trabalho se refere à Língua de Sinais Brasileira (LSB), na escrita da segunda língua (L2), que se refere à Língua Portuguesa (LP) escrita de indivíduos surdos, devido à interlíngua ser caracterizada pela interferência da L1 na L2. Para tanto, propusemos as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Os indivíduos surdos que têm a LSB como L1 deixam marcas de LSB na escrita da LP?

b) O grau de conhecimento de L1 influencia os indivíduos surdos no uso de marcas da L1 na aquisição da LP escrita (L2)?

Ao tratarmos da aprendizagem de L2 dos sujeitos surdos, é relevante conhecermos como teria ocorrido a aquisição da L1 e, também, se esses sujeitos são filhos de pais surdos ou se são filhos de pais ouvintes. No primeiro caso, essas crianças herdam a Língua de Sinais (LS) de seus pais, na própria casa, como a maioria das pessoas que adquirem uma língua de herança. Quanto aos sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, os fatores “com quem” e “por quanto tempo” têm contato com a língua de sinais influenciam na aquisição da L2, pois crescem sem uma identificação completa. Segundo Skliar (1997, p. 132), em 95% dos casos, esses sujeitos “desconhecem ou rejeitam a língua de sinais”.

Devemos considerar que as línguas oral-auditivas e as LS apresentam diferenças em relação à modalidade de comunicação. São duas as modalidades de comunicação: enquanto as línguas oral-auditivas utilizam, como meio de comunicação, sons articulados

<sup>12</sup> Este texto foi elaborado a partir da dissertação “Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos”, defendida em 2019.

perceptíveis pelo ouvido – em que seu canal de produção é a boca, tendo como canal de recepção os ouvidos –, as LS não se realizam pelo canal oral-auditivo, mas, sim, pelo canal visual e espacial ou visual e motor, por isso são consideradas visuoespaciais.

Assim, enquanto, para os sujeitos ouvintes, a aprendizagem da escrita da LP corresponde a uma maneira diferenciada de representar a sua língua (LSB), significa, para os indivíduos surdos, o aprendizado de uma nova língua, distinta da sua, uma L2 (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Os textos tomados para análise nesta pesquisa foram produzidos por 4 (quatro) alunos surdos do 6º, 8º e 9º anos da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, tendo sido esse material coletado no primeiro semestre de 2017.

Hipotetizamos que os alunos surdos considerados para análise, nesta pesquisa, usam indevidamente as normas gramaticais na construção de textos escritos em LP, devido à interlíngua (IL), um sistema linguístico intermediário entre a L1 e a L2, caracterizado pela interferência da L1 na L2. Ou seja, esses textos contêm elementos próprios das duas línguas: não é mais a L1 nem a L2. Nesse caso, esses alunos fazem uso de uma língua de transição entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL), o que caracteriza um determinado estágio do processo de aprendizagem (SELINKER, 1972).

A segunda hipótese é a de que o professor de LP desconhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo, o que impede a descoberta e a criação de alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar as dificuldades do aluno, oriundas da aquisição de uma L2.

Assim, objetivamos descrever e analisar as marcas de LSB na escrita da LP, em produções textuais escritas por indivíduos surdos, para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, por meio de *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de LSB na escrita da LP desses alunos. Especificamente, almejamos:

- a) descrever e analisar as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos;
- b) pesquisar teorias, considerando as dificuldades identificadas, com o objetivo de compreender o fenômeno em estudo;
- c) elaborar uma proposta de ensino que considere as dificuldades de escrita encontradas nos textos dos participantes desta investigação (no caso, as dificuldades morfossintáticas na escrita da LP), identificadas após o diagnóstico;
- d) elaborar e aplicar uma proposta de ensino baseada em *gamificação* para trabalhar as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos;
- e) oferecer subsídio teórico-pragmático aos docentes de L1 e de L2 como auxílio na prática de ensino, de forma a valorizar a diversidade linguística e sociocultural e a propiciar ensinamentos sobre o preconceito linguístico existente em relação ao indivíduo surdo, favorecendo, assim, a aquisição da LP escrita como L2 pelo sujeito surdo.

Neste trabalho, discutimos situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de investigar as marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos. Adotamos uma abordagem teórica interlinguística de análise, na perspectiva da teoria do Contato de Línguas, vertente da Sociolinguística que, segundo Lima-Salles e Viana (2010), propõe a ocorrência de interferência da língua natural na escrita de uma pessoa que está em processo de aquisição de uma L2, pois, na LSB, não há desinência para gênero (masculino/feminino) e número (plural/singular), não se usam preposições, artigos, conjunções, elementos de ligação, sendo o verbo utilizado no infinitivo, conforme Strobel e Fernandes (1998).

Percebemos, na escrita dos textos desses alunos (*corpus* desta pesquisa), a ausência de artigos, preposições, falta de concordância

verbal e nominal, de verbos de ligação, entre outros, características da LSB. Utilizamos os três estágios observados em produções de escrita de indivíduos surdos fluentes na LSB, apontados por Brochado (2003) para a apropriação da escrita da LP (IL), com o intuito de avaliar os níveis de interlíngua dos participantes.

Esta proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos. Como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta da que ocorre com os sujeitos ouvintes – diferentemente do ouvinte, que aprende a LP como L1, o sujeito surdo adquire a LP como L2 –, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o propósito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, a fim de possibilitar-lhes melhores resultados.

Após a realização das atividades diagnósticas e da análise da estrutura gramatical identificada nos textos escritos em LP dos alunos surdos, desenvolvemos uma proposta de ensino baseada em *gamificação*, conforme Kapp (2012), e na utilização de elementos de *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos), com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de dificuldades e promover aprendizagens.

## **2 Referencial teórico**

Segundo Pizzio, Rezende e Quadros (2010, p. 2), a Sociolinguística é o estudo das línguas como fenômenos sociais, analisadas em situações reais de uso, considerando e analisando as variações existentes nessas línguas, podendo elas estarem em uma mesma língua ou serem comparadas com outras. As autoras explicam que, por serem línguas reais, as LS também são estudadas, em toda a sua complexidade, pelas variadas áreas da Sociolinguística, como o contato de línguas, o bilinguismo e a variação linguística.

As autoras consideram o bilinguismo – nas línguas faladas – nas perspectivas social e individual, porquanto, mesmo que uma sociedade se considere bilíngue, nem todos os seus membros são bilíngues (PIZZIO; REZENDE; QUADROS, 2010). Ou seja, no caso de um indivíduo surdo ser considerado socialmente bilíngue, mesmo que use a LS e a língua falada em seu país, ele pode não ser bilíngue no seu aspecto individual. Para que um indivíduo seja bilíngue, as autoras apresentam dois requisitos:

1. A necessidade de haver duas línguas para existir o bilinguismo. Assim sendo, devido ao desconhecimento de grande parte dos ouvintes sobre o fato de que a LS é uma língua natural e oficial, os sujeitos surdos podem não ser considerados bilíngues;
2. O indivíduo ter que se sentir confortável nas duas línguas. Entretanto, o que geralmente ocorre é a dominância de uma língua sobre a outra, que é não dominante.

Isso comprova não só a inter-relação entre uma língua e a outra, mas, também, o que resulta do contato entre essas duas línguas.

Quanto à variação linguística, as autoras (p. 10-11) listam fatores sociais que condicionam a variação nas línguas faladas e sinalizadas, como: região de origem, ou onde vivem os falantes, idade, sexo, classe socioeconômica e etnia. Apontam, também, outros fatores que acreditam ser específicos da variação das línguas de sinais, como: a linguagem utilizada em casa, os sinais caseiros, entre outros.

Couto (2007, p. 283), sob o viés da Ecolinguística, que estuda as relações entre língua e seu meio ambiente, prefere o termo “contato de línguas” para designar o nome geral dessa área de estudo, apesar de ser comum, após a publicação da obra de Weinreich (1953), o uso do termo “línguas em contato”. A preferência de Couto por essa nomenclatura, segundo ele próprio, deve-se a diferenças de ordem teórica entre as duas expressões: “línguas em contato” pode significar o contato entre pessoas que falam línguas diferentes ou pode significar o contato entre duas (ou mais) línguas faladas

pela mesma pessoa. Para ele, o termo “línguas em contato” deve ser utilizado no caso de duas línguas distintas estarem em contato (situações de fronteira, por exemplo). Por sua vez, o sintagma “contato de línguas” deve ser utilizado para uma abordagem ampla, que propicia o estudo das “línguas em contato”, das “línguas de contato” e/ou das “línguas mistas” (resultantes do contato), por meio da Ecologia do Contato de Línguas, nome geral da área de estudo mencionada. Para ele, “línguas em contato” é uma subdivisão da expressão “contato de línguas”.

Couto (2007, p. 284) discorda de Weinreich (1953) e de outros, ao afirmar que o “contato de línguas” ocorre na mente do falante. Segundo Couto, não são as línguas que entram em contato, mas, sim, os povos; a coexistência de povos de línguas diferentes, em um mesmo território, não caracteriza contato de línguas, é preciso haver interação. Ao lembrar que um povo e sua língua pertencem a uma comunidade, Couto (2009b) aborda a teoria sociolinguística do contato de línguas, um estudo da ecologia linguística, ou seja, o estudo da comunidade como um todo: as inter-relações entre a língua (L), o povo (P) que se utiliza dessa língua e do território (T) ocupado por esse povo, formando o Ecossistema Fundamental da Língua (EFL).

Couto (2009b) acredita que toda língua deve se encaixar no modelo do EFL, por ele ser o maior ecossistema em que uma língua poderia se inserir. Segundo o autor, as LS também se encaixam no modelo do EFL.

Mesmo não possuindo um T próprio, devido ao fato de as pessoas surdas que compõem as comunidades surdas se dispersarem no território da comunidade de ouvintes, as LS se encaixam no mesmo modelo do EFL, quando analisamos a distinção entre comunidade de fala (CF) e comunidade de língua (CL), tendo em vista que o L de EFL não se refere apenas a língua, mas a todas as linguagens da comunidade. Nessa perspectiva, CL corresponde ao domínio da “língua” (ex.: comunidade de LP – Portugal, Brasil, Angola,

Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) e CF, a um povo que convive e interage num dado território (ex: Brasil).

Conforme explica o autor (COUTO, 2005), pelo fato de as LS não possuírem um T próprio, sua CL não é prototípica. No entanto, as LS possuem CF, que seriam as associações ou sociedades que os sujeitos surdos utilizam para se reunir e interagir. No caso da LSB, especificamente, a CL é formada por todos os sujeitos surdos que a dominam e se espalham pelo Brasil. As CF são inúmeras, conforme Couto (2005, p. 15): “[...] existem tantas CF de surdos no Brasil quantas forem as associações de sujeitos surdos locais”. Podemos verificar, em Segala e Souza (2009, p. 43), três características essenciais na definição de uma comunidade de fala:

(i) “os falantes devem compartilhar traços linguísticos que sejam diferentes de outros grupos;

(ii) devem ter uma frequência de comunicação alta entre si; e

(iii) devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem”.

Para Couto (2009a), o contato de línguas ocorre quando do contato entre línguas num determinado lugar, ou seja, a base do contato de línguas é o deslocamento de indivíduos no espaço geográfico, podendo resultar no surgimento de novas línguas, mescla linguística e morte de línguas.

Segundo o autor, os contatos podem ser de quatro tipos, levando em conta um povo forte (PL1), um povo fraco (PL2) e um território (T):

- 1) Contato que ocorre quando um povo fraco se desloca para o território de um povo forte, que já tem uma **língua consolidada**;
- 2) Contato que ocorre quando um povo forte se desloca para o território de um povo fraco;



- 3) Contato que ocorre quando os povos fortes e fracos se deslocam para um território desabitado;
- 4) Contato que ocorre quando membros do povo forte se deslocam, temporariamente, para o território do povo fraco e/ou membros do povo fraco se deslocam, temporariamente, para o território do povo forte.

Couto (2017) apresenta os principais resultados de contato de línguas: a) crioulos; b) *pidgins*; c) línguas entrelaçadas (*intertwined languages*), entre as quais se destacam os anticrioulos; d) variedades indigenizadas, ou língua babu; e) semicrioulos; f) situações fronteiriças; g) interlínguas (IL), sobretudo em aquisição de L2; h) bilinguismo/multilinguismo; i) mudança de código (*code switching*) e j) coínês (contato de dialetos).

O termo interlíngua (IL), um dos resultados de contato de línguas, listado anteriormente em (g), segundo Couto (2017), foi criado por Selinker (1972) e é conceituado como um sistema linguístico próprio, desenvolvido por aprendizes de L2, ao tentarem expressar significados na língua-alvo (L2), como resultado de cinco processos cognitivos: 1) transferência da língua materna; 2) erro induzido; 3) estratégias de aprendizagem de L2; 4) estratégias comunicativas de L2; 5) generalização das regras da língua-alvo. É um sistema linguístico intermediário entre a L1 e a L2, caracterizado pela interferência da L1 em L2, e que contém elementos próprios das duas línguas: não é mais a L1 nem a L2. Ou seja, língua de transição entre a LN e a LAL, em determinado estágio do processo de aprendizagem, conforme ratifica Gargallo (1999), quando analisa o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE e afirma que é um processo constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua materna (L1), sendo o ponto de chegada a língua meta (L2). Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constitui o que se denomina IL.

Para Brochado (2003), a apropriação da escrita da LP (IL) apresenta três estágios, observados em produções de escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB:

- a) Interlíngua I (IL1):** Nesse estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da LS (L1) para a escrita da LP (L2) desses informantes.
- b) Interlíngua II (IL2):** Nesse estágio, constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mescla das duas línguas, na qual se observa o emprego de estruturas linguísticas da LSB e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriação da língua-alvo. Um emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, pode ser observado.
- c) Interlíngua III (IL3):** Nesse estágio, em sua escrita, os falantes empregam, predominantemente, a gramática da LP em todos os níveis da língua, principalmente, no sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e com estruturas complexas.

Segundo a autora, essas características permitem observar em qual desses estágios referentes à apropriação da escrita da LP (IL) o sujeito surdo se encontra – ou se ele não se encontra em nenhum desses casos –, pois, de acordo com Brochado (2003), essa classificação é flexível, tendo em vista que, às vezes, esse indivíduo não se enquadra em todas as características descritas nesses estágios interlinguísticos.

Baseamo-nos nos três estágios referentes à apropriação da escrita da LP (IL) em produções escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB, apresentados por Brochado (2003), para classificar as produções dos informantes surdos desta pesquisa. Para Quadros e Massutti (2007), a interlíngua causa conflitos, mas há uma vantagem no uso de duas línguas: possibilita uma posição privilegiada do usuário nos processos de negociação, principalmente para *Children of Deaf Adults* (CODA – Crianças de pais surdos), ou seja, filhos ouvintes de pais surdos, que vivenciam uma situação de fronteira e pertencem culturalmente tanto ao grupo dos surdos como ao dos ouvintes.

Dechandt (2006) enfatiza que os “erros” na escrita de L2 são características do sistema de uma IL e cita o modelo criado por Bialystok (1978 apud DECHANDT, 2006), referente à aprendizagem de uma segunda língua. Esse modelo é dividido em três níveis: exposição à língua (*input*), conhecimento (forma como a informação, recebida através da exposição, é armazenada) e compreensão (*output*), a forma como o conhecimento é usado.

A globalização facilitou e intensificou a interação entre as fronteiras culturais de países, oportunizando a aquisição de uma L2. São várias as situações que podem promover sua aquisição. É o caso, por exemplo, de uma pessoa que vai morar em outro país, aprende a língua local, devido à sua inserção e imersão na nova cultura e, por isso, com o passar do tempo, acaba por esquecer sua língua materna; há casos de pessoas que nascem em famílias que falam duas línguas, a materna e a L2; há pessoas que residem em regiões fronteiriças, onde há contato entre pessoas de diferentes países, e cada um faz uso de sua língua nativa. Isso gera o uso de mais de uma língua, todas advindas desse contato. O fato de essa interação e comunicação entre pessoas utentes de línguas diferentes ter aumentado a partir do século XX, e facilitado a aquisição de outra língua entre as pessoas, cria uma falsa imagem de que o conceito de bilinguismo seja simples e unânime.

Segundo os especialistas da área, diversos fatores estão envolvidos no bilinguismo, como, por exemplo, o grau ou nível de fluência do indivíduo. Harmers e Blanc (2000) ressaltam a importância de se analisarem seis dimensões, ao definirem bilinguismo, a saber: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; *status* das duas línguas envolvidas; e identidade cultural.

Devido à sua complexidade, o bilinguismo acata diferentes definições. De acordo com Trask (2008, p. 47), bilinguismo é a capacidade de se comunicar, expressar em duas línguas, podendo ser uma característica individual ou de toda uma comunidade linguística.

Para Bloomfield (1933), o bilinguismo é o conhecimento perfeito de uma língua estrangeira, enquanto Weinreich (1953) acredita que o bilinguismo seja o uso de duas línguas alternadamente. Já Haugen (1953) defende o bilinguismo como a capacidade linguística de um falante produzir, na L2, sentenças completas e com sentido.

Conforme Grosjean (1994), o conceito de bilinguismo está associado ao uso, à utilização de duas línguas. O autor considera bilíngues as pessoas que fazem uso de duas línguas, no seu cotidiano.

Há, em comum, na perspectiva desses autores, o fato de uma pessoa, para ser bilíngue, dever se expressar em duas línguas. Ou seja, é bilíngue quem possui competência linguística para utilizar duas línguas, em diferentes contextos e ambientes.

No Brasil, a Lei (BRASIL, 2002) e o Decreto (BRASIL, 2005) asseguram que a educação do indivíduo surdo deve se dar a partir do bilinguismo, ou seja, a LSB como L1 do sujeito surdo e a LP escrita como L2. O bilinguismo, nesse caso, consiste em trabalhar com duas línguas no espaço escolar: a LSB e a LP, na modalidade escrita. O bilinguismo, como um método educacional, propõe a oferta do letramento para o processo de ensino-aprendizagem da LP para sujeitos surdos, iniciado na década de 1980, no Brasil.

Para Dias (2006), o bilinguismo privilegia o sujeito surdo, propiciando o direito e as condições de escolher a língua que utilizará em cada situação linguística da qual participar. Em conformidade com Dias, Finau (2006) afirma que, dependendo da situação, o sujeito surdo fará uso da LS ou da língua oral (escrita), podendo, inclusive, utilizar as duas línguas em alternância.

A educação bilíngue, embora tenha sido pesquisada como filosofia educacional adequada para a pessoa surda, no meio educacional, é um fato novo, pois os professores continuam tentando “alfabetizar” os indivíduos surdos com modelos educacionais utilizados para alunos ouvintes. Ao usá-los, valoriza-se somente o esforço de comunicação demonstrado pela criança e revela-se baixa expectativa em relação à aprendizagem e ao letramento.

O letramento, para Soares (2012), é o ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto em que ler e escrever estabeleça sentido e utilidade para o aluno. O letramento conta com atividades de escrita e leitura que envolvem práticas significativas (FERNANDES, 2006), cujo ensino constitui entrave para as pessoas surdas.

Segundo Lacerda (2006), pesquisas realizadas sobre o desempenho escolar de alunos surdos, no Brasil, revelam que eles possuem um rendimento acadêmico muito aquém daquele alcançado pelos alunos ouvintes, o que demonstra a necessidade de ferramentas que favoreçam o pleno desenvolvimento daqueles alunos.

De acordo com Brito e Santos (1996), estudos comprovam que, ao adquirir a LS, as pessoas surdas constroem um sistema linguístico abstrato que contribui para a aprendizagem de uma L2. Desde que inseridas em um ambiente sociocomunicativo, crianças surdas e ouvintes adquirem uma língua por meio dos mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem, e é esse ambiente linguístico que favorece a aquisição de L1 e L2.

Na escola bilíngue, conforme Marcucci (2015), segue-se o currículo-base do país, tendo, como via de regra, um segundo idioma inserido no cotidiano dos alunos. No caso do Brasil, devido à falta de regulamentação para o ensino bilíngue, os métodos de ensino de L2 variam muito. Algumas escolas optam por aulas de um segundo idioma diariamente, enquanto outras preferem dias inteiros. Segundo a autora, existem diferentes formas de se proporcionar uma educação bilíngue a uma criança, em uma escola, e elas estão relacionadas às decisões político-pedagógicas. Ao optar por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a coexistir no espaço escolar. Além disso, também são definidas a L1 e a L2, bem como as funções que cada língua irá exercer no ambiente escolar.

Marcucci (2015) acredita que, pedagogicamente, a escola precisa pensar em como essas línguas estarão acessíveis às crianças, e em

desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem permear as atividades escolares ou ser objetos de estudo em horários específicos, dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e de “que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Isso, provavelmente, será influenciado, também, pelo papel que as línguas desempenham fora da escola. Ressalta o linguista que a educação influencia, diretamente, a construção efetiva da cidadania, devendo, por isso, ser pensada no seu sentido amplo. Assim, uma proposta de educação bilíngue deve concentrar seus esforços em tentar reinventar o espaço escolar como lugar de apropriação de conhecimento e de pertencimento.

### **3 Metodologia**

Esta pesquisa classifica-se, num primeiro momento, como descritiva (GIL, 2007), porque busca comprovar a existência de um problema (fase diagnóstica) – subseção referente à coleta e análise dos dados. Num segundo momento, é uma pesquisa-ação, pois, conforme Gil (2007), busca envolver os pesquisadores e os informantes de forma participativa, como pode ser percebido na proposta de ensino. A pesquisa-ação é muito utilizada em pesquisas educacionais. Para Tripp (2005), a investigação-ação é toda tentativa de aprimorar a prática, desde que seja continuada, sistemática e empiricamente fundamentada. Segundo o autor, a pesquisa-ação deve ser entendida como uma, entre várias formas de investigação-ação. Esclarece que, por meio da pesquisa-ação educacional, os professores e pesquisadores podem aprimorar seu trabalho pedagógico, o processo de ensino e a aprendizagem, resultando na aprendizagem efetiva de seus alunos. Tripp (2005) ressalta que o objetivo desse tipo de pesquisa é o aperfeiçoamento da prática, não a criação de conhecimento teórico, e cita como processos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) a participação, o papel da reflexão, a necessidade de administração do conhecimento e a ética do processo.

De acordo com Thiollent (2011), na metodologia da pesquisa-ação, o objetivo maior é oferecer novas informações, criar e produzir conhecimento, proporcionando melhorias e soluções para todos os envolvidos.

Constatamos que esta pesquisa é uma pesquisa-ação prática, devido a essa característica de mobilização do participante envolvido, favorecendo a observação, a avaliação e a reflexão para, em seguida, planejar a próxima etapa, escolhendo ou criando as mudanças.

### **3.1 Fase diagnóstica**

Ao tratarmos da aprendizagem de L1 e L2 para sujeitos surdos, é relevante conhecermos como se deu a sua aquisição da L1, se esses sujeitos são filhos de pais surdos ou se são filhos de pais ouvintes. No primeiro caso, essas crianças herdam a LS de seus pais, em casa, como a maioria das pessoas que adquirem uma língua de herança. Já para os sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, os fatores: “com quem” e “por quanto tempo” eles têm contato com a língua de sinais influenciam na aquisição da língua, pois esses alunos crescem sem uma identificação completa.

Nesta pesquisa, para investigar se o grau de conhecimento de L1 (LSB) influencia os sujeitos surdos na aquisição da LP escrita – de forma a contribuir em sua aquisição – e, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino baseado em *gamificação*, foram realizadas as atividades, quais sejam: a) entrevistas com os pais e/ou responsáveis e com os sujeitos surdos informantes da pesquisa; b) observação das aulas de LP e c) coleta de textos escritos, produzidos pelos informantes, para diagnóstico.

### **3.2 Descrição da proposta de ensino**

As atividades de ensino propostas foram fundamentadas nas abordagens teóricas selecionadas para esta pesquisa. Assim,

partindo do pressuposto de que as práticas bilíngues proporcionam a aprendizagem da LP escrita como L2 por pessoas surdas, de forma contextualizada e significativa, nossa proposta de ensino é constituída por uma oficina composta de sete atividades, estruturada da seguinte maneira:

### **Oficina – Só um minutinho**

Atividade 1 – Leitura do texto não verbal da obra “Só um minutinho”;

Atividade 2 – Leitura e interpretação do texto por meio de fichas;

Atividade 3 – Sequenciação do texto;

Atividade 4 – Completar frases/uso de dicionário;

Atividade 5 – Autoditado;

Atividade 6 – Confecção de esqueleto;

Atividade 7 – Texto: bilhete.

As atividades propostas aqui para o trabalho com a escrita de LP como L2 para os informantes surdos da pesquisa são adaptações das atividades sugeridas por Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2007) e também por Cardoso-Junior, Carvalho e Nascimento (2015).

A escolha das atividades observou o fato de serem educativas, dinâmicas, gratuitas, de fácil acesso, não dependerem de efeitos auditivos e de possuírem as instruções disponíveis em suas interfaces.

As atividades foram expostas em LSB, para que adquirissem significado ao indivíduo surdo, entendendo a interação como requisito fundamental para o domínio de L2, contemplando um olhar sobre a abordagem comunicativa, utilizando a *gamificação* como recurso adicional e partindo do pressuposto de que



Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. (FERNANDES, 2006, p. 6).

Na realização da oficina, o professor utilizou a estratégia de entregar, na forma impressa, as orientações de cada atividade e atribuir pontos, na disciplina de LP, às respostas corretas dos alunos às perguntas por ele elaboradas.

Ao final de cada atividade dessa oficina, a pontuação dos participantes foi anotada num placar móvel que ficou afixado na parede da sala. Um placar grande e visível a todos, como garantia da fidelidade dos pontos conquistados pelos participantes da oficina.

Apesar de o placar conter as abreviaturas "S1, S2, S3, S4", destacamos que, no placar real, foram utilizados os nomes dos participantes. Assim, foi sistematizada e executada a oficina:

No primeiro dia, houve a leitura do texto não verbal, realizada em LSB, para atingir a compreensão do texto verbal. Com perguntas mediadas pela professora, os alunos estabeleceram uma relação entre a imagem e o texto escrito. Ao fazer a exploração oral da capa do livro, em LSB, a professora abordou a ilustração; o suporte (livro); o gênero (história); o autor; a editora; perguntou aos alunos de que achavam que a história iria tratar; quem eles acreditavam que seriam os personagens; se devia se tratar de uma história infantil e por quê etc. (Atividade 1: contextualização do conhecimento).

Quanto aos elementos de jogos utilizados durante a atividade 1, foram considerados:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.

- Mecânica: Desafios, competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, pontos, *ranking* e missão.

Em seguida, os alunos folhearam e leram o livro, e foi perguntado se a história se tratava do que, inicialmente, imaginaram. Então, a professora contou a história em LSB e perguntou sobre as características do gênero (Atividade 2: estudo do texto), cujas respostas também foram em LSB. Na sequência, cada aluno sorteou uma pergunta (fichas de 1 a 6), respondendo-a em LSB.

As 6 (seis) perguntas contemplaram a leitura e a interpretação do texto. Posteriormente, cada aluno transcreveu sua resposta para a modalidade escrita da LP. Ressaltamos que tanto a professora quanto a intérprete da sala deram suporte durante essa atividade. Quem respondeu corretamente ganhou 1 (um) ponto.

Os elementos de jogos utilizados durante a atividade 2:

- Dinâmica: Emoções, narrativas e progressão.
- Mecânica: Desafios, competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Após a atividade 2, cada aluno recebeu 10 (dez) fichas correspondentes às tarefas realizadas pela vovó, para colocá-las em sequência, de acordo com o texto (Atividade 3: estudo do texto). As fichas continham, cada uma, uma tarefa realizada pela vovó (por exemplo, casa varrida, bules de chá, pilhas de tortilhas, frutas para uma salada, queijos derretidos, panelas de comida, pinhatas cheias de balas, pratos de comida, netos lindos e Senhor Esqueleto), e deveriam ser ordenadas. Cada resposta certa teria valor de 1 (um) ponto.

Elementos de jogos utilizados durante a atividade 3:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, níveis, pontos, *ranking* e missão.

No segundo dia, houve um sorteio de frases lacunadas. Para tanto, cada aluno sorteou três frases que deveriam completar com a palavra correta (Atividade 4: vocabulário viso-verbal). As frases estavam contidas em fichas grandes, numeradas de 1 a 12.

Ganhou 2 pontos quem conseguiu escrever corretamente, e 1 ponto quem respondeu, mas escreveu a palavra com alguma incorreção. Os alunos puderam consultar o dicionário impresso trilingue – LSB, LP e Inglês (CAPOVILLA, 2017).

Durante a atividade 4 foram considerados os seguintes elementos de jogos:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

No terceiro dia, os alunos escreveram palavras a partir das figuras/ilustrações (autoditado) do livro que o professor apresentou (Atividade 5: vocabulário viso-verbal).

Ganhou 2 pontos quem conseguiu escrever corretamente e 1 ponto quem respondeu, mas escreveu a palavra com alguma incorreção. Na realização dessa atividade, os alunos puderam consultar o aplicativo *Hand Talk*, que traduz automaticamente texto e áudio da LP para LSB; possui dicionário *on-line* da LP para

a LSB e dispõe de videoaulas na LSB. Por intermédio do uso desse aplicativo, pode-se aumentar e diversificar o vocabulário na escrita de LP e elaborar textos.

Quanto aos elementos de jogos, foram utilizados durante a atividade 5:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Em seguida, os alunos montaram a figura de um esqueleto (Atividade 6: Produção visual).

Elementos de jogos utilizados na atividade 6:

- Dinâmica: Restrições, emoções e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Após a confecção do esqueleto, os alunos escreveram um texto (Atividade 7: produção textual escrita), seguindo as instruções abordadas em sala de aula. Observando o texto da página 31 do livro, trabalharam-se oralmente (LSB): tipo de texto (bilhete); características de um bilhete etc.

Em seguida, os alunos criaram um bilhete em agradecimento ao Senhor Esqueleto por ele ter deixado a vovó Carocha mais um pouquinho com seus netinhos.

Durante a atividade 7 foram considerados os seguintes elementos de jogos:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas e progressão.
- Mecânica: Desafios, competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Nessa Oficina “Só um minutinho”, utilizamos como recursos os seguintes materiais: livro, computador, *Internet*, dicionário impresso trilingue (LSB, LP e Inglês), cartolinas, pincel atômico, fita adesiva, folhas xerografadas, dicionário *on-line* de LSB/LP Acesso Brasil, aplicativo *Hand Talk* e fichas com ilustrações.

Quanto aos elementos de jogos utilizados durante a oficina, foram considerados:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Cada atividade *gamificada* contida na oficina foi avaliada tanto pedagógica quanto tecnicamente, por meio das categorias propostas por Savi, Wangenheim, Ulbricht, Vanzin (2010).

### **3.3 Descrição e análise de dados**

Aqui, apresentamos e analisamos os resultados de nossa proposta de ensino, avaliando todo o processo. Os textos escritos em LP, elaborados por sujeitos surdos, apesar de apresentarem uso indevido de normas gramaticais em sua construção, mostraram-se coesos, com base nas características da escrita dos surdos, propostas por Fernandes (2007), em que se consideram essas propostas como um dos elementos fundamentais para a transmissão da mensagem escrita.

Em razão da natureza das outras atividades, consideramos, na análise da fase pós-proposta de ensino, os dados obtidos através da atividade 7, que se referem à escrita do bilhete. Na Tabela 2, a seguir, apresentam-se os percentuais de ocorrência dos aspectos da LP considerados, os quais se fundamentam em Fernandes (2007).

**Tabela 2** – Análise das dificuldades na escrita da LP: fase pós-proposta de ensino

Aspectos da LP	Fase pós-proposta de ensino	
	nº de ocorrências	% de ocorrências
Ortografia	13	32
Acentuação	5	12
Pontuação	5	12
Artigo	2	5
Elementos de ligação	3	7,5
Concordância nominal	0	0
Concordância verbal	8	19,5
Verbos de ligação	4	10
Organização sintática	0	0
Negação	1	2,5
TOTAL	41	100

**Fonte:** Elaboração própria (2018)

A Tabela 2 apresenta os percentuais de ocorrência de cada aspecto da LP identificados nos bilhetes dos alunos surdos investigados. Além disso, é possível verificar que, nessa fase, os aspectos morfossintáticos da LP (uso inadequado/ausência de pontuação, artigo, elementos de ligação, concordância verbal e/ou nominal, verbo de ligação, organização sintática e negação) significam 56% (23 casos) de ocorrência. Os demais 44% (18 casos) representam os casos de ortografia.

Ou seja, os resultados obtidos após a aplicação dessa atividade da proposta de ensino, em relação às dificuldades morfossintáticas na escrita da LP por sujeitos surdos, permitem-nos também ratificar a hipótese de que os alunos surdos usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfossintático) na construção de textos escritos em LP. E essa dificuldade ocorre devido à interlíngua (IL), caracterizada pela interferência da L1 na L2, porque a LSB não possui esses aspectos morfossintáticos que a LP apresenta.

Dessa maneira, fundamentados em:

1. Fernandes (2006), consideramos que esses alunos surdos não possuem conhecimento prévio internalizado sobre linguagem oral; eles não estruturam narrativas orais e desconhecem o universo da oralidade; não estabelecem relações entre letra e som; percebem a palavra através de suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas, conseqüentemente também não apresentam percepção de sílaba;
2. Brochado (2003), consideramos as características dos três estágios linguísticos referentes à apropriação da escrita da LP (IL), ao observarmos as produções escritas dos indivíduos surdos aqui investigados e seu caráter flexível, agrupando-os da seguinte maneira: IL1: os alunos S1, S2 e S3; IL2: o aluno S4; e nenhum sujeito dessa pesquisa enquadrou-se no IL3;
3. Bialystok (1978 apud DECHANDT, 2006), consideramos os três níveis do modelo criado por ele, referente à aprendizagem de uma segunda língua: exposição à língua (*input*), conhecimento (forma como a informação, recebida através da exposição, é armazenada) e compreensão (*output*), a forma como o conhecimento é usado. Esses níveis são revelados durante a pesquisa da fase diagnóstica e na resolução das atividades da proposta de ensino;
4. Fernandes (2007), consideramos as dificuldades na escrita da LP pelos alunos surdos, tal como sintetizadas pela autora, ao realizarmos a análise das produções textuais escritas.

Como a comparação dos resultados obtidos na fase diagnóstica com os resultados obtidos após a aplicação da proposta de ensino nos permite constatar a eficácia ou não da proposta de ensino – que fez uso da *gamificação* –, assim procedemos com os dados do *corpus*. Relembramos que a *gamificação*, nas atividades propostas, está presente nas interações entre o jogador e os mecanismos de jogo (restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão – categoria dinâmica), nas ações dos jogadores (desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória – categoria mecânica) e nas aplicações disponíveis na interface do jogo (conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão – categoria componente). A Tabela 3, a seguir, torna possível a visualização dessa comparação:

**Tabela 3** – Comparação das dificuldades na escrita da LP: fases diagnóstica e pós-proposta de ensino

Aspectos da LP	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
	nº de ocorrências	% de ocorrências	nº de ocorrências	% de ocorrências
Ortografia	25	23	13	32
Acentuação	6	5,5	5	12
Pontuação	22	20	5	12
Artigo	20	18,5	2	5
Elementos de ligação	7	6,5	3	7,5
Concordância nominal	2	2	0	0
Concordância verbal	13	12	8	19,5
Verbos de ligação	9	8	4	10
Organização sintática	4	4	0	0
Negação	0	0	1	2,5
TOTAL	108	100	41	100

**Fonte:** Elaboração própria (2018)



Na comparação dos resultados da fase diagnóstica e da fase da proposta de ensino, constatamos que houve, nos textos produzidos, uma redução significativa de escrita não convencional (108 casos de dificuldades na escrita da LP, na fase diagnóstica; e 41 casos na fase pós-proposta de ensino), mesmo, ainda, havendo dificuldades na escrita da LP a serem vencidas. Isso significa uma redução em 45% dessas dificuldades, na comparação.

Essa constatação confirma que o objetivo de, por meio de uma proposta de ensino baseada na *gamificação*, trabalhar as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos foi alcançado.

Como esta pesquisa foi baseada nas dificuldades morfossintáticas, realizamos um recorte nos dados, a fim de salientarmos esses aspectos da LP, conforme Tabela 4:

**Tabela 4** – Comparação das dificuldades morfossintáticas: fases diagnóstica e pós-proposta de ensino

Aspectos morfossintáticos da LP	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
	nº de ocorrências	% de ocorrências	nº de ocorrências	% de ocorrências
Pontuação	22	28,5	5	22
Artigo	20	26	2	8,5
Elementos de ligação	7	9	3	13
Concordância nominal	2	28,5	0	0
Concordância verbal	13	17	8	34,5
Verbos de ligação	9	12	4	17,5
Organização sintática	4	5	0	0
Negação	0	0	1	4,5
TOTAL	77	100	23	100

**Fonte:** Elaboração própria (2018)

A Tabela 4, assim como a Tabela 3, permite-nos também visualizar uma redução significativa nos percentuais de ocorrência das dificuldades morfossintáticas na escrita da LP pelos sujeitos surdos investigados (77 casos de dificuldades na escrita da LP, na fase diagnóstica, e 23 casos, na fase pós-proposta de ensino), mesmo, ainda, havendo dificuldades morfossintáticas na escrita da LP a serem vencidas. Isso significa uma redução em 54% dessas dificuldades morfossintáticas, na comparação.

Com esses resultados, reforçamos nossa primeira hipótese de que os alunos considerados para análise, nesta pesquisa, usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfossintático) na construção de textos em LP, devido à interlíngua, pois identificamos características dos estágios referentes à apropriação da escrita da LP (IL) em produções escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB, como apresentados por Brochado (2003).

Constatamos em S1 (F.M.S.C.), S2 (J.L.S.R.) e S3 (M.L.F.) o estágio IL1. Nesse estágio, há o aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas, maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; o predomínio de palavras de conteúdo (substantivos e verbos); a falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposições, conjunções); o uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; o emprego raro de verbos de ligação ("ser", "estar", "ficar") que, quando usados, às vezes, o são inadequadamente; o uso de construções de frase tipo tópico-comentário; a falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; flexão verbal escassa de pessoa, tempo e modo; a ausência de marcas morfológicas; o emprego de artigos, às vezes, sem adequação; o emprego raro de preposição e/ou usada de forma inadequada; o uso escasso de conjunções e, quando usadas, aparecem sem coerência e sem demonstração de conhecimento sobre coesão; e semanticamente, pelo contexto, é possível atribuir sentido ao texto.

Em S4 (R.F.S.), constatamos o estágio IL2. Nesse estágio, há, na escrita, uma intensa mescla das duas línguas, observando-se o

emprego de estruturas linguísticas da LSB e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriação da língua-alvo; emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2 como: justaposição numerosa de elementos da L1 e da L2; estrutura de frase, ora com características da LSB, ora com características de enunciados da LP; sentenças e palavras justapostas confusamente, não resultando em efeito de sentido comunicativo; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos e verbos); emprego, às vezes, correto de verbos de ligação; emprego, predominantemente, inadequado de elementos funcionais; emprego, por vezes, adequado de artigos; emprego, nem sempre adequado, de algumas preposições; uso de conjunções, quase sempre inadequado; inserção de muitos elementos da LP, o que resulta em uma sintaxe estranha, mista e indefinida; sentido parcial ou total do texto, por vezes, incompreensível, se não contar com o apoio do contexto, do conhecimento anterior sobre a história ou o fato narrado.

## **4 Considerações finais**

Nesta pesquisa, consideramos a possibilidade de interferências linguísticas da LSB na escrita da LP dos sujeitos surdos, devido ao fato de o processo de apropriação da escrita da LP pelos sujeitos surdos ocorrer de forma distinta da que ocorre com os sujeitos ouvintes, pois, diferentemente do ouvinte, que aprende a LP como L1, o sujeito surdo adquire a LP como L2. Assim, intentamos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial).

A motivação dos alunos surdos pelo professor, aliada à tecnologia assistida, mostrou-se importante, ao possibilitar um espaço interativo, havendo a comunicação intermediada pelo uso da LSB, para que esses alunos demonstrassem interesse em melhorar a LP escrita, conforme constatado na autoavaliação por eles realizada.

Durante a pesquisa, percebemos que, para que o aluno surdo aprenda a LP escrita como L2, não basta a presença do tradutor/intérprete de LS em sala de aula. Para além disso, o contexto escolar deve estar apoiado na educação bilíngue. Práticas bilíngues proporcionam a aprendizagem da LP escrita como L2 por pessoas surdas, de forma contextualizada e significativa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Assim, se o professor de LP conhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo, ele será capaz de encontrar alternativas para solucionar dificuldades oriundas da aquisição de uma L2 por esse sujeito, contribuindo para promover comunicação, informação, educação e inclusão.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com futuros trabalhos, tendo trazido novas perspectivas de investigação sobre a LSB. Estudos adicionais poderiam considerar, também, a aplicação da oficina aqui proposta a professores de LP de alunos surdos, para a avaliação de seu impacto no ensino de LP a esses alunos.

## Referências

BLOOMFIELD, L. **Language**. London: George Allenand Unwin LTD, 1933.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRITO, L. F.; SANTOS, D. V. dos. Coesão e coerência em escrita de surdos. *In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*. Rio de Janeiro: [s.n], v. 2, n. 1, p. 941-952, 1996.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2003.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C. **Dicionário da língua de sinais do Brasil: a libras em suas mãos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

CARDOSO-JUNIOR, W. dos S.; CARVALHO, G. P. de M.; NASCIMENTO, B. J. Q. **Oficina de leitura e escrita de português para surdos**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/35SmMkY>. Acesso em: 30 set. 2018.

COUTO, H. H. do. **Contato interlinguístico: da interação à gramática**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.ecoling.unb.br/images/contato-interlinguistico.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

COUTO, H. H. do. Língua e meio ambiente. **Revista de Estudos da Linguagem**, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2xTnMbU>. Acesso em: 20 jan. 2017.

COUTO, H. H. do. **Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas**. São Paulo: Contexto, 2009a.

COUTO, H. H. do. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, H. H. do. Sobre o conceito de comunidade de surdos. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3dEaNKn>. Acesso em: 29 jan. 2017.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In*: QUADROS, R. M. de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, S. de F. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. de F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. *In*: QUADROS, R. M. de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSJEAN, F. Individual biligualism. **The Eencyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, E. **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1953.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-176, maio/ago. 2006.

LIMA-SALLES, H. M. M.; VIANA, A. C. C. Estudo da interlíngua de surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição de português (L2): nominais nus e definidos genéricos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 241-264, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3cpCK8M>. Acesso em: 9 set. 2017.

MARCUCCI, C. **8 dúvidas sobre a educação bilíngue respondidas**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2WqSanJ>. Acesso em: 21 jan. 2018.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. de. Língua Brasileira de Sinais VI. **Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais**: Sociolinguística, Psicolinguística e Análise do Discurso. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2UZcwDz>. Acesso em: 18 fev. 2018.

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

QUADROS, R. M. de; MASUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato. *In*: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SAVI, R.; WANGENHEIM, C. G. von; ULBRICHT, V.; VANZIN T.  
**Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais.**  
2010. Disponível em: <https://bit.ly/2WqSEu3>. Acesso em: 30 maio  
2018.

SEGALA, R. R.; SOUZA, R. B. de. *In*: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M.  
**Estudos surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2009.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied  
Linguistics**, v. 10, 1972.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão:** abordagem  
socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre:  
Mediação, 1997.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo  
Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua  
Brasileira de Sinais.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo:  
Cortez, 2011.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** São Paulo:  
Contexto, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.  
**Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

WEINREICH, U. **Language in contact:** finding and problems. New  
York: Linguistic Circle of New York, 1953.



# **Organização e autoria**

## **Ana Cristina Santos Peixoto**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e orientadora de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER) da mesma Universidade. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Análise do Discurso, Ensino de Leitura, Linguística Aplicada, Estágio Supervisionado e Formação Docente e na área interdisciplinar de Humanidades.

E-mail: [anacrisletras@gmail.com](mailto:anacrisletras@gmail.com)

## **Liliane Pereira Barbosa**

Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), na graduação. Atua como professora permanente no PROFLETRAS. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, linguística, variação linguística, linguagem e ensino fundamental e médio.

E-mail: [lilianepeb@hotmail.com](mailto:lilianepeb@hotmail.com)

## **Ana Caroline Lopes de Souza**

Graduada em Letras Português pela Unimontes. Bolsista da FAPEMIG, recebeu apoio no desenvolvimento da pesquisa.

E-mail: [carollopessouza23@gmail.com](mailto:carollopessouza23@gmail.com)

## **Ana Márcia Ruas de Aquino**

Doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, professora efetiva da Unimontes, área de Linguística, subárea Língua Portuguesa. É coordenadora da Avaliação Institucional da Unimontes. É coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Unimontes. Participa do Projeto de Pesquisa “Leitura e metacognição: diferenças estratégicas entre estudantes com alto e baixo rendimento escolar”, financiado pela FAPEMIG, e do Projeto de Extensão da Unimontes “Ressocialização de pessoas em privação de liberdade e fortalecimento das relações interpessoais dos agentes penitenciários”.

E-mail: [anamarciaaquino@gmail.com](mailto:anamarciaaquino@gmail.com)

## **Analice Viviane Ferreira dos Anjos**

Especialista no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); graduada em Letras Português pela Unimontes e graduanda em Biblioteconomia pelo Proliz/UNIASSELVI. Professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros (MG).

E-mail: [analiceletras2010@gmail.com](mailto:analiceletras2010@gmail.com)

## **Daniane Pereira**

Mestre em Letras pela Unimontes; especialista em Libras no Contexto da Educação Inclusiva pela Faculdade Prisma; especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG; especialista em Supervisão – com Ênfase em Coordenação Pedagógica pela Faculdades Santo Agostinho; especialista em Educação à Distância pela Unimontes/UAB; graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Norte

de Minas (Funorte); graduada em Normal Superior pela Unimontes e graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR). Professora de ensino superior (Libras e Educação Inclusiva) da UFSB, colaboradora do Laboratório de Linguagens (UFSB), membro do Colegiado da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias (UFSB) e membro do GT de Acessibilidade (UFSB).

E-mail: [danianepereira@hotmail.com](mailto:danianepereira@hotmail.com)

## **Daniel Pereira dos Santos**

Graduado em Letras Português pela Unimontes.

E-mail: [danielpereira738@yahoo.com.br](mailto:danielpereira738@yahoo.com.br)

## **Diocles Igor Castro Pires Alves**

Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna pelo Instituto Superior de Educação de Montes Claros (ISEMOC) e graduado em Letras Português pela Unimontes. Professor formador do IFNMG. Interessa-se principalmente pelos seguintes temas: Língua Portuguesa, Fonética e Fonologia, Sociolinguística, Variação e Mudança Linguística, Dialetoлогия, Formação de Professores, Educação a Distância.

E-mail: [dioclesigor@gmail.com](mailto:dioclesigor@gmail.com)

## **Dorival Souza Barreto Júnior**

Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana; mestrado em Liturgia pelo Pontifício Instituto Litúrgico, Roma-Itália; especialista em Filologia pela PUC Minas; graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Teologia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Professor efetivo da Unimontes.

E-mail: [dorivalbarretojunior@gmail.com](mailto:dorivalbarretojunior@gmail.com)

## **Lilian Karla Rocha**

Especialista em Docência no Ensino Superior e graduada em Letras Português pela Unimontes. É professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, professora de Redação e Expressão, no Colégio Sejan, da rede privada de Ensino Básico.

E-mail: [liliankarla38@gmail.com](mailto:liliankarla38@gmail.com)

## **Raudeiza Aparecida Moreira Souto**

Graduada em Letras Português pela Unimontes.

E-mail: [raudeizamoreira@hotmail.com](mailto:raudeizamoreira@hotmail.com)

## **Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves**

Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela PUC Minas e Mestre em Estudos Linguísticos pela UFU. Professora efetiva da Unimontes. Possui experiência em Educação a Distância (EaD/CEAD/Unimontes), bem como na área de Letras e Linguística, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos Linguísticos, Semântica, Linguística Textual, Leitura e Produção de Textos, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao Ensino de Português, Variação e Mudança Linguística, Léxico e Cultura Regional.

E-mail: [profsandraramosunimontes@gmail.com](mailto:profsandraramosunimontes@gmail.com)

## **Waneuza Soares Eulálio**

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna pelo ISEMOC; especialista em Neurolinguística pela Universidade Santa Úrsula e especialista em Alfabetização pela Unimontes.

E-mail: [waneuza@hotmail.com](mailto:waneuza@hotmail.com)

Publique seu e-book com a gente!

*Letraria* 



Letraria 